

SEBASTIAN ȚOC

**Clasă și educație. Inegalitate și reproducere
socială în învățământul românesc**

SEBASTIAN ȚOC

**Clasă și educație.
Inegalitate și reproducere
socială în învățământul
românesc**



Coordonatori ai colecției

ȘTIINȚE PSIHO-SOCIALE: Mihaela Tomiță, Simona Maria Stănescu

Copyright © 2018, **Editura Pro Universitaria**

Toate drepturile asupra prezentei ediții aparțin
Editurii Pro Universitaria

Nicio parte din acest volum nu poate fi copiată fără acordul scris al
Editurii Pro Universitaria

Descrierea CIP a Bibliotecii Naționale a României

ȚOC, SEBASTIAN

**Clasă și educație : inegalitate și reproducere socială în
învățământul românesc / Sebastian Țoc. - București :**

Pro Universitaria, 2018

Conține bibliografie

ISBN 978-606-26-0985-6

37

Referenți științifici:

Prof. univ. dr. **Vladimir Pasti**

Prof. univ. dr. **Cătălin Zamfir**

Cuprins

Mulțumiri	7
Lista graficelor și tabelelor	9
Abrevieri	10
CUVÂNT ÎNAINTE. Societate, educație și egalitate de șanse (Vladimir Pasti)	11
Introducere. Cum s-a schimbat educația în România? Egalitatea de șanse și succesul școlar în context postsocialist.....	23
CAPITOLUL 1. Capitalism și școală. Apariția unor teorii sociale care analizează rolul școlii în sistemul capitalist	41
1.1 Tradiția funcționalistă.....	43
1.2 Tradiția conflictualistă.....	45
1.3 Teoria alegerii raționale	46
1.4 Tradiția egalității de oportunitate educațională.....	48
1.5 „Noua sociologie a educației”. Teoriile reproducerii sociale.....	52
CAPITOLUL 2. „Reforma permanentă” a învățământului românesc. Reconfigurarea structurii de clasă și transformarea sistemului de învățământ.....	67
2.1 Tranziție și reformă în România postsocialistă	70
2.2 O scurtă istorie a sistemului de învățământ românesc în perioada socialistă.....	88
2.3 „Reforma” sistemului de învățământ românesc în perioada postsocialistă.....	89
2.4 Asigurarea principiului egalității de șanse în sistemul de învățământ din România	97
2.5 Programe de reformă pentru creșterea accesului și participării la educație.....	103
2.6 Sinteză și discuție	110

CAPITOLUL 3. Familia sau școală? Ce determină șansele de reușită școlară**în România? 113**

3.1 Delimitări conceptuale.....	114
3.1.1 Succes școlar	114
3.1.2 Mediu familial de proveniență.....	115
3.2 Studii cantitative cu privire la relația dintre școală, familie și succes școlar.....	118
3.3 Influența școlii și a familiei pentru obținerea succesului școlar în România postsocialistă	123
3.4 Analiza datelor PISA pentru cazul României.....	127
3.5 Discuție.....	137

CAPITOLUL 4. Ierarhie școlară sau socială? Modalități de legitimare a**selecției elevilor în sistemului de învățământ 143**

4.1 Ierarhizarea școlilor.....	145
4.2 Cum definim o școală performantă? Școli gimnaziale „eficiente” și „ineficiente”	150
4.3 „Mitul meritocrației”	164

CAPITOLUL 5. „Elevi buni” în „licee bune”. Viața cotidiană într-o clasă de**liceu de top din București..... 171**

5.1 Puncte de plecare conceptuale.....	175
5.1.1 Capital cultural	175
5.1.2 Habitus	177
5.1.3 Curriculum ascuns	178
5.2 Informații generale despre liceu și despre elevii din clasa observată.....	180
5.2.1 <i>Background</i> -ul social al elevilor	183
5.3 Viața cotidiană în clasă, tipuri de lecții și abordări didactice ale profesorilor.....	184
5.4 Atitudinea față de curriculum și accesul la educație paralelă	211
5.5 Habitus instituțional și aspirații educaționale în Liceul nr. 268	219
5.5.1 Statusul și practicile organizaționale ale Liceului nr. 268.....	221
5.5.2 „Atitudinea corectă” și valorile dezirabile.....	228
5.5.3 Suprapunerea cu habitusul familial.....	235
5.6 Comentarii finale	238

CAPITOLUL 6. Concluzii 243**Referințe bibliografice 251**

Mulțumiri

Fără susținerea prietenilor, prietenelor, colegilor și colegelor nu aș fi putut duce la bun sfârșit această carte. Sunt profund recunoscător tuturor celor care mi-au oferit comentarii, sugestii, critici și încurajări în medii mai mult sau mai puțin formale.

Sunt câteva persoane pe care aș vrea să le menționez în această secțiune. Prof. Vladimir Pasti cu care am avut o colaborare deosebită în ultimii șase ani și care m-a ajutat în permanență să mă raportez critic la întregul demers științific. Prefața acestei cărți, semnată de Vladimir Pasti, reprezintă o introducere mai bună a cărții decât introducerea propriu-zisă, fiind o descriere excelentă atât a ce reprezintă cartea în întregul ei, cât și asupra specificităților ce îi conferă o minimă doză de originalitate.

Lui Juan Andrés Ligeró alături de care am avut numeroase discuții utile despre evaluările politicilor în procesul educațional. Lui Bogdan Florian pentru discuții și colaborările productive în domeniul educației. Celor care au citit variante anterioare ale acestei cărți și care mi-au oferit diverse tipuri de sugestii și încurajări: Cătălin Buzoianu, Dinu Guțu, Andrada Nimu, Andrei Vlăducu și Alexandru Volacu. De asemenea, mulțumiri Simonei Stănescu pentru feedback-ul constructiv și corecturile pe cea mai recentă formă a cărții.

Andreei Gheba, care mi-a oferit sprijin necondiționat pe parcursul ultimilor ani și alături de care am ajuns la multe dintre ideile pe care le-am elaborat în carte.

Părinților mei, pentru că m-au sprijinit permanent și m-au încurajat să iau decizii independente. „Succesul meu școlar” – dimensiunea centrală a cărții – se datorează în principal lor.

Persoanelor care luptă constant pentru facilitarea accesului gratuit la cunoaștere, fără de care nu aș fi putut avea o listă atât de lungă de referințe bibliografice sau aș fi ratat lucrări fundamentale. *Libgen* și *sci-hub* chiar fac diferența pentru cineva care face cercetări sociale în România.

Lista graficelor și tabelelor

Tabel 1. Produsul intern brut per capita în anul 1990 (exprimat în dolari 2005)	75
Tabel 2. Structura ocupării pe ramuri de activitate în anul 1990 (%)	76
Tabel 3. Încrederea în instituții în România (multă și foarte multă)	80
Figura 1. Numărul de salariați (milioane persoane): 1990-2015	83
Figura 2. Numărul de pensionari (milioane persoane): 1990-2016	83
Figura 3. Dinamica unor beneficii sociale în raport cu salariul mediu net, %, 1989-2016	84
Tabel 4. Indicatori ai sărăciei în România	85
Tabel 5. Persoane aflate în risc de sărăcie sau excluziune socială în România pe categorii de vârste (AROPE)	85
Tabel 6. Sărăcia în muncă 2007-2016	86
Tabel 7. Structura ocupării 2016 (% , 20-64 ani)	86
Tabel 8. Ocuparea forței de muncă 2014 (%)	86
Tabel 9. Coeficientul GINI (EU-SILC)	87
Figura 4. Trecerea de la reforma corectoare la reforma sistemică	90
Figura 5. Media scorului la testul de citire în funcție de cantitatea de resurse familiale	125
Tabel 10. Scorurile PISA în România și media OECD	128
Tabel 11. Compoziția indexului statusului economic, social și cultural (SESC)	129
Tabel 12. Compoziția indexului resurselor școlare	130
Figura 6. Media scorului la testul de matematică în funcție de tipul de educație finalizat de părinți	133
Figura 7. Relația dintre variabilele care măsoară mediul familial de proveniență al elevilor și performanța școlară a acestora	135
Figura 8. Determinanți ai performanței școlare obținute de elevii de 15 ani din România	136

Abrevieri

AROE	At risk of poverty or social exclusion
BIRD	Banca Internațională pentru Reconstrucție și Dezvoltare
BM	Banca Mondială
FMI	Fondul Monetar Internațional
ICCV	Institutul de cercetare a calității vieții
INS	Institutul Național de Statistică
ISCO	International Standard Classification of Occupations
LSAY	Longitudinal Survey of Australian Youth
MEBO	Management Employee Buyouts
NEET	Not in Education, Employment, or Training
OECD	Organizația pentru Cooperare și Dezvoltare Economică
ONG	Organizații non-guvernamentale
PHARE	Poland and Hungary Assistance for the Restructuring of the Economy
PIR	Proiectul pentru învățământ rural
PIRLS	the Progress in International Reading Literacy Study
PISA	Programme for International Student Assessment
ROSE	Romania Secondary Education Project
SESC	indexul statusului economic, social și cultural
SUA	Statele Unite ale Americii
TIMSS	the Trends in International Mathematics and Science Study
UE	Uniunea Europeană
UNICEF	The United Nations Children's Fund
ZEP	Zone de educație prioritară

CUVÂNT ÎNAINTE.

Societate, educație și egalitate de șanse (Vladimir Pasti)

Nu este deloc ușor să prezinți cartea unui alt autor, mai ales dacă această carte se referă la un domeniu de realitate socială precum învățământul și educația¹, atât de studiat și cu rezultate atât de contradictorii. Mai ales atunci când – cazul meu – ai făcut propriile cercetări în domeniu și dispui și de o experiență pedagogică de peste trei decenii. Secretul unei bune prezentări în această privință este să nu citești cartea și în general să o ignori complet referindu-te doar la realitate și strecurând despre ea concluziile propriilor tale cercetări, propriile opinii și păreri preconcepute. Iar la sfârșit să îndemni cititorul chiar să citească cartea. Un îndemn absolut inutil căci orice om care deschide o carte ca să vadă ce este înăuntrul ei este deja interesat de conținutul ei. O astfel de prezentare este cât se poate de satisfăcătoare și pentru autorul prezentării și pentru autorul cărții și cât se poate de plictisitoare pentru cititor. Care este interesat de carte și nu de ceea ce ar fi scris prezentatorul dacă și-ar fi dat osteneala să scrie el o astfel de carte.

Tocmai pentru că știu asta, nu am de gând să fac o astfel de prezentare. Ce am de gând să fac este să prezint cititorilor o scurtă istorie a acestei cărți – partea pe care eu o cunosc – precum și contextul social și instituțional care face ca această carte să fie importantă. Pentru că ea are un avantaj care apare rar la cărțile științifice. Apare exact când este mai mare

¹ Deși perfect conștient de diferența dintre „educație” și „învățământ”, autorul consideră – nejustificat în opinia mea – că ea este bine cunoscută și de către cititori și nu se mai ostenește să le diferențieze prea mult pe parcursul textului.

nevoie de ea. Este mare nevoie de o asemenea carte tocmai acum, când toată lumea știe că trebuie făcut ceva cu învățământul și educația și nimeni nu știe ce. Sigur, soluția simplă și imediată ar fi să ne uităm și la societate și la învățământ și educație – științific – și să vedem ce lipsește și ce ar trebui să fie făcut. După care să încercăm să facem ceea ce putem din ceea ce ar trebui să facem. Dar cum toți managerii educației și învățământului (și nu au fost deloc puțini) își închipuie că știu ce trebuie făcut fără să se mai intereseze și de societate, ceea ce a rezultat a fost acel nesfârșit șir de așa zise „reforme” ale educației și învățământului care nu au folosit la nimic. Societatea le-a ignorat și și-a văzut mai departe de evoluțiile sale haotice care au dominat întreaga perioadă postcomunistă. Iar această carte este o asemenea „privire științifică” aruncată asupra „educației în societatea românească”. Net mai realistă, mai profundă și mai științifică decât celebrele măsurători comparative internaționale care în ultimă instanță măsoară doar în ce măsură seamănă învățământul românesc cu învățământul din Europa Occidentală. Și spre marea indignare a politicienilor și gazetarilor români descoperă că nu seamănă.

Dacă nu ar fi atât de trist, ar trebui să râdem de asemenea indignări de comedie bufă. Ca și cum te-ai aștepta ca sărmăluțele cu mămăliguță servite cu sfințenie chiar și la cele mai elitiste mese de Anul Nou din România să semene cu stridiile cu șampanie servite la cele mai elitiste mese din Franța de Anul Nou. Elementarul adevăr sociologic care afirmă că două societăți cu nivele atât de diferite de dezvoltare economică și tehnologică, cu structuri și relații sociale și cu culturi atât de diferite precum România și Franța vor avea sisteme de învățământ și educație tot atât de diferite este refuzat și de elitele românești, inclusiv cele politice, intelectuale și de mass-media și, pe urma lor, de opinia publică, indiferent ce va fi însemnând această noțiune folosită de toată lumea tot atât de des pe cât de puțin este înțeleasă. A fost o reală plăcere pentru mine să întâlnesc în cartea domnului Sebastian Țoc acest adevăr nu doar reafirmat cu tărie, ci și confirmat științific prin cercetarea sa empirică.

Nu mă aștept câtuși de puțin ca această carte să fie primită cu surle și trâmbițe și că se va desfășura un covor roșu în drumul ei spre succesul de

piață. E prea științifică pentru publicul larg și prea radicală pentru preacumintea comunitate științifică românească din domeniu. Și prea ancorată în realitățile românești pentru a fi semnificativă teoretic pentru comunitățile similare din Occidentul dezvoltat, adoptat în România ca arbitru al importanței științifice a cercetărilor românești în orice domeniu. Dar i se potrivește acea celebră vorbă biblică: „*Cine are urechi de auzit să audă*” (Matei, 13-9). În România de astăzi nu multă lume dispune de asemenea urechi.

Revin la istoria acestei cărți pe care s-a întâmplat să am ocazia să o cunosc. La început, ea a fost o foarte cuminte temă de cercetare. Domnul Sebastian Țoc și-a propus să verifice printr-o cercetare calitativă de teren dacă deja bătrâna paradigmă a „noii sociologii a educației” – cea a reproducerii sociale prin sistemele de învățământ și educație controlate și legitimate de societate prin intermediul statului – funcționează și în societatea românească postcomunistă. Era de așteptat să funcționeze. Căci, deși creată într-o societate capitalistă dezvoltată și stabilă (Franța deceniului șapte al secolului trecut) ea avea o vocație universală care deja o făcuse incomodă pentru capitalismul globalizării al ultimelor decenii ale aceluiași secol. În prezent, această paradigmă continuă să funcționeze, căci încă nu a fost invalidată convingător de nicio cercetare. Ceea ce de asemenea este deranjant pentru *establishmentul* politico-financiar contemporan pentru care educația și învățământul rămân principalul mecanism de ilustrare a democrației produsă prin ceea ce este denumit „egalitatea de șanse”. Iar în România este proclamat prin acel deziderat social desemnat de regulă prin „meritocrație” ca regulă de acces la resurse și putere care a fost întotdeauna proclamată și care, așa cum era normal, nu a funcționat niciodată și nicăieri în toată istoria societăților pe care le cunoaștem. Și nici nu va funcționa vreodată în nicio societate căci este contrară celor mai elementare și fundamentale principii de construcție a oricărui tip de societate. Dar nu este aici locul să dezvolt un astfel de subiect. Ceea ce este locul să fac însă este subliniez această importanță specială pe care autorul Sebastian Țoc o acordă societății în această ecuație cu trei termeni care este tema fundamentală a cercetării pe care a întreprins-o. Temă pe care am rezumat-o în titlul acestei prezentări: societate, educație și egalitate de șanse.

Merită să întârziem un pic asupra ei pentru că înțelegerea paradigmei construite de autor pentru abordarea într-o singură cercetare a celor trei teme majore care sunt societatea, educația și egalitatea de șanse în relația dintre ele condiționează înțelegerea cărții. Așa cum am mai spus, obiectivul inițial al cercetării propuse de domnul Sebastian Țoc a fost de a verifica dacă vechea paradigmă a reproducerii sociale prin sistemul social al educației și învățământului – formulate de cuplul Pierre Bourdieu-Jean-Claude Passeron în perioada 1964-1970 pentru societatea franceză în special și pentru cea vest-europeană în general – funcționează și în societatea postcomunistă românească cinci decenii mai târziu. Or, această paradigmă impune superioritatea societății asupra educației și învățământului. Altfel spus, societatea este cea care produce acea educație și acel sistem de învățământ care asigură reproducerea ei ca atare. Ceea ce, în linii mari, înseamnă reproducerea acelei ordini sociale care o definește. Iar cel mai simplul mod de a face asta este de a reproduce indivizii care deja îndeplinesc funcțiile specifice ale locului pe care îl ocupă în societate cu proprii lor copii. Rolul sistemului de educație și învățământ este, prin urmare, acela de a-i pregăti pentru aceleași activități, responsabilități, funcții etc. pe care le îndeplinesc și părinții lor.

Întâlnim acest sistem de-a lungul întregii istorii a societăților omenești, cu atât mai evident cu cât societatea este mai simplă, adică mai veche. De exemplu, copilul unui rege era pregătit, prin socializare (educație) și învățare (sistem de învățământ) să devină tot rege, copilul unui țăran era pregătit prin aceleași mijloace să devină tot țăran, și așa mai departe. Mai mult, aproape toate societățile din istorie nu numai că au construit mecanismele sociale necesare unei astfel de reproduceri, dar de multe ori în istorie au construit și mecanismele care interziceau, mai direct sau mai subtil, încălcarea lor. Consacrarea prin norme elaborate de stat a eredității statusului social este banală în toate societățile pre-capitaliste. Capitalismul, așa cum era de așteptat a înlocuit criteriul eredității prin piață, adică prin capital, căci piața era principalul mecanism prin care capitalul și societatea capitalistă își asigură reproducerea. Nimic nou și neobișnuit în asta, din perspectivă sociologică. Așa că marea noutate adusă de ‘paradigma reproducerii’ în

secolul al XX-lea nu a constatat în altă descoperire științifică decât aceea că explicita faptul că reproducerea pe care o asigurau societățile precapitaliste prin ereditate era asigurată în capitalismul dezvoltat al secolului al XX-lea de piață împreună cu acele mecanisme sociale care de regulă păreau indiferente față de piață (deși nu sunt) precum cultura și știința. Cu aceeași eficiență sau chiar mai mare ca și instituțiile religioase sau legislația societăților anterioare. Educația și învățământul nu sunt, desigur, decât două dintre ele, cele pe care cei doi sociologi francezi le-au utilizat pentru studiul lor de caz. Și exact pe acestea le-a studiat și autorul nostru, Sebastian Țoc.

O idee cât se poate de bună. Căci în cercetarea socială, experimentul – cel mai puternic instrument de cercetare științifică – nu este posibil. Maximul ce poți face este să compari rezultatele propriei tale cercetări empirice cu concluziile teoretice, ale unor cercetări făcute de alți cercetători și care au fost deja consacrate drept o realitate și teoretizate chiar la nivel paradigmatic de comunitățile științifice internaționale. Asta a făcut domnul Sebastian Țoc. Tot printr-o cercetare calitativă – adică un studiu de caz – care însă s-a dovedit a fi câtuși de puțin atât de cuminte cum părea să promită proiectul inițial. Dar cât se poate de corect. În condițiile date și ținând cont de puținătatea resurselor de cercetare de care a dispus.

Aici trebuie să fac o paranteză pentru specialiștii din domeniu, pe care nu mă aștept să îi găsesc foarte încântați de această cercetare și care pot elabora numeroase critici de natură tehnică și metodologică relativ la modul în care a fost realizată cercetarea. Eu însumi pot să enumăr o mulțime și a fost un moment când chiar am avut intenția să o fac până când mi-am dat seama că oricâtă dreptate aș avea asta nu schimbă cu nimic concluziile cercetării. Ceea ce înseamnă că, dacă această cercetare s-ar repeta ținând de data asta cont de toate observațiile și criticile mele, rezultatele finale ar fi aceleași. Adică cele obținute de cercetarea efectuată de domnul Sebastian Țoc care nu a avut la dispoziție decât acel minimum de resurse pe care le putea alocă el însuși. Dacă privim în retrospectivă, iată o situație cât se poate de neplăcută. O cercetare care, în opinia mea cel puțin, este o cercetare cât se poate de semnificativă și bogată în rezultate pentru întreaga comunitate științifică din societate a fost realizată aproape exclusiv cu

resursele personale ale autorului său, adică după modelul cercetării științifice din secolul al XVIII-lea, dar în secolul al XXI-lea.

Abandonând paranteza și revenind la rezultatele cercetării întreprinse de autor, trebuie menționat faptul că ele infirmă rezultatele studiilor de caz realizate de Bourdieu și Passeron și confirmările cercetărilor ulterioare realizate pe aceeași temă în țările Europei Occidentale. Ele contrazic teoria generală a reproducerii elitelor prin educație și învățământ, dar confirmă parțial paradigma generală a influenței ordinii sociale asupra succesului școlar și a menținerii unui status social situat deasupra mediei pentru „moștenitorii” capitalului social și cultural deținut de familie la nașterea lor. Altfel spus, rezultatele sunt atât de contradictorii și neașteptate încât merită luate în seamă. Nu am nici cea mai mică intenție să le rezum sau descriu aici. Cine vrea să le cunoască trebuie să citească cartea și să ajungă la propria sa înțelegere și la propriile sale concluzii și nu să le adopte pe ale mele. Dar câteva lucruri trebuie spuse neapărat despre temă, rezultate și concluzii.

În primul rând, merită să ne uităm la temă. Autorul însuși a sintetizat-o într-o formulă quasi-esoterică, utilizând jargonul sociologic la modă ca fiind: *‘Clasă (socială, n.m.) și educație. Inegalitate și reproducere socială în învățământul românesc’*. Eu am rezumat-o în titlul acestei prezentări în doar cele trei concepte cheie ale conținutului acestei cărți: *‘societate, educație, egalitate de șanse’*. Căci despre asta este vorba în carte. Mai întâi despre cum societatea determină caracteristicile educației și ale sistemului de învățământ. Iar apoi despre măsura în care acesta din urmă asigură egalitatea de șanse în tentativa de ascensiune socială a indivizilor cuprinși în sistem. Avem aici de a face cu trei realități sociale, dar care nu sunt de aceeași natură. „Societatea” și „educația” sunt realități sociale de sine stătătoare, cu caracteristici proprii identificabile și care nu depind de niciun subiect din societate, deși unii subiecți din societate au capacitatea de a acționa pentru modificarea lor cu mai mult sau mai puțin succes. Care depinde mai degrabă de societate și educația existentă decât de voința proprie a acestora.

„Egalitatea de șanse” este și ea o realitate socială – ca orice ideologie – în măsura în care este continuu afirmată ca o lozincă ce definește obiectivul unor acțiuni politice și administrative și asupra societății și asupra

educației. Da, dar ea este doar un deziderat, un obiectiv, o dorință și un scop, măcar afirmat, dar nu neapărat și realizat. Ea este o realitate socială doar ca ideologie, pe de o parte, și ca element de propagandă în favoarea unor alte lozinci ideologice de tipul „democrația ca putere a poporului”, a „libertății și drepturilor omului”, a „succesului social prin merite personale”, a „societății deschise” și altele de același fel. Toate aparțin unei ideologii pe care multă lume o numește „liberală”, iar în formele pe care le-a luat în societățile dezvoltate contemporane este uneori etichetată drept „neoliberală”. Ea este ideologia dominantă oficial – adică adoptată de elitele politice dominante – ale societăților capitaliste dezvoltate ale prezentului și, prin extensie, este și ideologia dominantă oficială a României postcomuniste.

Paradigma de la care pornește cercetarea este simplă, clară și rar utilizată. Din motive pe care nu le discut aici. Ea afirmă că: (1) societatea determină deopotrivă educația în societate – în toate formele sale – cât și sistemul învățământului public (finanțat și reglementat de stat) și a cărui parcurgere este obligatorie pentru atestarea formală a unui status social superior în ierarhia socială creată de ordinea socială din societate românească postcomunistă. (2) Cel puțin unele dintre elitele sociale tind să-și reproducă locul ocupat în ordinea socială a societății prin intermediul formalizării acesteia prin sistemele de educație și învățământ public care formalizează statusul social prin certificarea oficială a acestuia. Merită notat aici că certificarea statusului social prin sistemul de învățământ nu este nici pe departe singurul sistem de oficializare a poziției în ordinea socială a unui membru al societății. Același lucru îl face, de exemplu, și certificarea avuției prin intermediul sistemului de proprietate privată, recuperat de România în postcomunism, sau certificarea succesului de piață prin volumul vânzărilor și al veniturilor din vânzări, sau certificarea succesului politic prin intermediul sistemului electoral etc. (3) Diferite categorii sociale din ierarhia socială caracteristică unei ordini sociale apelează la diferite certificări ale statusurilor lor social, sau ale poziției ocupate în ordinea socială în funcție de avantajele specifice pe care fiecare tip de certificare le oferă acelei categorii sociale. În cazul studiat de autor, cel al certificării prin sistemele educaționale și de învățământ, aceasta este în cea mai mare măsură utilizată de elite sociale,

intelectuale, profesionale, etc. aparținând acelui grup social denumit în limbajul ideologic specific capitalismului dezvoltat drept „clasă de mijloc” (pe scala accesului la resursele produse în societate, de la venituri și până la privilegii și putere etc.) și prezentată ideologic de reprezentanții acesteia drept „coloana vertebrală” a societății capitaliste dezvoltate contemporane (în realitate, nu este). (4) Prin intermediul agenților săi activi de modelare a evoluției societăților (sau măcar bănuți că încearcă să facă asta) societatea capitalistă contemporană dezvoltată se străduiește să modifice („reformeze”) aceste sisteme de certificare a status-ului social astfel încât în loc să fie sisteme „închise”, adică destinate reproducerii, precum în quasi-totalitatea societăților pre-capitaliste, să devină sisteme deschise, expresie a libertății ascensiunii individuale pe verticală. Confirmând astfel ideologia liberală care se străduiește să impună în întreaga societate convingerea că locul unui individ oarecare în ierarhia socială a societății depinde în primul rând de propriile sale talente, caracteristici și mai ales activități.

De aici mitul „egalității de șanse” din sistemul educațional și de învățământ care ar trebui să acorde oricărui individ din societate aceeași șansă de a accede la partea superioară a mijlocului piramidei sociale prin talentele sale genetic moștenite și prin munca sa asiduă pentru obținerea de rezultate care să se impună de la sine drept remarcabile și neapărat recompensabile de către societate. Vârful sistemului ierarhic social este rezervat altor criterii decât performanța individuală; dar caracteristicile cu totul speciale, rare și de scurtă durată ale societății românești postcomuniste din primii săi ani de constituire au creat în această privință posibilități speciale. Cele mai multe și mai eficiente dintre ele nu au avut nicio legătură cu sistemul de educație și învățământ moștenit din fosta societate socialistă și nici cu diferitele lui forme din noua societate. Dar asta nu înseamnă că atunci când aceste oportunități sociale speciale au început să se răstrângă și iasă treptat din funcțiune noii favorizați ai noii ordini sociale nu au apelat tocmai la acestea două pentru a-și legitima succesul obținut pe cu totul alte căi. Iar sistemul de învățământ, cu ale sale criterii „obiective” de judecare și apreciere a performanțelor, certificate prin diplome sau/și titluri era evident cel mai la îndemână. *„Cei mai buni ajung până la ea!”* scria obsesiv pe

afișajele destinate publicității pe stadioanele unei Olimpiade din secolul trecut. Nu se referea însă la medaliile oferite învingătorilor ci la un sortiment de brânză. Căci olimpiadele din zilele noastre au loc în societăți cu economie de piață în care Olimpiada însăși este un *business*, iar *marketingul* are un rol important. Oricât de îndepărtat ar fi *marketingul* de sistemul de învățământ, abilitat de stat să certifice deopotrivă calificări profesionale și competențe intelectuale prin certificate și diplome, beneficiarii acestor oportunități speciale l-au utilizat din plin pentru a-și legitima succesul prin obținerea de astfel de certificări prin intermediul sistemului. Desigur, sub lozinca ideologică a „egalității de șanse” și a meritelor personale pe care le presupune aceasta. Da, dar în condițiile în care într-o societate cu economie de piață funcțională cum este societatea românească începând din mileniul al treilea al vremurilor noastre, consacrat prin decizie a Congresului SUA, a instituțiilor financiare internaționale de tipul FMI și BIRD și Consiliul Uniunii Europene, orice acreditare are un preț. Inclusiv cea a acreditării talentelor și performanțelor profesionale, chiar dacă acestea pot fi într-o măsură variabilă suportate de individ sau societate prin intermediul subvențiilor de la stat sau de organizații ale societății special dedicate acestei susțineri. Și tocmai aceste susțineri sunt considerate de ideologiile consacrate și dominante ale liberalismului contemporan drept „egalitate de șanse”.

Pentru orice om normal din societatea românească care și-a păstrat bunul simț de a ține cont de realitatea în care trăiește nici această concluzie a cercetării nu este o noutate. Experiența cotidiană din societatea în care trăiesc îi învață mult mai bine decât manualele aprobate pentru sistemul de învățământ de toate gradele cum stau lucrurile cu „succesul școlar”, cu diplomele și certificatele elaborate de diferitele instituții acreditate de statul român să acorde deopotrivă certificări de abilitate și de status social. Aceste acreditări permit sistemului de educație și învățământ să funcționeze ca mecanism de asigurare, pe de o parte, a reproducerii statusului social al unor elite sociale, profesionale, intelectuale și academice etc. Nu singure, desigur, ci împreună cu alte mecanisme sociale la fel de complexe cum ar fi asociațiile profesionale etc. Și, de vreme ce ele sunt destinate reproducerii unor statusuri sociale în niciun caz nu pot fi bănuite că indiferent de felul în

care sunt normate și de ritualurile de trecere pe care le presupun ele vor asigura vreodată vreo egalitate de șanse.

Cercetarea constată desigur că aceste mecanisme ignoră în totalitate „egalitatea de șanse”, ele fiind mecanisme destinate reproducerii sociale și câtuși de puțin menite să asigure vreo mobilitate socială. Dar nici nu constată, precum paradigma generalizată a reproducerii sociale din societățile vest-europene dezvoltate o autoritate absolută a acestor mecanisme asupra ascensiunii sociale din societatea postcomunistă. Autorul însuși afirmă această realitate specifică societății românești postcomuniste – obiectul său de cercetare – mai degrabă cu timiditate, fără să-l consacre în mod special. El afirmă cât se poate de limpede că atâta vreme cât societatea românească este în continuă schimbare rapidă, uneori atât de rapidă încât nici măcar nu o putem urmări în timp real în toate evoluțiile sale, niciun mecanism de reproducere socială nu funcționează nici complet și nici eficient. Și că orice mecanisme sociale și educaționale și de învățământ vom construi și le vom modifica și apoi le vom reforma etc. tot nu-și vor atinge rezultatul sperat.

Așa cum constată că, deși aceste mecanisme educaționale și de învățământ/calificare/ profesionalizare sunt singurele acreditate de societate prin intermediul statului, ele nu cuprind în niciun caz întreaga societate. Așa și este, o situație care este iarăși cât se poate de firească. Căci nicio societate nu s-a schimbat vreodată repede și pe scară largă doar printr-un singur sistem de instituții ale schimbării și încă și mai puțin prin intermediul unui sistem de instituții ale reproducerii, cum este sistemul de învățământ. Căci societatea românească s-a schimbat foarte repede în primul deceniu de după prăbușirea comunismului. Se mai schimbă și acum, deși într-un ritm mai lent în comparație cu acea perioadă, dar oricum incomparabil mai rapid decât societățile occidentale dezvoltate la care continuăm să ne raportăm ca la modele ideale. Pe scurt, ideea centrală care concluzionează cercetarea și cartea d-lui Sebastian Țoc este că, până când societatea românească nu începe să se stabilizeze odată cu stabilizarea ordinii sale sociale, sistemele de educație și învățământ, la rândul lor în continuă schimbare nu-și vor putea îndeplini principala funcționare pentru care au fost create: aceea de

reproducere a elitelor sociale și de stabilizare și legitimare a ordinii sociale nou instituite. Maximul pe care îl poate face – și îl face – este să asigure un minim de stabilitate măcar acelor elite intelectuale și tehnice care sunt ele însăși relativ constante în toate societățile industriale, indiferent de etichetele ideologico-politice care le sunt asociate. Ceea ce sistemul de învățământ continuă să facă. Doar că volumul de circa 10-15% din populația școlară care este dornic și pregătit social să participe la o astfel de reproducere nu se potrivește cu lozinca „egalității de șanse”. Așa cum nu se potrivește nici cu cealaltă lozincă ideologică, cea a ieșirii din sărăcie și marginalizare a populației întregii societăți prin educație, învățământ și calificare.

Evident că are dreptate. O societate care este în continuă schimbare carevasăzică că nu are ce reproduce. Iar sistemul de educație și învățământ nu are deci cum să se adapteze la cerințele de reproducere ale elitelor cerute de societate. Pentru că societatea în loc să fie interesată în reproducerea acestor elite este interesată mai întotdeauna în schimbarea lor, ignorând orice fel de acreditare anterioară indiferent de cine a fost acordată și prin ce mijloace sau ritualuri.

Despre asta este vorba în cartea domnului Sebastian Țoc. Cel puțin asta este ceea ce cred că am citit eu în ea. Ceea ce este departe de a fi un adevăr absolut și incontestabil. Mai degrabă este o simplă opinie personală care are aceeași valoare de adevăr ca orice altă opinie personală. S-ar putea foarte bine ca ea să nu se potrivească nici măcar cu opinia autorului despre ce anume a vrut el să transmită cititorilor cărții. De aceea, acum la sfârșitul intervenției mele îmi permit să adresez cititorilor cărții un îndemn pe care, cel mai probabil, ar fi trebuit să îl fac încă de la începutul textului. Stimați cititori potențiali ai cărții, ignorați acest text premergător și citiți cartea! Formați-vă pe baza propriei lecturi, a experienței dvs. personale și a cunoștințelor pe care le aveți propria dvs. opinie despre conținutul și mesajul acesteia. Și atunci când o aveți stabilă și sunteți siguri pe ea, în cazul în care doriți să intrați într-o dispută această interpretare de către mine

a textului vă stă la dispoziție. Dăruiați-o dacă puteți, luând însă cartea d-lui Țoc drept sursă principală de informație certă. Pentru că ea vă oferă atât date empirice greu sau imposibil de contestat cât și o interpretare solidă a acestora. În vreme ce acest text nu vă oferă decât o interpretare a interpretării. Pe deplin comparabilă cu propria dvs. re-interpretare a cărții.

București, Septembrie 2018

Prof. univ. dr. Vladimir Pasti

INTRODUCERE.

Cum s-a schimbat educația în România?

Egalitatea de șanse și *succesul școlar* în context postsocialist

În discursul politic, la fel ca în cel al societății civile, educația a fost permanent prezentată ca prioritate națională. Tocmai din acest motiv, fiecare ministru al educației și-a propus să „reformeze” învățământul. Nu a fost niciodată prea clar ce înseamnă acest lucru, dar conotația termenului reformă sugera că învățământul urmează să fie îmbunătățit. În contextul schimbărilor din ultimii aproape 30 de ani, în România au existat permanent discuții despre scopurile educației. În prima perioadă a tranziției educația avea nevoie să „se alinieze noilor valori capitaliste și occidentale” și să „se rupă de trecutul comunist”. Mai târziu, mai ales după 2007, educația a fost pusă din ce în ce mai des în relație cu rezultatele economice, atât individuale (învață și vei reuși în viață) cât și la nivel de societate (dezvoltarea economică a țării are nevoie de forță de muncă educată).

De altfel, cele mai des întâlnite argumente cu privire la scopurile publice ale educației sunt de natură economică. De exemplu, un obiectiv asumat de sistemele de învățământ este de a susține sistemul economic prin crearea de capital uman, acțiune necesară pentru a facilita creșterea economică. De acest lucru beneficiază indivizii cu capital uman pentru că obțin venituri și bunăstare, dar și economia ca întreg. Există și argumente politice cu privire la scopurile pe care ar trebui să le aibă educația. În contextul încercării de construcție a unei societăți democratice ce presupune

participarea civică și politică a indivizilor, educația joacă rolul de pregătire a viitorilor cetățeni. Schimbarea în educație a venit tot pe filieră liberală, cu alte cuvinte, deși sistemul este organizat ierarhic, iar accesul la vârf se face meritocratic (muncă și talent), trebuie îndeplinită condiția oferirii egalității de șanse fiecărui elev, indiferent de caracteristicile sociale ale acestuia. Responsabilitatea pentru rezultatele educaționale este pusă așadar pe umerii indivizilor. Responsabilitatea statului are scopul de a „corecta” situațiile în care sistemul de învățământ eșuează să ofere egalitate de șanse, înțeleasă de cele mai multe ori în sens restrâns, prin egalitate de tratament. Cel mai concret exemplu pentru cazul românesc este întreaga încercare de corectare a unor situații considerate nedrepte, venite din zona organizațiilor non-guvernamentale (ONG), adică din afara sistemului de învățământ, care au militat pentru egalitate de tratament și politici anti-discriminare și de-segregare în școlile cu elevi de etnie romă.

Societățile moderne sunt stratificate în funcție de criterii economice, politice și socio-culturale, iar educația este văzută ca o instituție care condiționează sau cel puțin legitimează accesul la diferite poziții ocupaționale și sociale pentru indivizi. Deși recunosc că accesul la poziții ocupaționale este determinat de mai mulți factori¹, structura economiei jucând rolul major, în această carte analizez educația ca factor esențial pentru reușita în viață². Analiza pe care se bazează această carte pornește de la investigarea modalității în care elevii din România sunt ierarhizați în funcție de performanțele școlare pe care le au. Plec de la asumția că performanțele obținute în sistemul de învățământ influențează deciziile educaționale ale elevilor sau ale părinților și implicit parcursul lor în sistemul de învățământ. Acest aspect este important în condițiile în care probabilitatea de a obține ocupații prestigioase și implicit o poziție socială avantajoasă sunt dependente de durata acestui parcurs educațional și mai ales de tipul instituțiilor alese.

¹ De exemplu, în România postsocialistă, rețelele de înțajutorare bazate pe rudenie și nu numai, au fost și rămân importante în accesarea locurilor de muncă.

² Afirmția poate să fie interpretată în termeni probabilistici, în general cu cât nivelul educațional crește cu atât șansa de a te plasa deasupra pragului de sărăcie, sau de a accesa un loc de muncă bine plătit ori de a obține un venit ridicat, este mai mare.

Odată cu prăbușirea sistemului socialist, unul dintre obiectivele politice declarate a fost schimbarea (sau reformarea) sistemului de învățământ astfel încât să răspundă cerințelor noului tip de societate după modelul statelor occidentale dezvoltate. Deciziile tuturor elitelor politice din ultimii 28 de ani au avut ca obiectiv reformarea instituțională și de conținut a învățământului, astfel încât acesta să se alinieze cu celelalte sisteme educaționale din țările capitaliste occidentale și să sprijine dezvoltarea unui sistem democratic și economic care să recupereze decalajele față de statele occidentale. Un aspect important a urmărit oferirea unei „educații de calitate” pentru toți elevii, în contextul unei nemulțumiri aproape generalizate cu privire la performanțele elevilor și a nivelului de pregătire a absolvenților. Probabil una dintre excepții a fost numărul semnificativ de premii obținute la concursuri naționale și internaționale de olimpicii români pregătiți în școlile românești și prin investițiile familiilor în meditații particulare, prin intermediul cărora sistemul educațional a încercat să transmită mesajul că este capabil să genereze performanțe de vârf.

Intervențiile, inclusiv din partea unor actori din afara sistemului educațional precum instituții internaționale precum Banca Mondială (BM), sau organizații non-guvernamentale cu resurse mai importante precum UNICEF³, au vizat, fără prea mare rezultat, școlile din mediul rural și/sau școlile în care sunt înscriși o proporție mai mare de elevi de etnie romă. Școlile din mediul rural au fost și continuă să fie considerate deficitare în privința infrastructurii și resurselor școlare, și obțin rezultate la testări naționale mai slabe comparativ cu cele din mediul urban. Imaginea și percepția față de elevii romi continuă să fie aceea a unui grup omogen dezavantajat ale cărui „probleme” rezultă mai degrabă din „incapacitatea lor de integrare” în sistemul public de învățământ. Practic, statul a pasat responsabilitatea actorilor din afara sistemului de învățământ, considerați a fi mai capabili să aducă „specialiști” sau „experți”, iar rezultatul a fost că majoritatea acestor intervenții sau programe de reformă au avut în general efecte nesemnificative la nivel național. O posibilă explicație este că problemele din învățământul românesc au fost rareori analizate sau privite

³ În limba engleză: The United Nations Children's Fund.

în raport cu problemele de la nivel social și economic.

În societatea românească a avut loc un proces rapid de stratificare și polarizare socială ce a urmat căderii sistemului socialist. Numărul de salariați s-a redus considerabil, sărăcia și sărăcia extremă au crescut semnificativ, inegalitățile economice și sociale s-au accentuat, iar sistemul de învățământ a trebuit să se adapteze din mers atât acestor schimbări de la nivelul societății cu problemele pe care le aduceau, cât și schimbărilor de sus în jos, impuse de elita politică. Aceștia li se adaugă și modificarea substanțială a diviziunii muncii la nivel global și a trecerii la o „economie bazată pe cunoaștere”, în care inclusiv muncitorii cu competențe ridicate sunt plătiți prost (*low-waged work*) (Brown și Lauder 2010, pp. 229-230). Aceste schimbări afectează pe toată lumea, însă cei cu un nivel de educație scăzut au cel mai mult de pierdut în urma restructurării economiei și a automatizării producției determinată de explozia noilor tehnologii.

În acest context, sistemul de învățământ trebuie să se asigure de îndeplinirea unuia dintre obiectivele oficiale asumate inclusiv prin lege: asigurarea egalității de șanse la educație și de asigurare a incluziunii sociale (articolele 2.4 și 3 din Legea Educației Naționale, Legea nr. 1/2011). Cu alte cuvinte, își asumă să transmită cel puțin competențele de bază necesare pentru supraviețuire în societățile contemporane. De exemplu, în învățământul obligatoriu, a fost instituit un curriculum național care dacă este parcurs de elev ar trebui să aibă aceste competențe de bază. Prin curriculum sunt stabilite inclusiv modalități de raportare la actul educațional. Este deseori menționată sintagma conform căreia educația trebuie să fie centrată pe elev, adică beneficiar este fiecare elev în parte. Așa se explică accentuarea discursului conform căruia este necesară aplicarea individualizării și diferențierii în predare, dar și programe compensatorii pentru categorii defavorizate. Ele reprezintă soluțiile sistemului de învățământ pentru a implementa aceste principii și pentru a determina „succesul școlar al elevilor”, definit prin reușita achiziției unor competențe de bază și/sau specifice. Profesorii sunt obligați să adapteze limbajul, conținutul și să diferențieze sarcinile, metodele și tehnicile didactice în funcție de percepția acestora privind posibilitățile sau dificultățile de învățare. În final, este

dezirabil ca fiecare elev să obțină anumite rezultate, cuantificabile prin achiziția de cunoștințe, abilități sau atitudini.

În același timp, elevii sunt ierarhizați și selectați la nivele superioare ale sistemului, în funcție de criterii considerate „neutre” și „obiective”, precum rezultate la examene, care trebuie să fie ferite de influența unor criterii precum gen, religie, etnie, clasă socială etc. Această idee va fi pusă la îndoială în această carte, întrucât rezultatele la examene sau alte modalități de măsurare a performanței școlare sunt de obicei determinate într-o măsură substanțială de factori exteriori școlii, în special de caracteristicile clasei sociale de proveniență, România nefiind o excepție în această privință. Așadar, examenele nu reprezintă aproape în nicio situație un criteriu neutru de ierarhizare.

Cu toate că discutăm despre universalizarea accesului, inclusiv în învățământul universitar, ierarhizarea elevilor este unul dintre principiile fundamentale de funcționare a sistemului de învățământ. În România, școlile gimnaziale și liceele sunt ierarhizate în diverse clasamente în funcție de rezultatele elevilor; admiterea în licee se face pe baza rezultatelor la examene naționale; unele școli gimnaziale au o formă de admitere mascată prin care selectează elevii în funcție de rezultate la diverse testări; accesul în învățământul universitar este condiționat cel puțin de promovarea examenului de bacalaureat care are loc la finalul liceului, iar în multe situații obținerea unei note ridicate este esențială pentru a putea alege specializarea dorită. Rezultatul este că diferențele între școli și licee sau între elevii de la licee diferite în privința performanței școlare, cresc semnificativ, lucru care foarte probabil are un efect asupra șanselor de reușită în viață. În orașele mari, în special București, se întâmplă fenomenul schimbării artificiale a rezidenței în principal de către membrii clasei de mijloc, pentru a evita înscrierea în școli publice de cartier considerate insuficient de performante.

Voi sintetiza cum văd eu problema accesului inegal la educație. Să asumăm că elevii intră oficial în sistem de pe poziții de egalitate⁴ și ulterior

⁴ În realitate nici măcar condiția de egalitate nu poate fi îndeplinită, situația fiind mai degrabă similară startului într-o cursă de formula 1 în care poziția de pe grila de start depinde de timpul obținut în calificări, care la rândul-i depinde în mare măsură de caracteristicile mașinii.

sunt ierarhizați în funcție de notele obținute⁵. Însă dacă se asumă faptul că performanțele sunt influențate de factori exteriori școlii, precum mediul familial de proveniență, **ierarhia** are șanse mari să fie influențată și chiar determinată de acest tip de factori și mai puțin de ce se întâmplă în școală, incluzând aici resursele puse la dispoziție de școală sau activitățile didactice care au loc. Cea mai importantă ruptură are loc la liceu, când elevii sunt alocați pe locuri în funcție de performanțe. Criteriul principal de acces la licee este **poziția ocupată în ierarhie**, cu alte cuvinte cu cât un elev are o medie a rezultatelor mai mare, cu atât posibilitățile de alegere a liceului sunt mai mari. Liceele **concurează** pentru atragerea elevilor celor mai bine plasați în ierarhie, iar cei care nu au note suficient de mari merg la „licee mai slab cotate”, accentuându-se astfel diferențele de performanță între licee și etichetele puse pe școlile și liceele bune, respectiv slabe. Urmând această logică, **selecția** este determinată de factorii socio-familiali fiind în contradicție cu logica egalității de șanse potrivit căreia ierarhizarea trebuie să se facă în funcție de criterii „obiective” precum abilități/talent și efort individual.

Cartea este construită în jurul unui obiectiv central, anume acela de a explica cum factorii socio-familiali și cei școlari influențează în diverse contexte rezultatele educaționale ale elevilor. Îmi propun să ofer o imagine generală a modalității în care învățământul generează oportunități pentru elevi într-un context social marcat de sărăcie și politici de protecție socială aproape inexistente și, în același timp, să conectez tabloul general cu mecanismele de selecție ale elevilor din învățământul obligatoriu. Unul dintre capitole tratează pe larg inclusiv ce se întâmplă după selecția la liceu, fiind descrisă viața cotidiană într-o clasă de elevi dintr-un liceu de elită din România. Rolul acestei componente a lucrării este de a oferi o mai bună înțelegere cu privire la ce se întâmplă într-o școală care s-a aflat constant în topurile ministerului, aflându-se permanent în competiția de a selecta „cei mai buni elevi”. De altfel, teza de doctorat pe care se bazează această carte a avut titlul „Elevii buni” și performanța școlară. Diferențe sociale și oportunități educaționale în sistemul de învățământ din România” (Țoc

⁵ Chiar dacă din punct de vedere teoretic toți elevii pot să obțină nota maximă, în practică se întâmplă rar acest lucru.

2016), care sugerează faptul că, în ciuda faptului că toată lumea vorbește despre școli bune, definirea a ceea ce înseamnă o astfel de școală este dificilă, concluzia exprimată într-o modalitate colocvială fiind că o „școală bună” e dată de „elevii buni”, iar „elevii buni” sunt cei care vin din „familii bune”. De altfel, în ultimul capitol discut pe larg aceste aspecte. Alte întrebări la care cartea își propune să răspundă sunt următoarele:

- Care este impactul factorilor ce țin de mediul familial de proveniență comparativ cu cei ce țin de resursele școlare, asupra performanțelor elevilor în învățământul secundar?
- În ce măsură sistemul de învățământ așa cum este constituit în prezent poate contribui la reducerea sărăciei/inegalităților sociale? Sau în termeni individuali: care sunt șansele de mobilitate socială ascendentă prin sistemul de învățământ ale indivizilor care aparțin categoriilor defavorizate?
- Ce rol au școlile de elită în generarea performanțelor școlare și/sau în accentuarea inegalităților între licee?
- Ce implicații pentru piața muncii are politica de accentuare a diferențelor între licee din punct de vedere al performanțelor?

Particularitatea cercetării este dată de contextul social al României, țară care după căderea sistemului socialist s-a aflat într-un proces de reformare instituțională și mai ales de reformare economică. Se poate vorbi despre o reconfigurare a claselor sociale, în condițiile în care în primii zece ani de tranziție numărul de angajați și în special numărul de muncitori industriali a scăzut vertiginos; a crescut numărul gospodăriilor rurale, cele în care principala formă de ocupare a fost agricultura de subzistență, slab sau deloc remunerată; a apărut o clasă a capitaliștilor autohtoni ai tranziției și o elită politică care a avut privilegiul de redistribuire a avuției statului.

O parte importantă din populație a fost nevoită să își schimbe ocupația, mulți indivizi au migrat temporar sau definitiv pentru a munci în Occident, iar cea mai mare parte din sectorul bugetar a suferit o subfinanțare cronică. Sociologii care se ocupă cu studierea stratificării sociale au argumentat că aceste schimbări sociale au generat inconsistențe semnificative

de status, existând cazuri numeroase de specialiști cu studii universitare cu aveau venituri mici și prestigiu ocupațional în scădere (ex. personalul din sănătate, învățământ, asistență socială), sau invers, un procent semnificativ de persoane cu un venit ridicat sau foarte ridicat ce au un nivel de educație scăzut (ex. așa-numiții oameni de afaceri care au beneficiat de raporturi preferențiale cu statul, de creșterea prețurilor la imobiliare, privatizări etc.). La aceste schimbări se adaugă și apariția unei noi clase sociale, căreia i se spune generic **clasa de mijloc**, destul de eterogenă din punctul de vedere al veniturilor și stilului de viață, formată în principal din tineri educați ce muncesc în companiile multinaționale care au apărut în orașele mari din România⁶. Aceste elemente specifice unei societăți în care au avut loc transformări politice, sociale și economice fac dezirabilă studierea reușitei sociale prin sistemul de învățământ, temă consacrată în Occident.

Domeniul în care se încadrează această cercetare este cel al sociologiei educației, unul foarte divers și caracterizat prin diferențe teoretice și metodologice care au în comun încercările de a studia relația bidirecțională dintre educație și societate. Există câteva demersuri interesante (Weis și alții 2009) de a prezenta dezbaterile inițiale dintre funcționalism și conflictualism⁷, despre studiile din tradiția egalității de oportunitate⁸, precum și despre dezbaterile mai nuanțate între mai multe versiuni ale teoriilor conflictualiste. Diferențele sunt de asemenea metodologice, care sunt des întâlnite în sociologie, domeniu divizat între **cercetări cantitative** ce folosește date numerice și analize statistice și **cercetări calitative**, care analizează înțelesul acțiunilor sociale. În sociologia educației au fost realizate extrem de multe studii cantitative ce au analizat factorii care influențează rezultatele educaționale, însă au existat contribuții majore ale studiilor calitative care și-au propus să analizeze în profunzime legătura dintre procesele de socializare, rolul profesorilor sau al grupului de egali din diverse școli și inegalitățile

⁶ Un recent proiect de cercetare despre clasa de mijloc în București, coordonat de Magda Crăciun, a reușit o descriere detaliată a unor categorii sociale ce pot fi încadrate în această categorie. Pentru mai multe detalii în cadrul proiectului a fost creat și un blog de popularizare a principalelor rezultate ale cercetării: <https://clasamijloc.wordpress.com>

⁷ Două perspective concurente de explicare și înțelegere a realității sociale, utilizate în sociologie.

⁸ Analiza condițiilor care fac posibilă asigurarea de șanse egale pentru toți elevii în sistemul de învățământ.

educaționale. Cele mai multe studii cantitative se plasează în tradiția teoretică a egalității de oportunitate educațională, pe când cele mai multe studii calitative se încadrează în tradiția conflictualistă, specific perspectiva reproducerii sociale și culturale (Weis și alții 2009). Cele două abordări nu se exclud însă în totalitate. Studiile calitative care au fost realizate în special în țările occidentale nu au pornit de la zero, ci au avut indicii cu privire la factorii care afectează sistematic șansele de reușită în viață. Cu alte cuvinte, e dificil să descrii procesul prin care inegalitățile sociale se reproduc prin sistemul de învățământ, așa cum au făcut-o Bourdieu și Passeron (1977) în Franța, Bernstein (1975) în Marea Britanie sau Apple (1979) în Statele Unite ale Americii, fără niciun studiu cantitativ care analizează factorii care determină succesul educațional. De asemenea, studiile cantitative nu ar fi ajuns la complexitatea modelelor explicative care există astăzi dacă nu existau studii calitative care să informeze în profunzime cum operează anumiți factori, sau chiar să descopere anumiți factori esențiali în procesul educațional care au fost ulterior testați în studii la scară largă.

Această lucrare își propune atât să testeze principalii factori care au un rol major în determinarea rezultatelor educaționale, folosind date secundare și studii realizate de alți cercetători, cât și să înțeleagă mecanismele prin care acest lucru se întâmplă. Așadar, există o componentă care își propune să identifice statistic ce factori afectează performanțele elevilor și ulterior o componentă care își propune să analizeze în profunzime procesul prin care pot fi explicate inegalitățile, folosind un studiu de caz ce s-a bazat pe observarea directă a activităților dintr-o clasă dintr-un liceu aflat în topurile clasamentelor naționale. Complexitatea cercetării face necesară utilizarea unei metodologii mixte, în care metodele și tehnicile cantitative și calitative sunt combinate cu scopul identificării factorilor care afectează performanța școlară și înțelegerii contextelor specifice în care elevii ajung să aibă performanțe școlare.

În primul capitol discut principalele teoretizări ce și-au propus să explice rolul sistemelor de învățământ în societățile capitaliste. Accentul este pus în special pe teoriile ce pot fi încadrate în programul de cercetare intitulat „Noua sociologie a educației”. Aceste teorii au analizat măsura în

care însăși modalitatea de organizare a sistemului de învățământ este (in)compatibilă cu oferirea de oportunități egale într-un sistem capitalist ce presupune existența unei ierarhii ocupaționale.

În al doilea capitol analizez contextul în care au avut loc transformările din sistemul de învățământ românesc în perioada de tranziție după integrarea în Uniunea Europeană (UE). Acest demers este important în contextul discuției despre „polarizarea calificărilor care au valoare de piață globală” ce pune la îndoială inclusiv relația pozitivă dintre nivelul de școlaritate și statutul ocupațional dobândit. Discut despre dificultatea asigurării egalității de șanse în contextul transformărilor sociale și analizez recomandări de „bune practici” din partea unor instituții situate în afara sistemului de învățământ precum Banca Mondială. Aceste recomandări au fost dedicate îmbunătățirii calității educației, atât la nivelul sistemului de învățământ cât și la nivelul practicii pedagogice, astfel încât sistemul educațional românesc să poată fi comparabil în termeni de performanță cu sistemele din Europa de Vest. De asemenea, descriu două programe care au avut ca scop reducerea inegalităților educaționale și care au plecat de la asumptia necesității asigurării egalității de șanse în România. Argumentez că au pus rezolvarea deficiențelor instituționale și de conținut a învățământului au reprezentat elemente care mai degrabă au eșuat în procesul de egalizare a oportunităților educaționale. În cazul României, argumentez că este mai degrabă valabilă ideea conform căreia școala are mai degrabă un rol minor în asigurarea mobilității sociale și că polarizarea de la nivelul societății s-a manifestat foarte asemănător și în sistemul de învățământ.

În al treilea capitol descriu rezultatele sistemului de învățământ românesc, utilizând date statistice secundare. Capitolul propune explicații cu privire la factorii care explică rezultatele obținute de elevi la diferite teste standardizate. Teoriile testate iau în general în considerare atât factori școlari cât și familiari, argumentând că egalitatea de oportunități educaționale este posibilă când factorii școlari reprezintă un factor important de diferențiere. Date secundare precum cele obținute prin testările internaționale PISA⁹ oferă

⁹ Mai multe informații despre testări pot fi accesate aici: <http://www.oecd.org/pisa/>

posibilitatea de a compara rolul mediului familial de proveniență, cu cel al școlilor. Rezultatele analizei sunt importante întrucât pot oferi o imagine generală a mecanismelor de ascensiune educațională în România. Rezultatele sunt relevante în contextul în care politicile educaționale din România care își propun îmbunătățirea accesului și participării la educație folosesc justificări care provin mai degrabă din studiile empirice realizate în statele occidentale. Așadar această dimensiune a cărții are o însemnătate specială în condițiile existenței unui discurs aproape generalizat cu privire la lipsa unor resurse școlare (în special de infrastructură și capital uman al profesorilor) ce determină imposibilitatea obținerii unor rezultate mai bune la nivel de sistem, de exemplu rata ridicată a abandonului școlar.

În cel de-al patrulea capitol discut mecanismele de selecție din învățământ care sunt legitimate prin discursul „meritului individual al elevului”. Argumentez că diferitele forme de ierarhizare/evaluare ale școlilor și liceelor, unele recunoscute de către Ministerul Educației, precum și selecția elevilor la liceu, dar și în învățământul primar și gimnazial, sunt mecanisme esențiale prin care inegalitățile dintre școli se formează și accentuează. Pentru a ilustra disparitățile din școlile din clasamentul „eficienței școlilor”, descriu cinci școli alese aleatoriu din primele 50 ale clasamentului și cinci școli din ultimele 50 de școli ale clasamentului. Descrierea ilustrează faptul că școlile plasate la fruntea listei și la baza acesteia au șanse foarte mari să aibă înmatriculați studenți care provin din medii socio-familiale diferite. Având în vedere că înscrierea în școală se face pe criterii geografice, iar în câteva situații, se bazează pe admitere, este foarte probabil ca școlile considerate „eficiente” să fie de fapt școlile din zonele dezvoltate/bogate sau cele care își **selectează** elevii, iar cele „neeficiente” să fie cele care deserveșc zone sărace sau rurale, izolate. Cu alte cuvinte, ierarhia de pe site-ul ministerului nu măsoară atât eficiența școlilor cât caracteristicile socio-economice ale comunității din care școala face parte.

Pe de altă parte, mecanismele de selecție pentru admiterea la liceu determină diferențe majore între licee în privința performanțelor pe care le realizează. Mai mult, compoziția liceelor de la extremele ierarhiei este din ce în ce mai omogenă din punct de vedere social, economic și cultural.

Aceste diferențe ajung să fie considerate legitime și acceptabile inclusiv de cei care nu reușesc întrucât discursul dominant cu privire la performanța școlară se bazează pe ceea ce McNamee și Miller (2009) numesc „mit al meritocrației”. Potrivit acestui așa-zis mit recompensele pe care le obțin elevii sunt determinate de caracteristici individuale precum: talent, abilități, inteligență sau capacitate de muncă, care sunt ușor de acceptat inclusiv de cei care nu reușesc să obțină performanțe.

În al cincilea capitol analizez practicile cotidiene într-o clasă de la un liceu considerat de elită. Timp de aproximativ un semestru am observat modalitatea în care se desfășoară cursurile și am explorat perspectivele elevilor, profesorilor și părinților cu privire la performanța școlară. Scopul final a fost de a încerca să conectez procesul de socializare și „practicile obișnuite” din clasa de elevi cu problema mai generală a (re)producerii inegalităților sociale prin sistemul de învățământ. Am analizat care sunt factorii care fac ca un astfel de liceu să fie de succes în fiecare an, o întrebare care, în ultima perioadă, a devenit de interes inclusiv în mass-media din România și am sugerat că universul în care învață are un rol important în conturarea unei concepții despre lume ce le dă șansa de a se plasa în topul ierarhiei sociale în viitor. Acest demers de cercetare este printre puținele din România care a investigat în profunzime ce se întâmplă într-un liceu în care simplul statut de elev este o performanță în sine, în care standardele, aspirațiile educaționale și presiunea de a reuși sunt foarte ridicate.

Capitolul al doilea și al cincilea au dimensiuni mai mari putând fi citite inclusiv separat. Am luat această decizie întrucât dimensiunile centrale ale cărții sunt punerea în legătură a procesului de schimbare socială care a avut loc în România postsocialistă (capitolul 2) cu procesul de socializare care are loc într-un liceu de elită în urma realizării unei selecții riguroase la finalul clasei a VIII-a. Cel din urmă proces este esențial pentru înțelegerea modalității în care mediul școlar contribuie prin însăși modalitatea în care este organizat la legitimarea inegalităților sociale din societatea românească.

Această lucrare și-a propus depășirea opoziției clasice în studiile sociologice dintre structură socială și potențial individual acțional (*structure* vs. *agency*). Mi-am propus să identific atât constrângerilor structurale care

afectează parcursul școlar, cât și să înțeleg cum se construiește universul normativ în interacțiunile dintr-o clasă de elevi care au fost admiși la un liceu aflat an de an în topul clasamentelor ministeriale. Demersul de cercetare face parte din încercările de a explica cât de inegale sunt șansele de participare la educație și cât de mult „succesul” elevilor din niște școli considerate performante afectează „insuccesul” elevilor din celelalte școli, considerate mai puțin performante. Din acest punct de vedere studiul reprezintă o contribuție importantă pentru înțelegerea felului în care sistemul educațional, aflat într-o criză de încredere și credibilitate, poate contribui la procesele de mobilitate socială într-o țară postsocialistă care a suferit transformări semnificative, fiind afectată de sărăcie și inegalitate. De altfel, pe parcursul lucrării sugerez deseori că modelele teoretice ce au bază empirică în țările occidentale și care argumentează că mediul familial de proveniență este mai important comparativ cu resursele școlare, sunt valabile cu anumite nuanțe și în cazul României. Cu alte cuvinte își păstrează capacitatea explicativă și în contexte socio-culturale și instituționale diferite în ciuda încercărilor permanente de a „reforma învățământul”. Sigur, anumiți factori ce țin de originea socială sunt mai importanți decât alții, ceea ce contribuie la nuanțarea explicațiilor cu privire la factorii care determină inegalitățile educaționale în contextul postsocialist. În ceea ce privește cercetarea participativă într-o clasă de elevi a unui liceu de elită, acest demers reprezintă unul dintre puținele de acest tip care au fost realizate dintr-o perspectivă sociologică. Liceele de elită au o tradiție îndelungată în spațiul românesc, fiind importantă înțelegerea modalității în care se raportează la educație și consecințele pentru sistemul de învățământ ca întreg.

În ultimă instanță, această cercetare aduce o contribuție importantă în domeniul sociologiei educației, în particular pentru înțelegerea producerii inegalităților prin sistemul de învățământ prin depășirea opoziției dintre modelele teoretice ce se încadrează în perspectiva liberală a egalității de oportunitate educațională, respectiv cele neomarxiste ale reproducerii sociale și culturale. Pe de-o parte, analiza egalității de oportunități educaționale nu poate să nu fie luată în calcul întrucât sistemul de învățământ românesc are prin lege acest obiectiv. Pe de altă parte, perspectiva critică rezultată din

teoriile reproducerii sociale și culturale, nu poate fi însă ignorată în contextul în care forma de organizare a sistemului de învățământ este în foarte multe situații incompatibilă cu oferirea de oportunități educaționale. Scopul central a fost să genereze o mai bună înțelegere a contextelor în care sistemul de învățământ românesc ajunge să ofere oportunități educaționale cel puțin pentru unii elevi, uneori în detrimentul altora.

Acest demers a fost facilitat și de existența lucrării didactice elaborate de Hatos (2006) care reprezintă o sinteză a celor mai importante teme din sociologia educației, precum și de câteva analize empirice care au explorat tematici ce pot fi încadrate în domeniul de cercetare al sociologiei educației în România: Hatos (2008, 2014) Iannelli (2003), Ivan (2009) Ivan și Cristei (2011), Neagu (2007, 2011, 2012) și Voicu (2013). De asemenea studiile de tip diagnoză elaborate pentru a veni în sprijinul politicilor educaționale de specialiști din mai multe domenii ale științelor sociale, câteva dintre ele fiind cele coordonate de Miroiu (1998), Jigău (2000) și Vlăsceanu (2002), pot fi considerate puncte de pornire pentru cercetarea inechității în educație și utile pentru înțelegerea încercărilor de diagnoză și de reformare a învățământului în perioada de tranziție.

Metodologia cercetării

Cum este mai potrivit să cercetezi problema inegalităților educaționale? Întrebarea devine cu atât mai complicată mai ales într-o țară ca România, unde datele colectate de agențiile guvernamentale sau de institutele de cercetare sunt incomplete pentru a testa ipoteze referitoare la oferirea de oportunități educaționale egale și unde accesul la date publice este scăzut, fie pentru că apar blocaje administrative, fie pentru că nu funcționează platforme. Mai mult, finanțarea colectării de noi date pe scară largă este foarte puțin accesibilă pentru cercetători. Mai mult, pentru că științele sociale sunt foarte fragmentate, preferințele¹⁰ și chiar competența

¹⁰ Pe scurt, fiecare persoană tinde să creadă că e mai corect cum alege ea să facă cercetare. Deși e depășită această dezbateră, cel puțin pe holurile academice sunt foarte frecvente discuțiile în care cercetarea cantitativă este redusă la „niște cifre sau formule matematice care face demersul să pară *science*”, iar cea calitativă la „niște păreri care nu au nicio legătură cu știința pentru că sunt niște povești ce nu pot fi generalizate”.

metodologică determină alegerea tipului de cercetare pe care cineva ajung să le facă. De asemenea, (super)specializarea academică, rezultat al competiției globale pentru publicare în reviste academice bine cotate, începe să devină prevalentă chiar și în România, iar cei care însușesc particularitățile unei anumite specializări, tind să își centreze obiectul de studiu și instrumentele de cercetare într-o singură direcție, devenind dezirabilă restrângerea masivă a temei de cercetare.

Poziția mea este că felul în care sunt formulate obiectivele lucrării indică și ce tip de metodologie sau metodologii sunt dezirabile, cu alte cuvinte, în loc să mă plasez într-o dezbatere despre care e „cea mai bună metodologie”, aplic orice metodologie este adecvată pentru a genera o mai bună înțelegere a fenomenului ales. Ideea nu e nouă, autori precum Bryman (1984), discutând despre acest tip de abordare mai degrabă pragmatică.

Deși există manuale de introducere în practica cercetării sociale care nu recunosc că metodologiile mixte pot fi considerate „o a treia paradigmă metodologică”, tind să fiu de acord cu argumente de tipul celor formulate de Creswell (2014) care discută despre 3 mari abordări de cercetare în științele sociale, aflate pe un continuum: cantitativă, calitativă și mixtă, cu ultima care încorporează elemente din primele două. De obicei, abordarea cantitativă pornește de la o teorie generală cu scopul de a fi testată empiric. Conceptele sunt transformate în dimensiuni și în indicatori măsurabili, astfel încât după colectarea datelor de la un număr mare de indivizi să poată fi realizate analize statistice. Cercetările cantitative sunt interesate de rigoarea măsurării și de validitate (variabila măsoară ceea ce își propune să măsoare și toți respondenții înțeleg același lucru când li se citește o întrebare) (vezi de exemplu Adcock și Collier 2001). De asemenea, în multe cazuri este testată direcția și intensitatea relațiilor cauzale. Uneori, rezultatele acestor tipuri de cercetări pot fi generalizate (ele de altfel sunt deseori replicate) și pot oferi o imagine despre grupuri, comunități sau societăți, însă au o limită importantă: ele pot cel mult să confirme, să infirme ipotezele testate, care practic validează sau invalidează o teorie, însă rareori pot produce explicații în profunzime ale unor fenomene particulare. Cercetările calitative sunt preocupate de înțelegerea unor fenomene plecând de la experiențele

indivizilor și înțelesurilor pe care le aceștia le oferă realității studiate. Accentul este pus pe colectarea de informații detaliate și de context, urmând ca cercetătorul sau cercetătoarea să interpreteze sensul acestora. Problema este imposibilitatea generalizării la populații mai mari. Cercetările care utilizează o metodologie mixtă folosesc ambele tipuri de date. Întrebările de cercetare complexe necesită deseori utilizarea mai multor tipuri de date pentru oferirea de răspunsuri adecvate (Creswell 2014).

Fiecărei abordări metodologice îi este de obicei asociată o viziune filosofică, sau un sens de asumții privind realitatea socială. Metodologia cantitativă este asociată cu post-pozitivismul, cea calitativă cu constructivismul și abordarea transformativă, iar cea mixtă cu pragmatismul (ibid.). Pragmatismul asumă că există perspective multiple, puncte de vedere și poziționări valorice diferite, iar o abordare mixtă din punct de vedere metodologic poate crea un spațiu în care pe de o parte se poate răspunde la mai multe întrebări complexe și de asemenea pot oferi înțelesuri datelor cantitative (Burke și alții 2007). Există mai multe tipologii de design-uri de cercetare mixte, iar cele mai des întâlnite sunt cele secvențiale (exploratorii, explicative, transformative), sau cele simultane (cu scopul triangulării, cu o metodă predominantă, transformative) (Creswell și alții 2007, Creswell 2014, Leech și Onwuegbuzie 2009).

În această cercetare folosesc un design mixt simultan. Partea cantitativă este necesară pentru conturarea imaginii generale a sistemului educațional românesc și a rezultatelor pe care le produce. De asemenea, analizez relația dintre caracteristicile socio-familiale ale elevilor de 15 ani din România și rezultatele obținute la teste care măsoară competențe la matematică, citire și științe. Testările PISA 2012 și 2015 au fost utilizate pentru aceste asocieri. Componenta calitativă a avut ca scop înțelegerea modalității în care practicile educaționale și interacțiunile zilnice dintr-un liceu de elită oferă potențiale oportunități educaționale inclusiv de dobândire a unor tipuri de performanță școlară. Pentru colectarea datelor am utilizat metoda studiului de caz, în care am urmărit descrierea în profunzime în ce constă modalitatea de predare, curriculumul, modalitatea de implicare a elevilor. În anul școlar 2014-2015 am vizitat cu regularitate un liceu auto-definit ca fiind de

elită din București și am stat cu elevii la ore și în pauze. Procedura de colectare a datelor a fost diversă, fiind folosite mai multe metode ce au presupus: observație și descriere a modalității în care are se desfășoară cursurile; discuții informale cu elevii, interviuri semi-structurate cu profesori și chestionare aplicate elevilor și părinților. Acest studiu de caz a relevat aspecte care nu pot fi surprinse printr-o anchetă sociologică precum relații de putere și autoritate, cum sunt definite în contexte specifice norme, reguli, valori, cum sunt utilizate etichete în clasa de elevi și modalitatea în care factorii socio-familiali influențează modalitatea de raportare a profesorilor la elevi. Astfel de cercetări pot fi considerate forme democratice de înțelegere a perspectivelor participanților la actul educațional, fiind uneori relevante în situațiile în care se iau decizii politice referitoare la educație, în special cele care reglementează accesul și participarea la educație sau politicile de alegere a școlii.

CAPITOLUL 1.

Capitalism și școală. Apariția unor teorii sociale care analizează rolul școlii în sistemul capitalist

Domeniul mai larg în care se încadrează această lucrare este cel al sociologiei educației. Acesta s-a dezvoltat plecând de la teoretizările privind relația de dublă determinare între societate și educație, precum și de la discuțiile cu privire la existența unor mecanisme de asociere între procese educaționale și diferite procese sociale. Există numeroase accepțiuni cu privire la ce reprezintă sociologia educației. Apple și alții (2010), Balantine și Hammack (2015) Hallinan (2001, 2006), Nash (2010), Saha (2008), Sadovnik (2007) Wagenaar (2007), Weis și alții (2009) discută mai degrabă despre niște teme de cercetare specifice acestui domeniu care își propun să ofere răspunsuri cu privire la rolul instituțiilor educaționale în societate, iar mai specific, la relația dintre sistemele de învățământ și inegalitățile din societățile capitaliste. Acest lucru nu înseamnă că sociologia educației se reduce la aceste probleme, însă cu siguranță este una dintre problemele fundamentale intens studiate.

Originile sociologiei educației pot fi identificate în scrierile autorilor clasici, în special Marx, Weber și Durkheim (Hallinan 2006, Saha 2008). În scrierile lui Marx și Engels despre lupta de clasă apar referințe referitoare la tipul educației primite de copiii din clasa muncitoare care este gândită cu scopul de a transmite ideile dominante care aparțin clasei burgheze sau capitaliste, deținătoare a mijloacelor de producție. Weber (1922) discută explicit despre educație în teoria sa cu privire la factorii care fac ca o societate să fie

stratificată. Plecând de la teoria lui Marx și Engels (1848, trad. 1962) potrivit căreia criteriul economic determină toate celelalte inegalități în societățile de tip capitalist, Weber (1922) adaugă statutul pe care o persoană îl deține într-o societate (are sensul mai degrabă de prestigiu social), dar și influența socială (puterea) pe care un individ o deține într-o comunitate/ organizație. O altă abordare din zona sociologilor clasici îi aparține lui Durkheim care a analizat educația din perspectiva funcțiilor pe care le îndeplinește în societate. Acesta considera că educația reprezintă principalul agent de socializare primară care are ca scop menținerea ordinii sociale prin pregătirea viitorilor adulți din societate (Saha 2008, 301). Cele trei teorii clasice au influențat dezvoltarea unor viziuni despre cum poate fi analizată relația dintre educație și inegalitate socială. „Care este rolul educației în producerea inegalităților sociale?” reprezintă un exemplu de întrebare cheie a domeniului care a fost abordată din toate aceste perspective, la care pot fi adăugate și (Weis și alții 2009). Pe scurt, se poate discuta despre câteva poziții. Una argumentează că cei mai talentați și care depun cel mai mare efort reușesc în viață într-un sistem stratificat de tip capitalist, care împarte recompense diferențiate în funcție de abilitățile obținute prin educația formală. Ei pot să reușească să obțină un statut social ridicat, indiferent de clasa socială din care provin, cu condiția ca sistemul educațional să le ofere egalitate de tratament și să le recompenseze achiziția de competențe. Într-o astfel de situație, șansele de mobilitate socială inter-generațională ascendentă¹ sunt ridicate.

Există de asemenea, o a doua poziție care argumentează că structura socială, sau structura de clasă, tinde să se reproducă, în sensul în care diferențele sociale între grupurile unei generații tind să se păstreze sau chiar să se accentueze și în cazul celorlalte generații următoare. Astfel, școala reprezintă unul dintre instrumentele prin care clasele superioare își reproduc privilegiile. Așadar sistemul de învățământ este considerat un simplu mecanism de legitimare a poziției sociale a grupurilor privilegiate.

Există și poziții mai nuanțate ale celor două perspective, de exemplu studii care pot fi încadrate în tradiția egalității de oportunitate educațională

¹ Trecerea într-o clasă socială superioară celei din care fac parte părinții.

argumentează că rezultatele școlare sunt influențate de un cumul de factori școlari și familiali, sistemele educaționale mai democratice fiind cele în care factorii școlari influențează mai puternic reușita școlară. De asemenea, există studii care pot fi încadrate în teoriile reproducerii, însă care se concentrează oferirea de explicații despre cum clasele dominante beneficiază cel mai mult de modalitatea de organizare a sistemului de învățământ.

Este important de menționat faptul că, dincolo de schimbările pe care le poate produce școala, schimbările structurale de la nivelul societății (de exemplu în structura ocupațională) pot avea un rol major asupra politicilor care reglementează numărul de absolvenți ai anumitor nivele din învățământ și implicit asupra șanselor de ascensiune socială a anumitor indivizi. Scopul acestui capitol este de a descrie cele mai importante teorii cu privire la relația dintre educație și inegalități sociale dezvoltate în a doua jumătate a secolului XX. Ele au apărut în urma demersurilor de cercetare în urma cărora se pune în discuție regândirea rolului educației într-o societate care devenea preponderent post-industrială. Capitolul nu descrie exhaustiv toate teoriile existente, concentrându-se pe cele care au avut o influență majoră asupra evoluției principiilor pe care sistemele de învățământ le promovează. Astfel, în prima parte a capitolului fac o prezentare succintă a tradițiilor funcționaliste, conflictualiste și a alegerii raționale, urmând ca în a doua parte să mă concentrez pe descrierea ceva mai detaliată a tradiției egalității de oportunități educaționale și a teoriilor reproducerii sociale.

1.1. Tradiția funcționalistă

Perspectiva funcționalistă pleacă de la analogia societății cu un organism în care părțile conlucrează între ele pentru funcționarea întregului. Această abordare poate fi considerată una a consensului între grupuri sociale în privința normelor, regulilor și instituțiilor necesare pentru menținerea ordinii sociale. Din această perspectivă, au fost analizate funcția și rolul educației, printre cele considerate importante fiind următoarele: intelectuală, politică, socială și economică; de asemenea, în societățile moderne funcția vitală a educației este de a contribui la funcționarea

democrației, prin selecția indivizilor în structura ocupațională pe baza meritului individual și nu a unor factori dobândiți prin naștere (Sadovnik 2007, pp. 3-4). Sociologul Talcott Parsons (1959) este unul dintre principalii autori care analizează instituțiile de învățământ dintr-o perspectivă funcționalistă. Argumentul central al acestuia este că școala reprezintă o instituție care conferă elevilor un status social instituționalizat și diferențiază între aceștia în funcție de criterii non-biologice (oferirea de egalitate de tratament tuturor elevilor). Educația instituționalizată facilitează procesul de selecție al indivizilor în viitoare poziții sociale, în funcție de meritul individual al acestora, definit prin talentul și efortul depus. Astfel, elevii sunt plasați inițial în poziții de egalitate, urmând să fie apoi diferențiați în funcție de cantitatea de muncă pe care fiecare individ o depune și în ultimă instanță, în funcție de performanța școlară obținută (Parsons 1959, p. 309, p. 318). Din această perspectivă, ierarhizarea elevilor în funcție de performanță nu intră în conflict cu principiul egalității de tratament pe care școlile îl promovează la intrarea în sistem pentru că oferă toate condițiile care fac competiția între elevi una corectă (Weis și alții 2009, p. 915). Faptul că sunt cunoscute regulile face mai ușor de acceptat procesul de diferențiere socială de către cei care pierd în competiție (Parsons 1959, pp. 310-311). Rolul ultim al educației este de a conecta talentele individuale și randamentul elevilor cu ocupațiile adulte adecvate fiecărui individ.

Din această perspectivă, școala reprezintă un spațiu neutru care realizează o selecție legitimă a viitoarelor poziții din societate, în funcție de performanțele academice ale fiecărui elev. Conform teoriei lui Parsons inegalitățile sociale reprezintă rezultatul unui proces natural al alocării de statute indivizilor pe baza performanței obținute în școală, în societăți care sunt în mod necesar stratificate. Elevii se află în competiție pentru poziții cât mai bune în sistem, iar cei mai „potrivii”, adică cei care vor munci cel mai mult și care vor avea talentele necesare, vor fi câștigători. Cu alte cuvinte, inegalitățile sunt legitime pentru că mecanismul de alocare a statusurilor este unul meritocratic.

1.2 Tradiția conflictualistă

În opoziție cu funcționaliștii, cei care sunt încadrați în perspectiva conflictualistă consideră că societățile capitaliste sunt caracterizate de un conflict permanent între clase sociale sau între grupurile dominante și cele dominate, primele subordonându-le pe ultimele prin faptul că dețin puterea. Tradiția conflictualistă a fost influențată de teoriile lui Marx, argumentele centrale plecând de la asumția că relațiile economice de producție sunt cele care generează structura de clasă într-o societate de tip capitalist. De asemenea, teoria lui Weber despre clase sociale care o completează pe cea a lui Marx a influențat tipurile de explicații referitoare la relația dintre educație și inegalități sociale.

Tradiția marxistă pune accentul pe felul în care structura economică a societății care reflectă antagonismele dintre clase, determină celelalte instituții sociale. De exemplu, teoria corespondenței elaborată de Bowles și Gintis (1976) argumentează că școala nu poate produce efecte semnificative în privința șanselor de reușită în viață, întrucât este o organizație care oglindește antagonismele de clasă din societate.

Tradiția weberiană conform căreia definirea doar din perspectivă economică a claselor este insuficientă, a influențat cercetări care au avut un impact major în domeniul de cercetare. Una dintre teoriile din această tradiție este cea a acreditărilor elaborată de Collins (1979). Potrivit acestuia, grupurile de status se află în competiție pentru putere, prestigiu sau bunăstare economică, iar această „luptă” are loc prin intermediul organizațiilor, inclusiv prin sistemul de educație. Chiar dacă în societățile moderne accesul la educație este universal, grupurile care dețin puterea impun bariere culturale, limitând accesul la diplome sau acreditări. Diplomele reprezintă simboluri care sunt folosite pentru a selecta indivizii, inclusiv de către angajatori deși ele nu reflectă în orice situație competențe sau succes școlar, ci un anumit sistem atitudinal-valoric. Așadar nu atât clasa economică, cât împărțirea unei culturi reprezintă factorul determinant al succesului unui individ. Școlile sunt instituțiile prin care se transmit valori ce pot fi asociate cu anumite grupuri sau categorii sociale și care, pe baza lor, oferă diplome ce permit sau limitează accesul într-un sistem ocupațional stratificat.

Teoriile reproducerii sociale și culturale pot fi de asemenea încadrate în perspectiva conflictualistă. Cele mai cunoscute sunt teoriile lui Bourdieu (1973) și Bernstein (1971) care au reprezentat puncte de pornire pentru elaborarea unor perspective care și-au propus să includă atât explicații la nivel microsocial cât și la nivel macrosocial referitoare la modalitatea în care are loc reproducerea claselor sociale. Acestea vor fi reluate pe larg pe parcursul lucrării.

1.3 Teoria alegerii raționale

O altă explicație cu privire la relația dintre educație și inegalitate, este cea oferită de teoria alegerii raționale. Chiar dacă nu face parte din componenta explicativă a acestei lucrări, prezint pe scurt principalele contribuții pe care cercetătorii din această tradiție le-au adus. Teoriile din această tradiție argumentează că este necesară surprinderea naturii dinamice a procesului educațional și a rolului pe care microsocialul îl joacă în medierea rezultatelor școlare, aspecte care nu sunt luate în calcul de teoriile structuraliste, discutate mai sus. Unul dintre adepții acestui tip de explicații este John Goldthorpe (2000, p. 264), care argumentează nu poate fi înțeles macrosocialul fără o analiză serioasă a orientărilor, scopurilor și condițiilor în care se desfășoară acțiunile individuale întreprinse la nivel microsocial. El sugerează că toate „fenomenele sociale pot fi și ar trebui explicate ca rezultate ale acțiunilor și interacțiunilor indivizilor” și că inegalitățile persistă ca urmare a acțiunilor sau deciziilor raționale a unor indivizi care fac parte din diverse clase sociale (Goldthorpe 1996, p. 485 în Lynch și O’Riordan 2007, p. 133). Așadar regularitățile macrosociale sunt rezultatul acțiunilor și interacțiunilor, într-o manieră simplă sau complexă, intenționate sau neintenționate, dorite sau nedorite (Goldthorpe 2000, p. 164).

Goldthorpe își construiește modelul plecând de la ideile lui Boudon (1974) care discută despre „efectele secundare” ale clasei sociale, bazate pe evaluarea costurilor din viitor și a beneficiilor asociate cu educația. Prin urmare, interpretarea teoriei alegerii raționale este că indivizii care aparțin clasei muncitoare au nivele de educație mai mici decât cei din clasa de

mijloc pentru că familiile din clasa muncitoare percep costurile educației universitare ca fiind mult prea mari comparativ cu resursele pe care le au (Boudon 1981, p. 147). Nash (2010) sintetizează explicațiile lui Boudon afirmând că, potrivit acestuia, familiile din clasa de mijloc trebuie să-și încurajeze copiii să accedă în poziții profesionale ce conferă un statut ridicat, pentru a-și putea menține statutul social, pe când familiile din clasa muncitoare sunt nevoite să accepte „compromisul” unei destinații profesionale mai puțin prestigioase și să se bucure de satisfacțiile pe care le experimentează din gradul de mobilitate ascendentă conferit. Așadar, potrivit adepților teoriei alegerii raționale, modelele care conțin factori explicativi ar trebui înlocuite cu modele de luare a deciziei în care diverși actori cu diferite origini sociale, au un punct de referință în privința avantajelor și dezavantajelor deciziilor privind un anumit parcurs educațional sau o viitoare carieră.

Teoria alegerii raționale a fost de asemenea criticată ca reduționistă pentru că explică numai consecințele unor acțiuni performate de indivizi, dar nu asigură un cadru de interpretare a cauzelor generatoare de inegalități în sistemul educațional și la ieșirea din educație (Lynch și O’Riordan 2007, p. 134). Individualiștii metodologici operează cu noțiunea de raționalitate limitată care explică de ce indivizii se comportă într-un anumit fel, dar nu explică și situațiile concrete în care se iau decizii particulare. De asemenea, unii dintre cercetătorii din această tradiție asumă că indivizii au preferințe fixe, acestea formându-se în urma negocierilor dintre indivizi cu potențial acțional și structuri care pot constrânge alegerile (Lynch și O’Riordan 2007, p. 134). Modelul explicativ al teoriei alegerii raționale poate fi criticat și prin faptul că una dintre predicții este faptul că în viitor resursele acordate pentru educație vor crește și prin urmare vor rămâne relativ puțini elevi care nu vor continua în educație, lucru infirmat de cercetările care arată că inegalitățile se mențin chiar și în contextul ascensiunii educației.

Lucrarea de față nu se plasează în paradigma teoriei alegerii raționale conform căreia deciziile luate de elevi și inegalitățile care apar după ce le iau reprezintă rezultatul calculării costurilor de oportunitate. Analizele și explicațiile din capitolele următoare sunt mult mai apropiate de programul

de cercetare intitulat „Noua sociologie a educației”, prezentat în subcapitolul următor. Potrivit acestuia deciziile elevilor și inegalitățile sunt rezultatul practicilor de socializare determinate de caracteristici structurale precum clasa socială, genul sau etnia indivizilor. De asemenea, un rol important îl are și părtinirea culturală în privința cunoașterii transmise prin sistemul de învățământ, în urma căreia anumite categorii sociale obțin avantaje în defavoarea altora.

1.4 Tradiția egalității de oportunitate educațională

O contribuție importantă ce a analizat rolul școlii în producerea inegalităților sociale, sau relația dintre **școală și șansele de reușită în viață**, este studiul empiric realizate de James Coleman și colaboratorii săi (1966). Pe baza rezultatelor cercetării, a fost realizată o critică a explicației funcționaliste, și lansată ideea că școlile din Statele Unite ale Americii nu reprezintă un spațiu neutru în care indivizii care încep de pe poziții de egalitate sunt ulterior sortați în funcție de abilitățile individuale și munca depuse². Chiar dacă toți indivizii, inclusiv din grupurile dezavantajate, aveau acces la educație, Coleman și alții (1966, p. 220) au descoperit că oportunitățile individuale nu sunt atât de răspândite și că dezavantajele cu care elevii încep școala primară continuă și după ce aceștia ies din sistemul de învățământ. Deși a plecat de la ipoteza că subfinanțarea școlilor și lipsa resurselor școlare determină rezultatele slabe ale elevilor afro-americani din școlile segregate, Raportul Coleman este celebru pentru că ilustrează că efectele școlii asupra performanței școlare a elevilor sunt relativ aceleași, indiferent de tipul școlii urmate, atunci când sunt controlate variabilele ce măsoară mediul socio-economic al familiilor elevilor. Cu alte cuvinte, diferența între școli cu multe resurse și cele cu puține resurse nu e dată de resurse, ci de *background*-ul familial al elevilor din acele școli. Așadar, discuția se mută dinspre factorii școlari către factorii extrașcolari, argumentul central fiind acela că mediul socio-familial al elevilor și diferențele între comunități contează mai mult decât oricare alt factor școlar în obținerea de rezultate școlare (p. 297).

² Această concluzie a rezultat în urma analizelor statistice realizate în cadrul unui studiu bazat pe un eșantion de 650.000 studenți ce și-a propus să identifice factorii care influențează performanțele școlare.

În urma studiului autorii au argumentat că pentru a asigura egalitate de oportunitate educațională, școlile trebuie să aibă un efect mult mai puternic asupra reușitei școlare, comparativ cu mediul social sau *background*-ul familial al elevilor (p. 325). Astfel, are loc o schimbare de paradigmă importantă, fiind adus în discuție faptul că ar trebui luată în considerare și egalitatea în rezultate și nu doar cea legată de input-uri educaționale, adică nu doar de tratament ci și de rezultat (Coleman și alții 1966, Coleman 1968). În această accepțiune egalitatea în privința resurselor școlii devine relevantă numai dacă se leagă empiric de rezultatele educaționale (Weis și alții 2009, pp. 915-916). Astfel, a fost adusă pe agenda publică și discuția despre necesitatea eliminării segregării rasiale și socio-economică (deși ultima rareori a fost luată în considerare în practică), argumentându-se că școlile mixte nu dezavantajează pe privilegiați, dar avantajează pe cei din grupuri defavorizate.

După acest moment s-au despărțit cele două accepțiuni ale egalității de oportunitate educațională. Una urma să se concentreze în continuare pe egalizarea accesului la educație și pe oferirea unor condiții cât mai egale de participare (egalitate de tratament, sau în privința unor aspecte precum infrastructură și resurse școlare). Cea de-a doua urmărea egalitatea în privința rezultatelor educaționale (adică se uita dacă rezultatele educaționale sunt sau nu sunt influențate de factori ne-meritocratici precum mediul socio-familial de proveniență al elevilor).

Prima, egalitatea de tratament asumă că competiția între elevi reprezintă principala modalitate prin care se poate realiza ierarhizarea și selecția elevilor, cu o condiție însă: competiția între elevi să fie corectă. Numai astfel se poate discuta despre o societate în care pozițiile ocupaționale sunt obținute în funcție de meritul indivizilor. Pentru a se putea întâmpla acest lucru trebuie să existe acces egal la mecanismele care asigură succesul (acces gratuit la aceleași oportunități, educație de calitate accesibilă tuturor) (Hallinan 1988). Această perspectivă a avut o influență majoră asupra politicilor educaționale, statele investind multe resurse în infrastructură, materiale educaționale și în formarea profesorilor.

A doua, egalitatea în privința rezultatelor, nu înseamnă că toți elevii trebuie să aibă aceleași rezultate ci că în condiții similare de pregătire în școală, rezultatele ar trebui să nu difere în funcție de factori extra-școlari, precum mediul familial de proveniență. Cum ultimul de obicei are un efect, această perspectivă argumentează că problema ține mai degrabă de distribuția și redistribuția resurselor. Numai în acest mod este posibilă corectarea inegalităților sociale prin învățământ. Ideea conform căreia poate exista o competiție corectă în interiorul școlii este pusă la îndoială pentru că mediul social avantajează sau dezavantajează anumite categorii sociale în contexte educaționale specifice. Scopul final este acela de a identifica care sunt factorii care influențează rezultatele educaționale și ce se poate face pentru a asigura o competiție mai corectă. În condițiile în care familia e un factor important pentru rezultatele obținute, școala trebuie să facă mai mult pentru corectarea inegalităților (de exemplu politicile afirmative se încadrează aici). Așadar simplul acces la educație sau participarea obligatorie până la un anumit nivel stabilit convențional, nu înseamnă în mod necesar că persoanele care fac parte din categorii sociale dezavantajate au aceleași oportunități educaționale de a reuși în învățământ comparativ cu elevii care nu sunt dezavantajați. (Lynch și O’Riordan 2007, p. 136).

Deși cele două perspective sunt diferite, este dificilă o discuție despre egalitatea în termeni de rezultate ale elevilor fără să fie analizate și probleme precum accesul și participarea la educație. Cele două reprezintă o condiție obligatorie pentru a putea discuta despre egalitatea de oportunități în termeni de rezultate. Perspectiva egalității de oportunitate în termeni de rezultate se bazează pe o logică care asumă existența unui anumit lanț causal între mai multe elemente: oportunitățile diferențiate de învățare produc rezultate și aspirații școlare diferite, iar acestea pot determina nivelul de studiu absolvit și viitorul statut socioeconomic, lucru care generează inegalități sociale într-o societate stratificată. Problema fundamentală rămâne aceea de a dovedi empiric acest mecanism causal și mai ales de a înțelege procesul care face ca aceste variabile să se afle într-un lanț causal. De altfel, există studii care combină cele două abordări privind egalitatea de șanse, incluzând atât perspectiva care se concentrează pe accesul la un

anumit nivel de educație³, iar în cazul celor care au acces, pe rezultatele obținute la teste și contribuția școlii la aceste rezultate⁴ (de Carvalho și alții 2012). Acest lucru este deosebit de important în condițiile în care lipsa accesului la testările PISA reprezintă o problemă mai mare decât obținerea unor scoruri mici la testări. Lipsa accesului sugerează abandon școlar, ia ultima analfabetism funcțional. La fel ca perspectiva funcționalistă, abordarea centrată pe conceptul de egalitate de oportunități pleacă de la supoziția că meritul individual ar trebui să reprezinte criteriul fundamental de acces, participare și obținere a rezultatelor școlare, însă se desparte de funcționalism atunci când afirmă că școlile nu pot fi considerate spații neutre atât timp cât mediul familial de proveniență are un efect mai important decât școlile asupra performanței obținute în sistemul de învățământ. În această tradiție au fost realizate cele mai multe cercetări cantitative. Studii și analize statistice au fost replicate în contexte istorice și socio-culturale diferite, folosindu-se diverse baze de date, iar odată cu testările internaționale care colectează date despre mediul de proveniență al familiei și despre caracteristicile școlilor au fost luate în considerare inclusiv diferențe între sisteme educaționale din țări diferite. În general, efectul mediului familial de proveniență se păstrează chiar dacă cu unele variații între țări (Chmielewski și Reardon 2016, Marks și alții 2007, Marks și Mooi-Reci 2016, Sammons și Anders 2014, Schmidt și alții 2015,) iar dezbaterile cu scopul elaborării de politici ce au rolul de a minimiza decalajul de oportunitate sunt din ce în ce mai prezente (Gorski 2015). Această tradiție de cercetare a influențat cel mai mult politicile educaționale din statele occidentale, fiind colectate date la nivel național pe baza cărora se stabilesc obiective politice cu scopul reducerii inegalităților în educație.

³ De exemplu a avea acces la testele standardizate internaționale care măsoară performanța școlară, precum PISA (cei care au abandonat școala nu au acces).

⁴ Rămânând la același exemplu, testările PISA care sunt considerate echivalentul deținerii unor cunoștințe și abilități de bază în citire, matematică și științe, alături de care se colectează și informații privind resursele școlii și ale familiei, pot fi analizate pentru a stabili dacă școlile asigură principiul egalității oportunităților în termeni de rezultate.

1.5 „Noua sociologie a educației”. Teoriile reproducerii sociale

Ideile de inspirație marxistă conform cărora educația, parte a suprastructurii, funcționează pentru a reproduce structura economică a societății contribuind la menținerea subordonării clasei muncitoare față de clasa capitalistă, s-au dezvoltat în contextul social și politic al sfârșitului anilor '60, începutul anilor '70 din țările occidentale. Ele au apărut ca o reacție la ideile conform cărora procesul de democratizare a educației a determinat o mai mare egalitate de oportunitate și șanse mari de mobilitate socială ascendentă. Așadar, apar perspective teoretice diferite care își propun explicarea relației dintre educație și inegalități sociale. Conflictualiștii, inspirați fie de Marx fie de Weber, considerau conceptul de putere ca fiind esențial în analiza inegalităților sociale, prin faptul că grupurile care au putere exercită și mențin controlul asupra altor grupuri/indivizi. Ideile de meritocrație sau nevoile economiei care justificau inegalitățile sociale, erau așadar înlocuite cu termeni precum putere și interese conflictuale între grupuri (Weis și alții 2009, p. 916). Așadar, apare ideea conform căreia școlile servesc scopurilor unor grupuri particulare și nu intereselor societății ca întreg ca în cazul paradigmei funcționaliste.

Giroux (1983) diferențiază între teoriile reproducerii, argumentând că pot fi identificate trei categorii: teorii ale reproducerii economice, teorii ale reproducerii culturale și teorii ale reproducerii statului hegemonic (cunoscute și ca teorii ale rezistenței). De asemenea, Alan Sadovnik (2007, p. 5) distinge între tradiția marxistă care accentuează asupra rolului major pe care structura economică a societății îl are în configurarea sistemelor de învățământ, de teoriile reproducerii sociale și culturale care este o versiune mai nuanțată ce consideră că procesul educațional reflectă interesele unor elite sociale și culturale.

Cea mai cunoscută teorie a reproducerii economice este cea propusă de Bowles și Gintis (1976) care argumentează că școlile reproduc în mod direct inegalitățile de clasă socială existente în societățile capitaliste. Procesul de socializare este un element esențial prin care tinerii sunt pregătiți pentru a ocupa poziții clar delimitate în ierarhia socială a muncii și

prin care se reproduce forța de muncă. Autorii folosesc termenul de principiu al corespondenței, argumentând că școala reproduce inegalitățile economice și sociale încorporate în economia capitalistă, criticând astfel teza meritocrației prezentă în perspectiva funcționalistă. Așadar, sistemul de învățământ reprezintă un instrument prin care sistemul capitalist se perpetuează, legitimând ierarhizarea socială a indivizilor în clase economice. Această teorie consideră că în capitalism inegalitățile sunt inevitabile, școala servind drept instrument pentru reproducerea inegalităților și nu pentru mobilitatea socială. Cu alte cuvinte, sistemul de învățământ nu reprezintă un spațiu neutru care oferă șanse egale indivizilor, ce ulterior sunt sau nu valorificate de aceștia, ci oferă acreditări pentru ocuparea unor poziții ocupaționale, acreditări ce diferă în funcție de clasa socială a elevilor. Mai mult, conform autorilor însăși existența sistemului de învățământ se explică prin faptul că reprezintă un instrument prin care se legitimează existența inegalităților sociale (p. 266). Componenta empirică a cercetărilor realizate de Bowles și Gintis (1976) se bazează pe analize care demonstrează că abilitățile cognitive dobândite în școală au o mică contribuție pentru succesul economic obținut mai târziu în viață și că statusul socioeconomic persistă la nivel inter-generațional, teză care este susținută de cei doi și mai târziu (Bowles și Gintis 2002). Autorii discută despre o „diviziune a muncii în educație” care transmite valorile specifice claselor sociale în funcție de compoziția clasei de elevi.

O altă perspectivă care a contribuit substanțial la dezvoltarea domeniului sociologiei educației este teoria reproducerii culturale a lui Bourdieu și Passeron (1977). Ideea autorilor accentuează importanța culturii ca indicator de clasă în procesul de reproducere socială. Autorii consideră capitalul cultural o formă de cunoaștere care se transmite de la o generație la alta prin intermediul școlilor și familiilor. Plecând de la acest concept autorii descriu procesul reproducerii culturale, urmărind cum forme distincte de capital cultural aparținând unor grupuri diferite sunt conectate prin procesul educațional cu reproducerea ierarhiilor sociale. Așadar, școlile nu sunt transmițători statici ai ierarhiei deja existente în societate ci participă activ la transmiterea unor forme de capital cultural considerate legitime, care însă

avantajează anumite categorii sociale și dezavantajează pe altele. Capitalul pe care îl posedă elitele culturale îi ajută pe copiii acestora să beneficieze de cele mai prestigioase școli și ulterior ocupații, menținându-și astfel statusul de elită. Michael Grenfell (2007, p. 104) sintetizează cele trei elemente care fac parte din logica teoriei reproducerii a lui Bourdieu: propria reproducere a sistemului de învățământ care implică păstrarea legitimității acestuia; reproducerea culturală arbitrară care cuprinde transmiterea anumitor „adevăruri” de către școli; reproducerea socială, care implică faptul că elevii din grupurile privilegiate din societate fac parte din grupurile avantajate în școală și vor deveni privilegiate și în societate când ies din învățământ.

Teoria este influențată de ideile lui Weber (1922) potrivit căruia există mai multe criterii de stabilire a poziției sociale: economic, politic și de status. Bourdieu și Passeron (1977) propun câteva dimensiuni de analiză importante pentru înțelegerea modalității în care sistemul de învățământ este conectat cu competiția pentru statute în societățile stratificate. Mecanismul explicativ are în centru conceptul de „acțiune pedagogică” care este „arbitrară” și care este folosită pentru exercitarea „violentei simbolice” asupra elevilor. Astfel, acțiunea pedagogică contribuie la procesul de reproducere al relațiilor de putere, baza funcționării sistemului de învățământ (Grenfell 2007, p. 103). De fapt, acțiunea pedagogică este ea însăși o formă de violență simbolică, atât în privința modalității de impunere cât și în privința delimitării asupra a ce și cui are loc această impunere, și corespunde cu interesele grupurilor care dețin putere⁵ (Bourdieu și Passeron 1977, pp. 5-8). Într-un final, rezultatul acțiunii pedagogice este de selecție și excludere a celor care fac, respectiv nu fac parte, din cultura dominantă (pp. 7-8).

Acest proces trebuie înțeles având în minte un alt concept care face parte din logica teoriei, cel de spațiu social care definește relațiile obiective ce au loc între cei care ocupă poziții sociale în funcție de capitalurile deținute (economic, social, cultural). Pentru ca aceste poziții să persiste sau să se reproducă ele trebuie să fie considerate legitime de membrii tuturor

⁵ În funcție de tipul de societate, pot varia criteriile pe baza cărora are loc delimitarea între cei care dețin putere și cei care nu dețin, putând conta capitalul economic, politic, cultural, social sau combinații dintre acestea.

grupurilor din spațiul social. Mecanismul utilizat de clasele dominante este folosirea violenței simbolice exercitate prin sistemul de învățământ care determină socializarea diferită a elevilor care aparțin unor clase sociale diverse. Aparenta neutralitate face ca succesul sau eșecul este considerat legitim de către elevi, profesori și părinți (pp. 14-31).

Un alt concept important este cel de *habitus* pe care îl Bourdieu și Passeron (1977) în folosesc pentru a descrie procesul prin care sistemul social tinde să se reproducă. Munca pedagogică creează un *habitus*: „produsul internalizării principiilor arbitrariului cultural, capabil să se perpetueze după ce acțiunea pedagogică încetează”. Sistemul de învățământ reprezintă un instrument prin care copiii care dau greș sunt de fapt cei care sunt prinși într-un *habitus* ce conține forme „inferioare” de capital cultural (p. 11). *Habitusul* poate fi definit ca o colecție de dispoziții care conferă abilitatea de a gândi în moduri specifice. *Habitusul* este considerat o forță care operează dincolo de nivelul calculului rațional și conștient, însă nu într-o manieră deterministă ci doar prin condiționarea și orientarea practicilor indivizilor într-un câmp de acțiune delimitat. Formarea *habitusului* necesită timp îndelungat și începe în familie prin deprinderea unor dispoziții de a acționa moduri specifice ce sunt încorporate și internalizate de indivizi. Dispozițiile sunt forme de capital cultural întrucât sunt recunoscute drept competență legitimă de sistemul de învățământ, de clasele dominante și chiar de clasele dominate pentru că recunosc „omul cultivat” sau „cultura autentică, universală” (Bourdieu și Passeron 1977, pp. 35-40).

Succesul în educație depinde de realizări anterioare, în principal de cele din primii ani din viață, mai ales în condițiile în care sistemul educațional acceptă diferențele între dispozițiile copiilor ca un dat (Bourdieu și Passeron 1977, p. 43). Acestea depind de cele mai multe ori de grupul sau clasa socială de proveniență a elevilor. De exemplu, capitalul lingvistic, o formă de capital cultural care nu e doar un mijloc de comunicare ci și unul de „categorizare”, este în primul rând transmis de familie, iar complexitatea acestuia variază în funcție de mediul familial de proveniență. Din această perspectivă, obținerea unei forme de capital lingvistic în primii ani de școală este esențială pentru ca elevii să se apropie de cultura școlii. Înțelegerea și

folosirea limbajului sau stilul de a vorbi, sunt considerate ca date de către profesori în funcție de nivelul de studiu. Profesorii vor considera de la sine înțeles că la un anumit nivel fiecare elev trebuie să dețină competențe de bază precum: să știe să scrie, să citească, să facă calcule matematice simple, să utilizeze un computer etc. În cazul în care elevii „rămân în urmă” șansele de reușită în sistemul de învățământ sunt mici. Așadar, influența mediului familial de proveniență este mult mai evidentă la nivelele inferioare ale sistemului de învățământ, iar la cele superioare ajung indivizi care au trecut printr-un proces de aculturație (în cazul în care aveau un habitus familial diferit de cel școlar) (Bourdieu și Passeron 1977, pp. 74-76). Cu alte cuvinte, chiar dacă proveniența socială e diferită, indivizii care supraviețuiesc în sistem ajung să aibă caracteristici asemănătoare între ei și din ce în ce mai puține caracteristici cu cei din clasa socială din care provin (pp. 80-83).

În secolul al XXI-lea, în contextul democratizării educației, tipul de liceu reprezintă un mecanism important de selecție. Accesul la licee de prestigiu este scăzut, realizându-se o selecție riguroasă a elevilor. Este foarte posibil ca mediul familial de proveniență să fie unul dintre cei mai importanți factori ce asigură accesul la astfel de licee. În cazul în care acest lucru se întâmplă, atunci putem spune că sistemul de învățământ restricționează accesul la educație prin impunerea unor criterii ce avantajează pe elevii care obțin rezultate influențate de factori extrașcolari și îi dezavantajează pe cei care nu își permit să investească în mecanismele extra-școlare care asigură succesul. Bourdieu și Passeron (1977, p. 83) discută despre faptul că aceste criterii de selecție sunt de cele mai multe ori niște referințe despre imaginea unei ierarhii care oferă „un sentiment de mulțumire” pentru că realizează performanțe excepționale. Acesta este unul dintre principalele motive pentru care sistemul rezervă locurile elitelor care la rândul lor atrag după sine și profesorii cei mai pregătiți.

Tot în tradiția reproducerii culturale pot fi incluse și analizele lui Basil Bernstein (1971, 1973, 1975) referitoare la codurile lingvistice ale elevilor, ca forme de capital cultural ce sunt discutate în relație cu cele transmise de școală. Bernstein consideră că diferențele între limbajul celor din clasa muncitoare și cel al celor din clasa de mijloc îi dezavantajează pe primii

întrucât școlile promovează limbajul specific clasei de mijloc prin conținutul specific sau formele de evaluare din clasă. Autorul diferențiază între „codurile de comunicare restrictivă” utilizate preponderent de elevii clasei muncitoare și „codurile de comunicare elaborată” utilizate cu precădere de cei din clasa de mijloc concluzionând că relațiile de putere transformă deficitul de limbaj în deficit educațional (Bernstein 1971). Autorul argumentează că școlile utilizează în special coduri elaborate întrucât conținutul curriculumului presupune transmiterea de cunoștințe noi. O altă distincție importantă cu care operează Bernstein (2003, pp. 196-202) distinge între practica pedagogică vizibilă în care regulile sunt explicite, și cea invizibilă în care regulile sunt implicite. Ambele pedagogii au asumții privind clasa socială. În cazul primei, profesorii se așteaptă de la elevi să achiziționeze cunoaștere într-un anumit ritm, ce în multe cazuri implică existența mai multor spații decât cel al școlii care folosesc acestei achiziții. De altfel, curriculumul academic nu este dobândit numai în timpul petrecut la școală, ci și acasă și prin urmare, competențele și performanța obținute de elevi sunt influențate de originea clasei sociale și de practica pedagogică a familiei. Unele familii construiesc un context pedagogic și în același timp își socializează proprii copii în „comunicarea pedagogică oficială” (Bernstein 2003, pp. 204-207). În cazul practicii pedagogice invizibile, Bernstein (2003, pp. 208-212) discută despre asumțiile culturale și economice care sunt necesare pentru a decodifica mesajele sociale și cognitive.

O altă contribuție importantă ce poate fi considerată o abordare alternativă ce se încadrează în tradiția teoriilor reproducerii este considerată etnografia lui Paul Willis (1977) care pleacă de la asumția că analiza deterministă nu este singura explicație cu privire la relația dintre instituțiile de învățământ și inegalitățile din societate. Studiul participativ al lui Willis este orientat pe potențialul acțional (*agency*) al elevilor din clasa muncitoare care se opun culturii școlii, acesta fiind mecanismul prin care acești elevi ajung „să dea greș” în școală.

Până la apariția studiului lui Willis, domina paradigma abordării structurale a analizei clasei în sistemul de învățământ. Aceasta a fost criticată ca fiind neo-funcționalistă pentru că asumă că sistemul de

învățământ e parte dintr-un sistem social mai complex care îndeplinește anumite funcții și care se diferențiază de funcționalism numai prin ideea principiului corespondenței formulat de Bowles și Gintis (1976), discutat mai sus. Principala critică a acestei abordări structurale s-a bazat pe faptul că acțiunea individuală nu este luată în considerare deși ar putea fi importantă. În descrierea „băieților” din clasa muncitoare, *the lads*, Willis arată cum aceștia au dezvoltat o cultură de rezistență și opoziție față de autoritate manifestată prin neacceptarea și respingerea normelor școlii, și a culturii dominante, devalorizând educația instituționalizată. Rezistența s-a manifestat și față de simbolurile care reprezentau profesorii și față de tinerii conformiști care acceptau normele școlii, contribuind ei înșiși la propria marginalizare (p. 3). Așadar, pentru a explica cum are loc procesul de producere a inegalităților Willis formulează această teorie a rezistenței față de normele, valorile și autoritatea școlii aflate în conflict cu cultura clasei muncitoare, lucru care duce la limitarea șanselor de mobilitate socială. Pentru cercetarea procesului prin care are loc reproducerea socială Willis sugerează utilizarea termenului de „imaginație etnografică”, în care nu e suficientă documentarea și înregistrarea vieții cotidiene a tinerilor, ci și punerea acestor date în relație cu anumite teorii și cu contextul istoric și social. Contribuția lui Willis este în strânsă legătură cu conceptele de: clasă, care reprezintă o categorie explicativă și un sit de identificare; educație, care se află sub amenințarea practicilor corporațiilor globale și privatizării, acceptate ca normă; etnografie, o practică care ne ajută să înțelegem lumile sociale și culturale (Dolby și Dimitriadis 2004, p. 1). Lucrarea s-a concentrat pe experiențele „băieților” care se opuneau ideii conform căreia munca intelectuală este superioară celei manuale, însă poate fi conectată cu procesul de reproducere întrucât aceștia confirmau, mai degrabă decât puneau sub semnul întrebării, relațiile sociale din sistemul capitalist (Giroux 1983).

Un ultim autor pe care îl discut în această secțiune este Michael Apple (1979, 2004) care a dezvoltat un program de cercetare bazat pe analiza cunoașterii transmise de sistemul de învățământ, propunând concentrarea atenției asupra întrebărilor care își propun **să înțeleagă** cum sistemul de învățământ privilegiază anumite grupuri. Apple (2004) respinge ideea

unui reducționism economic, discutând despre o relație mult mai complexă ce implică legăturile dintre curriculum, pedagogie, evaluare și inegalitățile sociale mai largi, precum și contradicțiile care au loc la nivelul sistemului de învățământ. Însă obiectivul de cercetare rămâne aceeași, fiind analizat rolul pe care școlile îl au în reproducerea socială și economică. În afară de relația dintre educație și structura economică a societății, include în analiză și legătura dintre cunoaștere și putere (p. 1). Schema simplă a tezei reproducerii economice propusă de Bowles și Gintis nu e suficientă pentru că nu explică felul în care școlile produc absolvenți, fiind criticată pentru că privesc instituția școlii ca pe o „cutie neagră” (p. 2). Această perspectivă se bazează pe studiul intrărilor și ieșirilor din școală și mai puțin de ce se întâmplă la nivelul clasei de elevi, sau în școli.

Un aspect important al teoriei lui Apple (2004, pp. 7-8) este asumția conform căreia există un conținut ideologic latent al „cunoașterii legitime” în societățile capitaliste, transmis prin instituții care, din punct de vedere formal, sunt definite prin neutralitate și care se folosesc de instrumentele neutre ale educatorilor. Potrivit lui Apple valorile sociale și economice sunt încorporate în design-urile instituțiilor. Ele sunt prezente atât la nivelul curriculumului, cât și în modalitățile de predare și în standardele de evaluare, așadar neutralitatea sistemului este exclusă. O primă soluție pentru rezolvarea acestei probleme este conștientizarea ei prin analiza așa-numitelor „adevăruri nechestionate” pe care sistemul de învățământ le promovează. Apple propune analiza relației dintre ideologie și curriculum, urmărind atât predarea tacită a normelor, valorilor și dispozițiilor; a cui e cunoașterea, de unde vine și ce grupuri sociale o susțin; măsura în care profesorii sunt conștienți de propriile valori (pp. 12-13).

Pentru a înțelege reproducerea, Apple adaugă la teoriile existente și ideea analizei cunoașterii oficiale formale, transmise prin instituția de învățământ care este în strânsă legătură cu inegalitatea economică (p. 38). Aspecte precum: ce e inclus și exclus, ce e considerat important și neimportant, care este poziția socială a școlii, reprezintă elementele pe care analiza trebuie să se concentreze (p. 54). De asemenea, ierarhizarea tipurilor de cunoaștere și transmiterea diferențiată a acestora reprezintă modalitatea prin

care școlile contribuie la crearea inegalităților (pp. 25-41). Din acest punct de vedere este sugestivă promovarea unui discurs al „celor mai bune licee din România”, politica oficială a Ministerului Educației Naționale care propune topuri ale liceelor, realizate pe criteriile mediilor de admitere, mediilor obținute la bacalaureat și pe rezultatele la olimpiade. Cele mai bune licee din România rămân aceleași în fiecare an, lucru care determină părinții să-și dorească ca copiii lor să studieze la ele, având în vedere „accesul la cunoașterea care garantează succesul”.

Un alt element care trebuie inclus în analiză este interacțiunea din cadrul școlii pentru că acolo se comunică elemente normative și înțelesurile acestora (p. 54). Apple se referă la aceste aspecte folosind termenul de curriculum ascuns. Acesta include totalitatea normelor și valorilor care sunt transmise de profesori, fără ca acestea să facă parte din programa școlară. Cu alte cuvinte, există posibilitatea ca nici măcar profesorul să nu știe că poate avea o astfel de influență (p. 78). Nu în ultimul rând toate discuțiile despre curriculum, pedagogie și control instituțional trebuie să fie înțelese drept condiții ale unui proces istoric (pp. 59-63). În cele mai multe cazuri, istoric vorbind, rolul școlii și al curriculumului a fost subsumat membrilor avantajați ai comunității. Plecând de la această idee, Apple consideră că în prezent una dintre funcțiile tacite ale educației este transmiterea unor valori și norme diferite unor categorii sociale diferite. Dacă un grup de elevi face parte din clasa managerială/profesională, atunci școala și curriculumul vor fi organizate în jurul flexibilității, alegerii, discuțiilor/sondării părerilor. Dacă elevii fac parte din clasa unor muncitori calificați/semicalificați/ necalificați atunci experiențele lor în școală vor tinde să pună accentul pe punctualitate, claritate, formarea obiceiurilor de acțiune (p. 62). De altfel, consideră că școlile generează, prezervă și chiar accentuează inegalitățile sociale.

Critica socială propusă de Apple a avut un impact major asupra dezvoltării domeniului sociologiei educației. Pe de o parte, a fost recunoscută importanța studierii interacțiunilor zilnice din cadrul școlii și pe de altă parte, au fost preluate ideile care au în centru contestarea asumpțiilor ce erau luate ca date de cercetători, în special cele referitoare la școli ca instituții neutre, meritocratice și imparțiale (Brown, 2011, pp. 9-10). Potrivit

lui Apple (2004, pp. 38-43) atât practicile de socializare din școală cât și curriculumul oficial sau corpusul formal de cunoștințe sunt în strânsă legătură cu inegalitățile socio-economice. Curriculumul, pedagogia sau controlul instituțional trebuie înțelese ținând cont de contextul istoric în care s-a dezvoltat sistemul de învățământ (pp. 59-63). De exemplu, Apple (2004, pp. 77-79) discută faptul că ceea ce a fost inițial un interes ideologic sau o concepție normativă a unor clase dominante, în prezent a devenit „o normalitate” ce face parte din curriculumul oficial.

Din punct de vedere metodologic, autorul recomandă analiza proceselor de etichetare care au loc în școală întrucât sunt deseori legate de ideea diferențierii elevilor în funcție de posesiunea de capital (în special cultural). Succesul sau eșecul, performanța sau contraperformanța nu trebuie înțelese ca niște indicatori în sine ci ca niște principii pe care școala le valorizează și le ia ca date. Felul în care profesorii vorbesc despre elevi reprezintă în sine mecanisme prin care poate fi observat cum operează ideologia școlii. Așadar, profesorii sunt importanți în analiza procesului de reproducere, ei stabilesc cine e inteligent muncitor, ce e procesul de învățare, disciplina etc. (pp. 122-127). Apple numește acest proces culpabilitate instituțională, etichetele fiind mecanismul de atribuire a unui status.

Există autori și autoare care argumentează că reproducerea trebuie înțeleasă mai nuanțat. De exemplu, Lois Weis (2010, p. 420) afirmă că procesul a devenit unul mult mai complex în contextul social și economic actual, prin urmare este necesar ca cercetătorii să se concentreze deopotrivă pe modalitatea în care *background*-uri de clasă socială diferite interacționează cu instituțiile de învățământ și pe modalitățile de adaptare a acestor instituții la noile circumstanțe globale. Așadar, pentru a cerceta rolul sistemului de învățământ în (re)producerea inegalităților sociale trebuie urmărite aspecte ce țin atât de curriculum, cât și de modul în care se construiesc identitățile tinerilor în interiorul școlilor; modalitatea în care tipuri de capital ale părinților sunt conectate cu instituțiile de învățământ; aspecte ce analizează contextul social mai larg care schimbă funcțiile sistemului de învățământ.

Toate teoriile descrise în acest subcapitol nu trebuie confundate cu teoriile mai vechi ale deprivării culturale care consideră că inegalitățile educaționale sunt rezultatul eșecului grupurilor sociale cu un statut socio-economic scăzut de a adera la valorile necesare unei societăți industriale, precum individualism sau competitivitate (specifică anilor 1950-1960); nici cu teoria subculturală care spune că bărbații din clasa muncitoare își doresc aceleași lucruri ca și cei din clasa de mijloc, dar că există un deficit cultural care limitează șansele lor educaționale (Davies 1995, pp. 1452-1453), ambele destul de prezente în spațiul public românesc în diverse forme⁶.

Dacă discutăm în termenii lui Lakatos (1974) putem spune că „Noua sociologie a educației” reprezintă un „program de cercetare” ce include mai multe teorii, de la reproducere, rezistență, și post-marxism și care se distanțează de sociologia pozitivistă prin faptul că ierarhizarea elevilor prin sistemul de învățământ este considerată o modalitate de a promova un „curriculum ascuns” care legitimează inegalitățile inerente în sistemul capitalist și reproducerea acestuia (Davies 1995, pp. 1453-1454). Teoriile reproducerii se delimitează atât de teoriile deprivării culturale, cât și de cele subculturale, dar și de teoriile funcționaliste sau a studiilor empirice din tradiția egalității de oportunitate. Acestea critică însăși modalitatea de organizare a sistemului de învățământ care este incompatibilă cu oferirea de oportunități egale într-un sistem capitalist ce presupune un grad ridicat de stratificare și inegalitate ocupațională. Teoriile reproducerii se folosesc însă de rezultatele studiilor cantitative din tradiția egalității de oportunități educaționale, argumentând pe baza lor că instituțiile de învățământ au un efect minor asupra rezultatelor școlare comparativ cu mediul socio-familial de proveniență. Șansele de mobilitate socială ascendentă sunt considerate minime pentru cei care provin din medii dezavantajate, iar sistemul de învățământ contribuie activ la adâncirea inegalităților sociale, avantajându-i pe cei deja favorizați din punct de vedere socioeconomic și dezavan-

⁶ Există pe de-o parte un discurs al elitei intelectuale referitor la „lipsa de cultură” și la incapacitatea acestora de a face față rigorilor sistemului de învățământ, precum și un discurs prezent la nivelul școlilor și părinților referitor la „implicarea insuficientă” a familiei în educația copiilor, eșecul din învățământ al copiilor fiind atribuit părinților. Ambele folosesc ideologia „deficitului”, absolvind școala de orice responsabilitate.

tajându-i pe cei deja defavorizați. Ulterior această viziune a devenit mai nuanțată accentul fiind pus pe ideea conform căreia procesul este unul mult mai complex, fiind util să se realizeze analize care să nu separe în mod fundamental factorii ce țin de mediul familial de proveniență, de factorii ce țin de școală și procesul educațional în sine pentru a explica cum reușesc în viață indivizii (Brint 2006, p. 175).

Studiile mai recente urmăresc integrarea ideilor apărute în urma expansiunii informaționale și discuțiilor cu privire la societatea bazată pe cunoaștere, globalizare și economie globală. Odată cu aceste idei asistăm la un proces de democratizare a învățământului (inclusiv universitar). Accesul la universitate, era considerat o formă de succes școlar în abordările inițiale, oferind mai multe oportunități absolvenților. Împotriva acestei idei s-au dezvoltat mai multe contra-argumente fiind pusă la îndoială ideea conform căreia cei care investesc în educație vor beneficia în mod necesar de globalizare și de economia bazată pe cunoaștere. Asta pentru că și diviziunea muncii s-a schimbat prin crearea unei piețe a lucrătorilor cu abilități înalte (*high skilled*) dar prost plătiți (*low-waged work*) (Brown și Lauder 2010, pp. 229-230). Autorii consideră că tot o minoritate a profitat de pe urma implementării acestor principii și că educația universitară din prezent reprezintă mai degrabă o condiție pentru a supraviețui în economia globală.

Ideile lui Brown și Lauder au rezultat din critica a două teorii care analizează relația dintre educație și economie: teoriile consensului și teoriile conflictului. Cea mai cunoscută teorie care poate fi încadrată în prima categorie este teoria capitalului uman, popularizată de Gary Becker (2006, în Brown și Lauder 2010, p. 230) care afirmă că indivizii⁷ care investesc în propria educație vor fi răsplătiți pe piața muncii, sau varianta mai sofisticată a lui Acemoglu (2002, în Brown și Lauder 2010, p. 230) care consideră că odată cu dezvoltarea tehnologiei și modernizarea proceselor de producție a crescut cererea de forță de muncă educată. Pe scurt, aceste teorii pleacă de la o presuposiție fundamentală: între angajator și angajat nu mai este o relație de putere unidimensională întrucât primul are nevoie de expertiza

⁷ De asemenea, argumentul a fost folosit și pentru a legitima investițiile în educație pe care statul le face, considerându-se că, pe termen lung acestuia i se vor întoarce câștigurile.

ultimului. Odată cu dezvoltarea tehnologică se va declanșa un proces de mobilitate socială ascendentă structurală pentru că va fi nevoie de forță de muncă specializată. Astfel, într-un sistem capitalist dezvoltarea economică nu este incompatibilă cu ideea de dreptate socială.

Teoriile conflictualiste se află în opoziție cu aceste afirmații și consideră pe de o parte că e dificil de argumentat că dezvoltarea economică produce în mod necesar dreptate socială și că relația dintre educație și dezvoltare economică e mai complexă decât asumă autorii încadrați în paradigma consensului. Perspectiva neo-weberiană argumentează că există un conflict între grupurile participante la educație pentru a obține diplome/acreditări (Collins 1979). Inclusiv teoria lui Bourdieu și Passeron (1977) ar putea fi inclusă în această categorie dacă argumentăm că elitele culturale au dezvoltat strategii prin care să tranșeze lupta pentru acreditări în favoarea lor. În aceeași tradiție au loc mai multe analize cu privire la conexiunea dintre diplomele obținute și piața muncii. Potrivit lui Livingstone (1998 în Brown și Lauder 2010, p. 231) diplomele/acreditările nu înseamnă neapărat faptul că absolvenții sunt calificați pentru un loc de muncă, ci mai degrabă instrumente de selecție și sortare a indivizilor în diverse poziții ocupaționale. Mai mult, diplomele au o valoare atribuită social ceea ce înseamnă că în condițiile unei inflații de absolvenți de învățământ superior într-un anumit domeniu, studenții vor căuta mijloace de a obține o diplomă considerată superioară din punct de vedere al valorizării sociale, lucru de care ar beneficia mai degrabă cei din medii familiale avantajate.

Brown și Lauder 2010 (pp. 231-235) consideră că ambele teorii sunt puse în dificultate de conceptul de globalizare economică. În primul rând, numărul de înscrieri în învățământul superior (atât nivel de licență cât și masterat sau doctorat) s-a dublat în ultimii 10 ani de la 33,4 milioane în 1995 la 62,9 milioane în 2005 (în primul rând China, dar și India și SUA). Acest lucru înseamnă că există posibilitatea ca absolvenții de învățământ superior să nu mai aibă garantat un loc de muncă bine plătit sau un statut ridicat. În al doilea rând, în prezent, corporațiile pot angaja muncitori cu abilități scăzute în urma dezvoltării programelor software care rutinează munca, care vor fi slab plătiți. În al treilea rând, există o diviziune între

ocupațiile manageriale și cele tehnice. Există „talentații” care ajung rapid în poziții manageriale de top, „loialii” implicați, dar care nu sunt suficient de buni pentru poziții de leadership și tehnicienii care fac muncă de rutină. În acest context, competiția pentru a intra la universități de elită devine din ce în ce mai mare. Universitățile au intrat în această competiție, au devenit globale, și-au construit un brand și o reputație cum că pregătesc cei mai buni studenți. Însă universitățile considerate de elită în Marea Britanie și Statele Unite ale Americii au în proporție de aproape 90% studenți care provin din *background*-uri socioeconomice de top și mai mult, inclusiv bursele tind să fie obținute de puținii studenți care și-ar fi permis să plătească oricum taxa (p. 235). Așadar, chiar dacă putem vorbi despre o mobilitate socială inter-generațională ascendentă, ea este în același timp aparentă, pentru că odată cu modificarea structurii ocupaționale și a globalizării se anulează valoarea pe care o conferă multe dintre diplomele universitare.

Analizele din următoarele capitole sunt influențate de teoriile reproducerii, însă accentul nu va fi pus pe descrierea propriu-zisă a reproducerii structurii sociale prin învățământ. Ideea de bază pornește de la faptul că sistemul de învățământ românesc a fost considerat „neperformant” atât în lucrările care propuneau politici cât și la nivel de declarații ale decidenților politici și actorilor implicați în dezbaterile publice, existând demersuri permanente de a-l reforma. În acest context, analizez cum sistemul de învățământ românesc, aflat într-un proces de „reformare permanentă”, a influențat șansele de reușită în viață ale elevilor din România prin: stabilirea formelor de cunoaștere dezirabilă; modalitatea ierarhică în care este constituit; modalitatea în care interacțiunile din școală influențează formarea identităților elevilor; inițiativele individuale încurajate de familie și școală. De asemenea, accentul este pus pe modalitatea în care constrângerile economice, culturale și instituționale influențează parcursul educațional ale elevilor și pe înțelegerea raportării sistemului de învățământ românesc la aceste probleme.

CAPITOLUL 2.

„Reforma permanentă” a învățământului românesc. Reconfigurarea structurii de clasă și transformarea sistemului de învățământ

Sistemul de învățământ din România a suferit transformări majore în perioada ultimilor 28 de ani. Aproape fiecare ministru al educației a avut ca scop reformarea sistemului de învățământ, adică îmbunătățirea acestuia prin atingerea unor obiective stabilite prin raportarea la standardele occidentale. Rolul învățământului în perioada socialistă a fost acela de a oferi educație de bază pentru toți indivizii și în principal de a-i pregăti pentru includerea în activitățile economice de producție, imediat după ieșirea din sistem. Începând cu decembrie 1989 acest rol s-a schimbat, fiind promovat principiul conform căreia educația reprezintă o formă de capital ce poate fi valorificată pe piața de tip capitalist, concepție influențată de școala teoriei capitalului uman (Becker 1962). Așadar, educația nu mai era văzută ca instrument pentru formarea forței de muncă necesară într-o economie planificată, scopul fiind pregătirea unor indivizi care să fie competitivi pe piața de tip capitalist. Această ultimă sintagmă nu a fost clar înțeleasă de către cei mai mulți decidenți politici, experți în educație sau politici educaționale, sau actori din sistemul de învățământ precum cadre didactice, părinți, directori inspectori etc. Aceștia au echivalat deseori în mod eronat pregătirea pentru piața muncii, care de altfel nici nu era clar cum se va transforma în viitor, cu transmiterea unui așa-zis „spirit antreprenorial”, necesar pentru dezvoltarea capitalismului în România.

Problemele cu care s-a confruntat sistemul de învățământ trebuie înțelese însă și în contextul celorlalte schimbări de la nivelul societății. De exemplu, problema majoră a sărăcirii populației în perioada postsozialistă a generat dificultăți majore și la nivelul organizării sistemului de învățământ. Printre acestea putem enumera accesul și participarea la diferite niveluri de educație, analfabetism și analfabetism funcțional, abandon școlar (indiferent cum este măsurat), rată scăzută de participare în învățământul universitar etc. Așadar, alinierea la logica sistemelor de învățământ occidentale, a însemnat asumarea „rezolvării unor probleme” pe care sistemul socialist nu le avea pe „agendă”, precum accesul la educație de calitate, sau problema tranziției spre învățământul secundar și terțiar a elevilor, în special al celor proveniți din medii dezavantajate¹.

Acest capitol își propune să analizeze logica transformării sistemului de învățământ în contextul tranziției postsocialiste. Schimbarea tuturor instituțiilor din România s-a realizat prin decizie politică, elitele tranziției punându-se de acord, ce puțin la nivel discursiv, cu posibilitatea construirii unei societăți capitaliste și democratice. Educația a reprezentat domeniul în care s-a dorit în mod explicit aplicarea unor „reforme liberale sau neolibérale”, de către o parte dintre actorii interni care de obicei au urmat directivele trasate de instituții internaționale precum Banca Mondială, Comisia Europeană, sau UNICEF (Bîrzea 1996). Scopul final a fost acela de a ajunge la o reformă denumită sistemică, în urma căreia educația să poată fi considerată o instituție importantă pentru dezvoltarea resurselor umane, aspect esențial într-o societate democratică și într-o economie de piață (Bîrzea 1996). De asemenea, din punct de vedere formal, educația a fost considerată principalul mecanism legitim prin care indivizii ar trebui să obțină o poziție avantajoasă în structura unei societăți stratificate de tip capitalist. Relația statistică dintre nivelul educațional și veniturile obținute sunt semnificative din acest punct de vedere, ea fiind validă și în cazul României, o societate cu mai multe inconsistențe de status, comparativ cu țările occidentale.

¹ Grupurile asupra cărora au avut loc cele mai multe intervenții sociale au avut loc în cazul grupurilor de romi care au fost alocați o perioadă îndelungată în școli segregate, dar și elevii proveniți din mediul rural. Niciuna dintre cele două categorii nu se apropie nici astăzi de rezultatele obținute de elevii proveniți din clasa de mijloc urbană.

Logica sistemului este cea meritocratică, potrivit căreia dobândirea unui anumit nivel de educație este determinat de meritul individual, adică abilități și efort care se văd în rezultatele măsurate obiectiv, prin urmare, este de așteptat ca învățământul să ofere șanse egale la educație tuturor indivizilor pentru ca aceștia să poată „concura” pe piața educațională. În contextul pre-aderării, dar și după aderarea la Uniunea Europeană, sistemul de învățământ a avut ca principal obiectiv reducerea inegalităților de participare la educație prin intermediul unor programe menite să asigure tuturor indivizilor posibilitatea de a dobândi cel puțin un nivel de școlaritate minimal, învățământul fiind gratuit și obligatoriu până la clasa a X-a. De asemenea, un obiectiv important, în contextul dezbaterilor cu privire la calitatea scăzută a sistemului de învățământ românesc, a fost acela de a îmbunătăți performanțele școlare obținute de elevi, măsurate prin competențele dobândite (formate din cunoștințe, abilități și atitudini). În prezent, sistemul de învățământ se află în continuare în această fază, încercând să găsească echilibrul între oferirea unei „educații de calitate” pentru toți elevii și selecția acestora în diferite nivele ale sistemului în funcție de criterii considerate meritocratice. Se poate spune că o descriere adecvată a stării actuale a sistemului este una care sugerează că învățământul este extrem de polarizat, cu diferențe mari între școli în privința performanței. În unele există un procent ridicat de elevi care abandonează școala sau care se află la limita analfabetismului funcțional în altele, performanțele medii sunt destul de ridicate, inclusiv când dacă se măsoară prin participarea la concursuri și olimpiade, pe de altă parte.

În prima parte a acestui capitol, descriu principalele schimbări sociale din perioada tranziției postsocialiste și de după integrarea în Uniunea Europeană. În a doua parte, descriu procesul prin care a fost planificată schimbarea sistemului de învățământ, odată cu trecerea la schimbarea regimului politic și sistemului economic. În a treia parte discut despre problema asigurării egalității de șanse, recunoscută târziu ca problemă publică de către stat. Închei printr-un studiu de caz în care analizez două programe ce au avut ca scop reducerea inegalităților educaționale și care au plecat de la asumția necesității asigurării egalității de șanse în România.

2.1 Tranziție și reformă în România postsocialistă²

Context

Înțelegerea direcției schimbărilor care au avut loc în societatea românească este esențială pentru analiza reconstrucției sistemului de învățământ. Perioada ultimilor 28 de ani a fost marcată de transformări importante, iar sistemul de învățământ a trebuit să se adapteze atât schimbărilor impuse de elita politică cât și a celor sociale și economice. În urma revoluției din Decembrie 1989, sistemul educațional românesc și în particular, sistemul de învățământ, s-a aflat într-un proces constant de „reformare instituțională”, motivația elitelor politice fiind de a iniția transformări structurale și în educație.

Primul deceniu al tranziției postsocialiste în România poate fi caracterizat drept încercarea declarativă a elitelor politice de a construi realități asemănătoare celor occidentale. Din acest punct de vedere, se poate vorbi de un consens care a existat între conducători și populație în ceea ce privește direcția pe care ar trebui să meargă tranziția (Pasti 2006). Pe de o parte, nimeni nu mai dorea să trăiască într-un sistem politic asemănător celui din perioada socialistă, iar pe de altă parte, exista un consens cu privire la tipul de societate care ar trebui construită în România: una democratică dezvoltată, asemănătoare celor occidentale. Procesul de tranziție din România a avut ca obiective generale trecerea de la un regim politic de tip totalitar la unul democratic, înlocuirea unei economii planificate de stat cu o economie de piață de tip capitalist, integrarea în alianțele geostrategice euroatlantice. La acestea mai pot fi adăugate orientarea spre modernizarea instituțiilor și ajustarea la schimbările globale, însă nu sunt esențiale pentru schimbarea regimului ci pentru reconstrucția după modelul occidental și nu după alte tipuri de societăți capitaliste și democratice (ex. precum cele din America Latina).

² Folosesc aceste concepte pentru că în perioada de după 22 decembrie 1989 aceștia au fost termenii utilizați de către toți actorii implicați, inclusiv populația, pentru a descrie transformările de la nivelul societății românești. Deși inițial teoriile tranziției (Rustow 1970, O'Donnell și Schmitter 1986) au analizat condițiile care fac posibilă trecerea de la un regim autoritar la unul democratic, în analiza postsocialismului conceptul de tranziție a fost utilizat pentru a descrie schimbările coordonate de elitele politice la nivelul instituțiilor economice și sociale, nu doar politice.

Tranziția de la socialism la capitalism a fost un proces nou în istorie. Din acest motiv, a fost dificil de stabilit care ar trebui să fie caracteristicile unui program sistematic de înlocuire a sistemelor instituționale complexe pe baza cărora era clădit sistemul socialist (Zamfir 2004, pp. 18-25). Literatura de specialitate despre tranziția postsocialistă a fost dominată de analiza schimbărilor instituționale în sistemul economic și politic al căror „scop final” este o societate capitalistă și democratică (Voicu 2005, pp. 43-45). Au existat însă și alte perspective precum cea a „transformărilor” care nu urmărește schimbările în relație cu scopul final (capitalismul), ci se uită fie la schimbări sociale și culturale fie analizează ordinea socială ca o realitate *sui-generis* (p. 45).

La nivelul discursului politic, tranziția a fost definită drept o perioadă care implică costuri sociale majore, dar care odată finalizată va genera prosperitate, cel puțin pe termen lung. În contextul postsocialist, posibilitatea ca fostele țări socialiste să devină state membre ale Uniunii Europene a însemnat necesitatea adoptării normativelor europene. Odată cu finalizarea acestui proces și integrarea în Uniunea Europeană se putea considera că tranziția a luat sfârșit.

Chiar dacă din discursul oficial obiectivele păreau a fi clare, tranziția în România a început însă cu obiective specifice vag definite. De exemplu, Pasti (1995), descrie perioada imediat de după 1990, drept una confuză din punct de vedere politic. Consiliul Național al Frontului Salvării Naționale (CNFSN) a anunțat la televiziune, în direct, că a preluat puterea în stat, controlând astfel toate instituțiile politice, fără a avea însă legitimitate democratică. Justificarea pentru preluarea puterii se baza pe restabilirea ordinii și stabilității în România³. Așadar, pentru CNFSN obiectivul politic era nu atât schimbarea, cât și menținerea stabilității în România, în condițiile desființării instituțiilor care aveau ca scop menținerea ordinii sociale (p. 98). De altfel, eșecul tranziției politice măsurat prin „lipsa guvernării” din partea

³ De altfel, ideea unei „democrații originale fără partide politice” propusă de Ion Iliescu, liderul CNFSN, s-a întâmplat între decembrie 1989 și mai 1990, legitimându-se astfel nevoia unui „consens național” care a culminat cu apariția Consiliului Provizoriu de Unitate Națională (CPUN) ce reunea reprezentanți ai tuturor partidelor politice (Pasti 1995, pp. 151-153).

CNFSN, formațiune pe care Pasti o denumea „funcționar al puterii” care nu a știut cum să o folosească. Accentul a fost pus pe stabilirea persoanelor îndreptățite să conducă România din punct de vedere politic și nu pe cum ar trebui în mod specific condusă (p. 152). Un alt aspect important argumentat tot de Pasti, este că liderii politici de la acea vreme considerau că problemele unei societăți în tranziție pot fi soluționate nu prin mijloace politice, ci prin mecanisme tehnico-științifice și administrative. Cu alte cuvinte, independent de reprezentarea unor grupuri sau interese de către partidele politice, se vehicula ideea existenței unor soluții științifice pe care politicienii trebuie să le accepte și să le folosească în luarea unor decizii politice, chiar dacă acest lucru implică acceptarea unor compromisuri în favoarea interesului național (p. 153). Această teorie era susținută atât de elita tehnocrației industriale, cât și de specialiști ai Băncii Mondiale sau Fondului Monetar Internațional, actori cu un rol important în stabilirea direcțiilor de reformă, inclusiv în educație. Potrivit lui Pasti (1995, pp. 154-155) această teorie sau presuposiție era falsă din mai multe motive. Pe de o parte, în orice științe despre societate, specialiștii sau grupurile de specialiști se pot înșela, iar politicienii pot lua decizii neconforme cu indicațiile specialiștilor pentru a atrage sprijin popular. Pe de altă parte, se poate argumenta că problema principală a tranziției nu era legată de găsirea unor soluții miraculoase, de altfel nici nu există una, ci de distribuție a resurselor care se realizează tot politic, nu tehnico-științific. Așadar, chiar dacă deciziile finale sunt justificate prin știință, ele sunt tot politice. Mai târziu, deciziile au fost legitimate prin recomandările unor actori externi, având, în general, consecințe negative în rândul majorității populației (Pop-Elecheș 2006, pp. 57-59, Pasti 2006, p. 66). Această perioadă a fost definită ca un „rău necesar”, esențial pentru îndeplinirea obiectivelor tranziției, la finalul căreia ar urma să apară și prosperitate pentru populație.

Asumția centrală care exista în 1990 și care continuă să existe și astăzi în special în cercurile intelectuale de dreapta, a fost aceea conform căreia între România și Europa de Vest există nu doar o diferență de dezvoltare, ci chiar o „înapoiere” (*backwardness*) a țărilor din regiune, intervenția statală de sus în jos și în multe situații „retragerea statului” în

special din sfera economică, fiind necesară pentru modernizarea societăților (Rado 2001, p. 11). Așadar, acțiunile concrete destinate dezvoltării au fost realizate prin decizie politică și justificate prin necesitatea reformei, adică o schimbare care pe termen lung ar aduce beneficii pozitive, chiar dacă pe termen scurt e posibil să aibă consecințe nedorite în special de populație. De exemplu, liberalizarea prețurilor, reformă din toamna anului 1991, în perioada celui de-al doilea guvern Roman, era considerată o reformă progresistă, necesară pentru trecerea la o economie de piață. Acesta a reprezentat un moment în care participanții la dezbateri au fost etichetați ca reformiști și conservatori, iar în urma intervenției președintelui Iliescu, s-a ajuns la o decizie ce oferea prioritate unei „reforme graduale” în defavoarea „reformei-șoc” (Pasti 1995, p. 145). Autorul consideră că în special tehnocrația industrială care influența ramuri importante ale economiei, sau chiar economia în ansamblul ei, a avut un rol important în această decizie politică care pune presiuni pentru majorarea prețurilor la produse industriale, în condițiile în care costurile de producție erau mai mari decât veniturile totale realizate⁴ (pp. 145-146). Sau în termenii lui Ban (2016, pp. 66-74), până în 1996 România s-a apropiat un stat hibrid, o combinație între politici neoliberale și idei dezvoltationiste (uneori aflate în conflict); după 1996 când Convenția Democrată, aflată la putere, a îmbrățișat politici neoliberale în toate domeniile; iar după 2000 când toate partidele, indiferent dacă erau auto-definite de stânga sau de dreapta au susținut politici și idei neoliberale mai radicale comparativ cu ideile neoliberale vest-europene.

Din punct de vedere social, au avut loc numeroase transformări majore, consecințe directe ale „desființării celor trei nuclee dure care reprezentau baza societății comuniste: complexul socio-industrial, complexul rural și complexul politico-administrativ” (Pasti 2000).

Primul a fost cel mai important, având în vedere că în jurul complexelor industriale au fost constituite comunități sociale. Așadar,

⁴ De altfel, Pasti (1995, pp. 234-328) argumentează că puterea reală a fost apanajul elitei care provenea din rândul tehnocrației industriale. Această elită a fost principala beneficiară a revoluției din decembrie 1989 prin faptul că în acel moment a ieșit de sub controlul politic și chiar a influențat decizii politice în special prin cerințele de natură tehnică ale producției”. Mai târziu, după un deceniu de postcomunism elitele avuției (patronală) au luat locul elitelor producției industriale.

funcția lor nu era numai aceea de a produce bunuri, ci și de menținere a coeziunii sociale, iar pe fondul dezindustrializării⁵, această funcție dispărea. Timp de un deceniu numărul salariaților a scăzut constant, iar clasa muncitoare a fost principala pierzătoare a acestei perioade, atât din perspectiva pierderii locurilor de muncă cât și a prestigiului social. Printre cele mai defavorizate categorii sociale au fost șomerii și pensionarii care se zbăteau la limita sărăciei. Sărăcia era de fapt o situație de normalitate în rândul celei mai semnificative părți din populației, inclusiv a muncitorilor industriali care încă aveau loc de muncă. În ceea ce privește cel de-al doilea complex, cel rural, a avut loc fenomenul „separării pământului de tehnologie și expertiză” în urma împrăștiării țăranilor. Acest fenomen a fost echivalentul reconstruirii gospodăriei țărănești tradiționale, în care era foarte prezentă economia de subzistență, caracterizată de o sărăcie mai mare decât a clasei muncitoare salariate. În locul celui de-al treilea complex, cel politico-administrativ au apărut grupuri sociale care s-au luptat pentru redistribuirea averii socialiste. Cei care au beneficiat de pe urma politicii de redistribuire pot fi considerați ca parte din noua elită capitalistă a tranziției. A rezultat astfel, o categorie bogată și cu privilegii, dar care a depins exclusiv de raporturile preferențiale cu statul (Pasti 2000). Ban (2016) numește acest proces „redistribuție în sus” a veniturilor și oportunităților, adică către grupurile care aveau deja venituri mari și oportunități.

Odată cu includerea României în procesul de integrare europeană, după mai bine de 10 ani de la momentul 1989, devenea clar că schimbările menționate la începutul perioadei de tranziție trebuie îndeplinite: stabilitatea instituțiilor care garantează democrația politică, economie de piață funcțională, adeziunea la principiile și obiectivele uniunii⁶.

⁵ Există argumente conform cărora dezindustrializarea a fost una mai degrabă de tip precapitalist sau feudal și nu una specifică societăților moderne. Astfel, în loc să se facă trecerea de la o societate industrială la una postindustrială, în care majoritatea cetățenilor sunt salariați, în România, numărul salariaților a scăzut drastic, concomitent cu fenomenul întoarcerii la agricultura de subzistență a unei părți semnificative din populație.

⁶ As se vedea politica de expansiune a UE: http://europa.eu/pol/enlarg/index_en.htm

Situația economică în 1990

Apropierea de țările occidentale, în termeni de dezvoltare economică, prin intermediul reformelor trebuie înțeleasă și în contextul în care România a pornit cu un „decalaj de dezvoltare” atât față de țările luate ca model, cât și față de țările foste socialiste. În anul 1990, România înregistra cea mai scăzută valoare a PIB/cap locuitor din Europa după Albania (a se vedea Tabelul 1).

Tabel 1. Produsul intern brut per capita în anul 1990
(exprimat în dolari, 2005)

Țară	PIB/loc
UE 15 ⁷ (fără Luxemburg)	15427
Ungaria	6471
Iugoslavia	5695
Bulgaria	5552
Polonia	5115
România	3525
Albania	2482

Sursa: World Development Indicators (2016)

În privința structurii ocupării forței de muncă, se poate constata faptul că România, alături de Republica Cehă, a avut una dintre cele mai mari ponderi ale populației ocupate în industrie, mai mult decât celelalte țări foste socialiste și mult peste media țărilor UE 15. Mai mult, România avea în 1990 cea mai mare pondere a populației ocupate în agricultură din Europa: aproape 30%. De altfel, singurele țări care depășeau 20% populație ocupată în agricultură erau Polonia (25%) și Grecia (24%), iar țările occidentale aveau sectorul serviciilor mult mai dezvoltat (în medie, 6 din 10 persoane din țările vest-europene erau ocupate în servicii). Prin contrast, România avea aproximativ 27% populație ocupată în servicii, mult sub media UE și mai puțin decât celelalte țări foste socialiste unde aproximativ 4 din 10 persoane erau ocupate în acest sector.

⁷ UE 15 reprezintă media următoarelor țări: Austria, Belgia, Marea Britanie, Danemarca, Finlanda, Franța, Germania, Grecia, Irlanda, Italia, Luxemburg, Olanda, Portugalia, Spania, Suedia.

Tabel 2. Structura ocupării pe ramuri de activitate în anul 1990 (%)

Țară	Agricultura	Industrie	Servicii
România	29.1	43.5	27.4
Republica Cehă	12.3	45.5	42.2
Estonia	21.0	36.8	41.8
Polonia	25.2	37.0	35.8
Ungaria	18.2	36.8	45.0
UE 15 (fără Germania)	8.7	30.6	60.5

Sursa: World Development Indicators (2016)

Acești indicatori sunt relevanți pentru a înțelege punctul de pornire: nivelul relativ scăzut de dezvoltare economică și numărul semnificativ mai ridicat de persoane ocupate în agricultură și industrie, comparativ cu modelul de referință european la începutul anului 1990. O societate pe model occidental însemna așadar reducerea ponderii populației ocupate în agricultură și în general, dar nu obligatoriu creșterea salariaților în servicii pe fondul scăderii celor din industrie.

Procesul de privatizare

Procesul de privatizare este definitoriu pentru înțelegerea noii configurații a societății românești capitaliste. Potrivit lui Pasti (2006) privatizarea este o problemă politică și economică centrală a tranziției, putând fi identificate câteva opțiuni ale grupurilor care au fost la putere⁸:

1. Tehnocrația industrială era în favoarea unei privatizări limitate în industrie și a unei restructurări și re tehnologizări a acestui sector. Aceștia susțineau metoda MEBO (*Management Employee Buyouts*) de privatizare, de altfel dominantă până în 1995, prin care angajații și managerii primeau acțiuni sau aveau prioritate pentru a le cumpăra.
2. Grupul liberalilor susținea privatizarea imediată și retragerea statului din economie. Privatizarea cu orice preț era în sine importantă, se putea face pe orice sume, fiind importantă creșterea ponderii proprietății private în economie (privatizarea pe 1 dolar).

⁸ A se vedea și Stănescu (2014, pp. 216-217).

3. Grupul mai puțin interesat de privatizarea întreprinderilor înființate în socialism, însă militant pentru restituirea integrală a proprietăților naționalizate în 1948.
4. Grupul care susținea menținerea marilor exploatații agricole de tip industrial.

În 20 de ani de tranziție toate tipurile de privatizare au fost utilizate: privatizarea de masă prin cupoane (1993-1996); privatizarea prin restituire (1990-1992 pentru proprietăți cooperatiste și 1997-2000 pentru proprietăți naționalizate), privatizarea prin intermediul pieței (numită și privatizare pe un dolar), inclusiv cea strategică către capitalul străin. Făcută cu scopul declarat al relansării economiei prin creșterea eficienței determinată de managementul privat, strategia de privatizare nu a reușit să îndeplinească obiectivul de dezvoltare economică, un exemplu standard fiind exploatarea distructivă a întreprinderilor.

Privatizarea agriculturii s-a realizat prin retrocedare, fiind restituite terenurile deținute la intrarea în cooperativele agricole de producție (CAP) și în întreprinderile agricole de stat (IAS). Această decizie politică a fost sinonimă cu desființarea cooperativelor agricole și distrugerea sistemului de irigații. În multe situații, acest lucru a fost echivalentul întoarcerii la o agricultură de tip precapitalist, de autoconsum/subzistență, fără legătură cu piața de tip capitalist.

Țăranii reîmproprietați aveau terenuri foarte mici, de exemplu în 2003, 50,6% dintre exploatațile agricole aveau mai puțin de un hectar de teren (Pasti 2006, p. 304). Aceștia erau obligați să trăiască la limita subzistenței, dovedindu-se rapid că dezideratul creșterii producției era imposibil de îndeplinit. Nu numai fărâmițarea pământurilor a reprezentat o problemă în sine ci rezultatul: productivitatea agricolă foarte scăzută ca urmare a nivelului de mecanizare foarte scăzut și lipsa mijloacelor moderne de practicare a agriculturii (Sandu 1999, pp. 110-111). Neconectarea la piața de capital era evidentă în condițiile în care după mai bine un deceniu de tranziție aproximativ 10% dintre gospodăriile cu populație ocupată în agricultură vindea produse pe piață, restul utilizându-se pentru propriul

consum (Voicu 2005, p. 88). De altfel, România este țara în care populația ocupată în agricultură a crescut considerabil față de 1989, fiind mai aproape de revenirea la procentul din 1970: în 1970 rata ocupării în agricultură era de 49%, în 1989 a scăzut la 27%, iar în 2002 era de 42% (ibid.). Factorii care au generat sărăcia au fost în strânsă legătură cu lipsa oportunităților de găsim a unui loc de muncă și a abilităților necesare locurilor de muncă create în noua economie. Astfel, multe familii s-au reorientat către agricultura de subzistență, mai ales cei care aveau proprietăți în rural. Așadar, chiar dacă a devenit proprietară, țărănimea a devenit una dintre cele mai vulnerabile categorii sociale. Inclusiv astăzi peste jumătate din populația ocupată în mediul rural este ocupată în agricultura de subzistență; de asemenea, numai 5% din populația ocupată în agricultură este salariată (Zamfir și alții 2017). Discuțiile despre diviziunea urban-rural rămân de actualitate, fie că vorbim despre infrastructură, nivel de trai, acces la educație, sănătate, cultură, locuri de muncă și alte tipuri de oportunități.

Privatizarea și restructurarea întreprinderilor poate fi considerată una dintre cele mai importante măsuri luate în tranziție, cu consecințe sociale importante. Privatizarea a fost legitimată prin funcționarea ineficientă a întreprinderilor de stat și prin necesitatea creării unei economii de piață funcționale. Potrivit lui Zamfir (2004, p. 41) „controlul exercitat de către stat a fost mai degrabă simbolic și marginal, lăsând întreaga responsabilitate pe seama managerilor care nu aveau nici un interes economic în asigurarea funcționării eficiente a întreprinderilor”. Întreprinderile au funcționat în pierdere cu resurse de la stat, tocmai pentru că statul s-a retras și a lăsat managerii să exploateze resursele instituțiilor decât să le restructureze (p. 164). Rezultatul a fost necesitatea fie a închiderii, fie a privatizării întreprinderilor, cu scopul principal de a scăpa de administrarea acestora și secundar de a le face mai performante. Privatizarea „pe un dolar” a fost o sintagmă care s-a aplicat ad-literam în cazul unor întreprinderi cu datorii precum: Întreprinderea de Mașini Grele București, Roman Brașov, Combinatul Siderurgic Reșița. Ideea din spatele deciziei de privatizare (indiferent de sumă) era legată de faptul că acesta este singura posibilitate ca întreprinderile să se relanseze, pe piață fiind obligatoriu să devină eficiente și să relanseze economia.

În prezent, companiile mari de pe piața europeană dețin cele mai importante 1000 de unități economice, competiția internă cu ele fiind ne semnificativă (Băcanu 2017, p. 25). Așadar, privatizarea întreprinderilor poate fi interpretată și prin prisma alinierii la cerințele pieței unice europene ce presupune lipsa taxelor vamale și libera circulație a mărfurilor și capitalurilor (ibid.). Impactul a fost unul major, atât în ceea ce privește dinamica producției industriale ca procent din PIB, care a scăzut de la 76,3% în 1990 la 52,4% în 2003, precum și în privința numărului de salariați în industrie care a scăzut de la 3,8 milioane în 1990 la 1,8 milioane în 2003 (Zamfir 2004, p. 38). Dezindustrializarea în România, a avut ca efecte amplificarea șomajului și sporirea insecurității economice generată de lipsa locurilor de muncă, mai ales în zonele care s-au dezvoltat în socialism în jurul unor industrii singulare. Impactul restructurării economiei a fost unul major, România putând fi considerată o țară subdezvoltată. Astfel, putem vorbi despre mai multe valuri de sărăcire a populației în perioada primului deceniu de tranziție în special determinate de privatizări și restructurări. Efectele au fost majore: creșterea șomajului, reducerea locurilor de muncă salariate, scăderea salariilor, erodarea beneficiilor sociale, creșterea inegalităților economice și sociale.

Restructurarea prin privatizare a fost influențată de promotorii teoriilor neoliberale care au socializat inclusiv elitele economice locale în ideile promovate de ceea ce poartă numele de „Consensul de la Washington” (Williamson 1989). Ban (2016, pp. 72-73) discută despre o versiune est-europeană a acestor principii, existând o aversiune față de: intervenția statului la nivel macroeconomic; susținerea industriei aflată în proprietatea privată a statului, precum și a altor instituții publice precum băncile publice; taxarea progresivă a veniturilor, scăderea cheltuielilor cu protecția socială și beneficii cu protecția socială oferite prin testarea mijloacelor de trai, sau cu alte servicii publice precum sănătatea și educația etc. În această logică succesul tranziției a fost definit prin eliminarea rolului statului ca proprietar și investitor, raportarea făcându-se la economii de piață idealizate și nu la economii de piață reale, cum ar fi cele occidentale, considerate modelul de urmat în discursul public.

Situația socială în perioada post-aderare

Rapiditatea cu care au avut loc schimbările structurale a făcut ca adaptarea indivizilor, obișnuiți să trăiască într-o societate în care gradul de predictibilitate era mare, să fie foarte dificilă, dând naștere unor inegalități sociale ridicate (Rado 2001, pp. 11-15). Populația a devenit din ce în ce mai neîncrezătoare în privința îmbrățișării reformelor, mai ales a celor care implicau costuri sociale (Pop-Elecheș 2006). Putem vorbi inclusiv despre o neîncredere generalizată în majoritatea instituțiilor statului și de dezvoltarea unor strategii alternative celor formale utilizate de cetățeni pentru a face față dificultăților cotidiene. Chiar după 2005, criteriile formale care ar sugera încheierea tranziției au fost bifate, însă diferențele de dezvoltare dintre România și Occident au rămas majore, iar o parte substanțială din populație continuat să trăiască la limita sărăciei.

Datele din Tabelul 3 au fost recodificate, fiind adunate răspunsurile la variantele „în mare măsură” și „în foarte mare măsură”. Cu excepția încrederii în marile companii care a crescut în timp, încrederea românilor în instituții precum partide politice, parlament, sau sindicate a scăzut constant între 1998 și 2012, în cazul încrederii în Guvern, aceasta a crescut între 1998 și 2005, dar a scăzut în 2012 la un prag mai mic decât în 1998. Încrederea în partide politice a fost constant sub pragul de 15% între 1998 și 2012, cea în Parlament sub 20%, iar încrederea în Uniunea Europeană, deși cea mai mare, comparativ cu celelalte instituții, după ce a crescut de la 39% în 1998, la 55% în 2005, a scăzut până la 44% în 2012 după integrarea României.

Tabel 3. Încrederea în instituții în România (multă și foarte multă)

Instituții	1998	2005	2012
Parlament	18.1%	16.3%	14.9%
Guvern	20.1%	25%	18%
Sistemul de Justiție	42.7%	27%	33%
Partide politice	13.0%	12%	12%
Sindicate	27.9%	24%	18%
Uniunea Europeană	39.1%	55%	44%
Marile companii	29.4%	32%	41%

Sursa: World Values Survey online database, accesat în Ianuarie 2016 (Valul 3, Valul 5, Valul 6)

Cercetări realizate dintr-o perspectivă antropologică au reușit să surprindă experiențele cotidiene ale diverselor grupuri sociale, în situațiile de incertitudine din perioada tranziției. Un exemplu important este studiul lui Kideckel (2010) care ia în considerare vocile muncitorilor, cea mai importantă categorie ocupațională din România din punct de vedere numeric. Descrierile în profunzime sunt sugestive pentru a ilustra cum s-au „descurcat” muncitorii industriali în contextul schimbărilor din perioada de tranziție și care a fost „starea lor de spirit”. Acesta discută despre un conținut emoțional puternic pe care l-a resimțit în discuțiile cu mineri și muncitori: teamă, mânie, stres, resemnare, nesiguranță sunt atributele folosite de acesta pentru a descrie conținutul interviurilor (p. 40). Muncitorii disponibilizați sau în situații incerte din Valea Jiului și Făgăraș s-au lovit de probleme cu care se confruntau pentru prima dată, pe fondul incertitudinilor social-economice. Veniturile abia acopereau hrana și întreținerea gospodăriei, fără a-și permite de exemplu tratamente medicale în contextul unei incidențe ridicate a bolilor determinate de munca în condiții dificile (pp. 37-38). Viitorul era văzut ca incert, iar minerii intervievați de Kideckel foloseau expresii precum „toți cei care lucrează în mină sunt distruși psihic. Toți sunt stresați. Lucrurile merg din ce în ce mai rău (...) mineritul n-are nici un viitor” (p. 70). Muncitorii au fost în special afectați de disponibilizările din 1997-1998, existând percepția că au fost forțați sau păcăliți să accepte salariile compensatorii⁹ și să plece, ori mințiți că vor primi alte locuri de muncă (pp. 96-97).

În condițiile retragerii statului din majoritatea sferelor societății și a lipsei încrederii în instituțiile formale, populația a adoptat diverse strategii de supraviețuire. Un alt exemplu sugestiv, rezultat tot dintr-o cercetare din domeniul antropologiei sociale, e descris în profunzime de Guțu (2017) care arată cum grupurile organizate de suporteri ai echipelor tradiționale de fotbal funcționează ca rețele de întraajutorare și facilitare a accesului la resurse. Spre deosebire de instituțiile statului, în grupurile ultras organizate

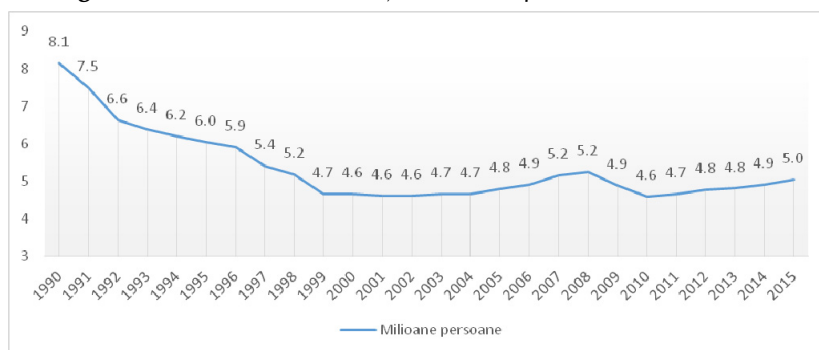
⁹ Această decizie politică care avea scopul de a încuraja minerii să investească în afaceri sau să se mute în alte regiuni pentru a obține un loc de muncă, s-a dovedit un dezastru economic, salariile compensatorii fiind utilizate în consum pentru necesități zilnice, ori pe tratamente medicale (Kideckel 2010, pp. 99-100).

în jurul unei echipe de fotbal există un grad ridicat de încredere interpersonală. Membrii galeriilor „folosesc ca pretext fotbalul” și funcționează atât ca *rețele orizontale* care se consolidează prin petrecerea timpului liber, activându-se oricând e nevoie pentru rezolvarea unor probleme cotidiene, cât și ca *rețele verticale*, liderul fiind de obicei o persoană influentă (inclusiv cu legături politice) ce poate facilita accesul la orice tipuri de resurse, inclusiv un loc de muncă stabil pentru membri.

Plecând de la o analiză descriptivă în urma căreia a arătat că românii au evaluat negativ schimbările din societate și că sunt pesimiști în ceea ce privește viitorul, Zamfir (2012) argumentează că tranziția este percepută de populație complet diferit față de cum a fost prezentată de elitele politice. Autorul argumentează că România se apropie mai degrabă de un model de stat neo-feudal decât de unul capitalist occidental, în care redistribuția resurselor se realizează de *jos în sus* în avantajul membrilor deja avantați din structura socială, în acest caz cei din vârful ierarhiei sociale care reprezintă o coaliție formată între oameni politici, noii capitaliști, funcționari publici superiori și manageri ai instituțiilor de stat. Pasti (2006, p. 27) argumentează, de asemenea, că principala clasă socială care a beneficiat de pe urma reformelor poate fi considerată „noua clasă a capitaliștilor autohtoni”, care era strâns legată de puterea politică și administrativă. Acesta însă include și un alt actor care a beneficiat de această perioadă, corporațiile multinaționale, care concentrează cea mai mare parte a capitalului și înregistrează rate mari ale profitului (Pasti 2006, p. 27) și care în general au fost favorizate de legislație și au primit subvenții, facilități fiscale, garantarea creditelor etc. (Ban 2016, p. 69).

În ceea ce privește cea mai mare parte a populației, numărul de salariați a scăzut sub cinci milioane în primii zece ani de tranziție, număr care a rămas constant până în 2015, anul în care sunt disponibile ultimele date.

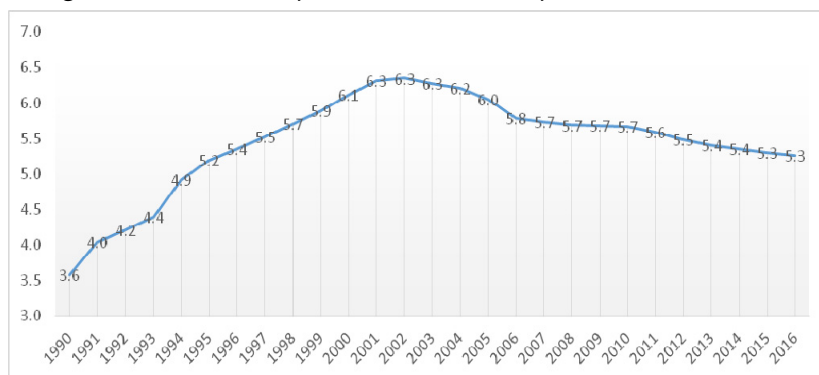
Figura 1. Numărul de salariați (milioane persoane): 1990-2015



Sursa: Baza de date INS Tempo, indicator [FOM105Aa] (a se vedea și Zamfir și alții 2017, p. 11)

Scăderea numărului de salariați trebuie înțeleasă și prin raportare la evoluția numărului pensionarilor. Politica pensionărilor anticipate a generat o situație dificil de gestionat în care numărul pensionarilor a depășit substanțial pe cel al salariaților. Începând cu sfârșitul anilor 1990 și până în prezent numărul pensionarilor a fost mai mare, o perioadă critică fiind între 1999 și 2007 când diferența era majoră.

Figura 2. Numărul de pensionari (milioane persoane): 1990-2016



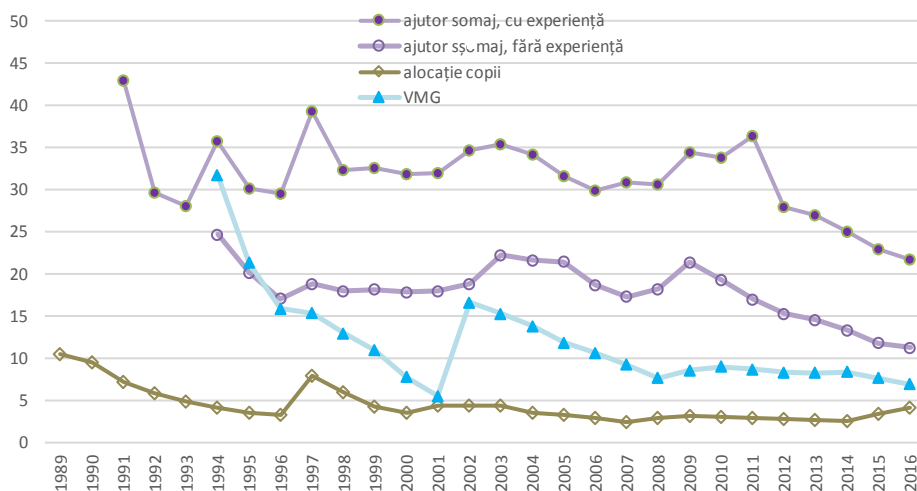
Sursa: Baza de date INS Tempo, indicator [PNS101A]

Problemei numărului mic de salariați raportat la populația României i se adaugă și politica salarială care a menținut un nivel foarte scăzut al salariilor, mai ales dacă este să le comparăm cu cele din Europa Occidentală și chiar cu salariile din celelalte țări foste socialiste. În anul 2015 salariul minim brut era de 217 euro, iar cel mediu brut de 661 euro,

fiind cele mai mici din Europa. Lipsa oportunităților de a munci pentru o parte importantă din populația activă și nivelul scăzut al veniturilor a generat fenomenul migrației pentru muncă în țările occidentale, România având în prezent aproximativ 3,5 milioane de persoane care au migrat cu scopul de a lucra în altă țară (Zamfir și alții 2017, pp. 23-24).

Veniturile sociale (pensii, asistență socială, șomaj) au fost ținute la minimum, discursul dominant fiind în favoarea retragerii statului. Finanțarea protecției sociale a fost la un nivel scăzut, în 2016 a fost alocat un procent de 11,6% din PIB¹⁰, procent sub media europeană și a celorlalte state foste socialiste (Eurostat (gov_10a_exp)). Comparativ cu anul 1989, pensiile au fost la un nivel mult mai scăzut în primii 20 de ani de postsocialism, ținând o parte importantă a pensionarilor în sărăcie sau la limita sărăciei (Zamfir și alții 2017, p. 16). Alte beneficii sociale oferite prin testarea mijloacelor de trai precum indemnizația de șomaj, alocația pentru copii sau venitul minim garantat au fost la un nivel scăzut în toată perioada postsocialistă și au rămas în continuare un procent modic raportat la salariul mediu.

Figura 3. Dinamica unor beneficii sociale în raport cu salariul mediu net, %, 1989-2016



Sursa: Grafic realizat de Simona Ilie pe baza datelor oferite de Ministerul Muncii, Familiei și Protecției Sociale

¹⁰ În cheltuielile guvernamentale intră și cheltuielile cu pensiile care au de fapt cea mai mare pondere, 8,4% din PIB în cazul României. Domnișoru (2010) și Dragolea (2017) sunt lucrări sugestive în care se discută despre lipsa politicilor adecvate în domeniului protecției sociale și a încercărilor de reducere a excluziunii sociale în România postsocialistă.

În acest context sărăcia rămâne una dintre problemele majore în România. Indicatorii din Tabelul 4 sugerează că în prezent problema sărăciei, indiferent de modalitatea de măsurare reprezintă una dintre dificultățile majore cu care se confruntă populația. De asemenea, procentul tinerilor aflați în risc de sărăcie sau excluziune socială, chiar dacă în scădere, rămâne unul ridicat (a se vedea Tabelul 5).

Tabel 4. Indicatori ai sărăciei în România

INDICATOR	ROMÂNIA (2015)
Riscul de sărăcie și excluziune socială	37,3%
Rata sărăciei relative	25,3%
Deprivarea materială severă	22,7 %
Rata riscului de sărăcie pentru copii sub 18 ani	38,1%
Risc de sărăcie familii cu 3 copii și peste	69,5 %
Risc de sărăcie familie cu 2 adulți și 2 copii	31,1%

Sursa: Eurostat (EU-SILC), Zamfir și alții (2017, p. 21)

Tabel 5. Persoane aflate în risc de sărăcie sau excluziune socială în România pe categorii de vârste (AROPE)

	2007	2008	2009	2010	2011	2012	2013	2014	2015	2016	2017
mai puțin de 16 ani	52.0	50.7	50.6	48.2	49.0	52.8	51.4	49.9	46.0	48.5	40.9
între 16 și 24 ani	44.8	45.3	44.6	43.5	46.5	48.8	48.9	49.7	47.0	47.7	43.7
între 25 și 54 ani	40.5	38.5	38.5	38.1	38.0	41.2	39.1	36.9	34.1	35.6	32.8
55 ani sau mai mult	55.3	48.4	44.7	41.8	38.3	38.3	38.2	36.8	34.1	35.2	34.4

Sursa: Eurostat, indicator [ilc_peps01]

Nu în ultimul rând, România este țara care a înregistrat o rată ridicată a sărăciei în muncă, măsurată prin ponderea persoanelor care deși muncesc au un venit sub pragul riscului de sărăcie (vezi Tabelul 6). Motivul principal pentru care 20% dintre persoanele care muncesc se află în sărăcie este cel mai probabil explicabil prin faptul că sunt persoane ocupate, care nu sunt salariate. Spre deosebire de media țărilor din Uniunea Europeană, România avea în anul 2016 un procent foarte ridicat de lucrători pe cont propriu (17,3%) și 7,3% lucrători familiali neremunerați (vezi Tabelul 7). Procentul ridicat de lucrători pe cont propriu și mai ales de lucrători familiali neremunerați poate fi explicat prin prisma faptului că cei mai mulți sunt

ocupați în agricultura de subzistență. Lucrătorii familiali neremunerați sunt considerați indivizii care își desfășoară activitatea într-o unitate economică familială ce aparține unui membru al familiei (de exemplu, dacă soțul are un magazin în acte e lucrător pe cont propriu, iar soția care vinde la magazin e lucrător familial neremunerat. În cazurile în care toți membri muncesc în propria gospodărie (ex. agricultura de subzistență), persoana considerată „cap al familiei” este înregistrată ca lucrător pe cont propriu, iar ceilalți membrii lucrători familiali neremunerați.

Tabel 6. Sărăcia în muncă 2007-2016

	2007	2008	2009	2010	2011	2012	2013	2014	2015	2016
UE 27	8.3	8.5	8.3	8.3	8.8	8.9	9.0	9.6	9.5	9.6
România	16.5	16.9	17.2	17.6	18.9	18.9	18.1	19.7	18.6	18.6

Sursa: Eurostat, EU-SILC, indicator [ilc_iw01]

Tabel 7. Structura ocupării 2016 (% , 20-64 ani)¹¹

	Salariați	Lucrători pe cont propriu	Lucrători familiali neremunerați
UE 15	85,5	14,0	0,5
UE 8	86,1	13,0	0,9
România	75,4	17,3	7,3

Sursa: Eurostat, indicator [lfsq_egais] în Zamfir și alții (2017, p. 11)

De altfel, comparativ cu media UE, România are o pondere ridicată a populației ocupate în agricultură, cei mai mulți în agricultura de subzistență.

Tabel 8. Ocuparea forței de muncă 2014 (%)

	Agricultură	Industrie	Servicii
UE 28	5	24	71
România	25	30	45

Sursa: World development indicators (2016)

Fenomenul polarizării sociale este de asemenea sugestiv pentru a ilustra situația României post-aderare. Pe fondul contestării ideologiei egalitare din perioada socialistă, inegalitățile de venit erau considerate

¹¹ Țările care fac parte din UE 15, sunt cele mai dezvoltate din UE: Austria, Belgia, Marea Britanie, Danemarca, Finlanda, Franța, Germania, Grecia, Irlanda, Italia, Luxemburg, Olanda, Portugalia, Spania, Suedia, iar țările UE 8 sunt țările foste socialiste care au aderat în 2004: Polonia, Ungaria, Lituania, Letonia, Estonia, Slovenia, Cehia, Slovacia.

naturale, fiind considerate astfel neproblematic. Inegalitatea percepută a fost și mai mare pe fondul apariției unei clase care s-a îmbogățit rapid în tranziție și care își afișa ostentativ succesul. Inegalitatea veniturilor a crescut constant în întreaga perioadă de după 1990, în condițiile în care în perioada socialistă a existat o politică de menținere a inegalității economice la un nivel scăzut: raportul dintre salariul minim și salariul cel mai ridicat nu putea fi mai mare de 5,6 iar achiziționarea bunurilor de lux era reglementată (Zamfir 2004, p. 47). Indicele Gini (gradul de inegalitate în privința distribuției veniturilor), alături de Raportul S80:20 (cei mai săraci 20% față de cei mai prosperi 20%) sunt măsurătorile utilizate în UE. Indicele Gini a crescut de la 24 în 1989 la 37,4 în 2015 (Zamfir 2012, p. 28, Eurostat, indicator [ilc_di12]), iar Raportul S80:20 a crescut de asemenea de la 4,5 în 2000 la 8,3 în 2015 (Eurostat, indicator [ilc_d11]). Ritmul cu care au crescut inegalitățile sociale și economice are ca explicație triumful neoliberalismului în Europa de Est, explicat de Ban (2014, p. 158) prin simplul fapt că instituțiile care promovau aceste politici au finanțat programe de formare a elitelor locale (atât cele politice și economice cât și cele culturale), elite care ulterior fie au susținut prin politici, fie au justificat ideologic în spațiul public, necesitatea retragerii statului din economie și limitarea funcțiilor sociale.

Tabel 9. Coeficientul GINI (EU-SILC)

	2007	2008	2009	2010	2011	2012	2013	2014	2015	2016	2017
UE28	30.6	30.9	30.5	30.5	30.8	30.4	30.5	31.0	31.0	30,8	-
România	38.3	35.9	34.5	33.5	33.5	34.0	34.6	35.0	37.4	34.7	35,1

Sursa: Eurostat, indicator ilc_di12

Putem concluziona așadar, că România se află în prezent într-o situație în care șansele de ieșire din sărăcie sunt limitate. Sistemul educațional poate fi una dintre instituțiile care să gestioneze impactul pe care îl are sărăcia asupra copiilor și să le ofere șanse de mobilitate socială. Până acum, nu a reușit să facă acest lucru cu prea mare succes, învățământul generând rezultate precum abandon școlar, analfabetism funcțional, inegalități rural-urban, rată scăzută de participare a etnicilor romi etc. În cea de-a treia secțiune a acestui capitol voi reveni la aceste aspecte, analizând

politicile și programele prin care statul și actori din afara sistemului educațional au încercat să rezolve aceste probleme.

2.2 O scurtă istorie a sistemului de învățământ românesc în perioada socialistă

Începând cu anul 1990, una dintre prioritățile elitei politice a fost schimbarea sistemului de învățământ cu obiectivul de a corespunde sistemelor din țările capitaliste dezvoltate, la fel ca în cazul celorlalte instituții. Această reconstrucție a fost realizată în mai multe etape, începând cu o fază considerată „reparatorie” care a avut ca obiectiv principal „dezideologizarea educației”, atât la nivel legislativ, cât și la nivel de conținuturi și culminând cu faza construcțiilor sistematice de planuri noi de învățământ, introducerea manualelor alternative și schimbări în ceea ce privește evaluarea, sau ceea ce a fost denumit reforma curriculară (Vlăsceanu 2002, p. 865).

În perioada socialistă, sistemul de învățământ a cunoscut o dezvoltare cantitativă, ca urmare a prioritizării unor aspecte precum egalitatea de șanse și mobilitatea socială ascendentă, promovate de conducerea partidului comunist (Murgescu 2010). Din acest punct de vedere, se poate considera că în această perioadă au avut loc câteva îmbunătățiri în special în ceea ce privește eliminarea aproape totală a analfabetismului prin măsurile de extindere a învățământului obligatoriu la 7, 8 și 10 clase. De asemenea, învățământul secundar a devenit un nivel de studiu accesibil pentru majoritatea populației, de exemplu în anul 1989, rata de înscriere a fost de 88% (Murgescu 2010, pp. 386-387). Până spre sfârșitul anilor 1980 investițiile în educație (în special în infrastructură și în pregătirea profesorilor) au fost importante, mai ales în educația primară și vocațională (Tsantis și Pepper 1979). Cu toate acestea, Florian (2014, pp. 6-9) aduce argumente în favoarea tezei conform căreia sistemul de învățământ nu a ocupat o poziție importantă în lista priorităților, din perspectiva resurselor financiare alocate. Pe de o parte, investițiile totale în educație au fost mici și au scăzut mai ales începând cu anii 1980, iar pe de altă parte, procentul din PIB alocat pentru educație a fost scăzut și a continuat să scadă în ultimul deceniu de

socialism. Acest lucru poate fi explicat prin faptul că învățământul era considerat o activitate neproductivă (fiind mai degrabă văzut ca o componentă a consumului) care îndeplinea două funcții: pregătirea pentru activitățile economice și sociale și transmiterea valorilor promovate de sistemul politic (Murgescu 2010, p. 385). De altfel, cheltuielile pentru educație au fost incluse în componenta „cheltuieli generale pentru activități sociale și culturale”. Tsantis și Pepper (1979) descriau sistemul de învățământ ca un element central al economiei planificate, având funcția de a oferi educație de bază pentru toți indivizii și de a-i pregăti pentru angajare. Autorii argumentau că strategia guvernului era aceea de a lega educația de nevoile economiei (p. 32). Indiferent de nivelul absolvit, imediat după ieșirea din sistem indivizii erau încadrați în activitățile economice productive.

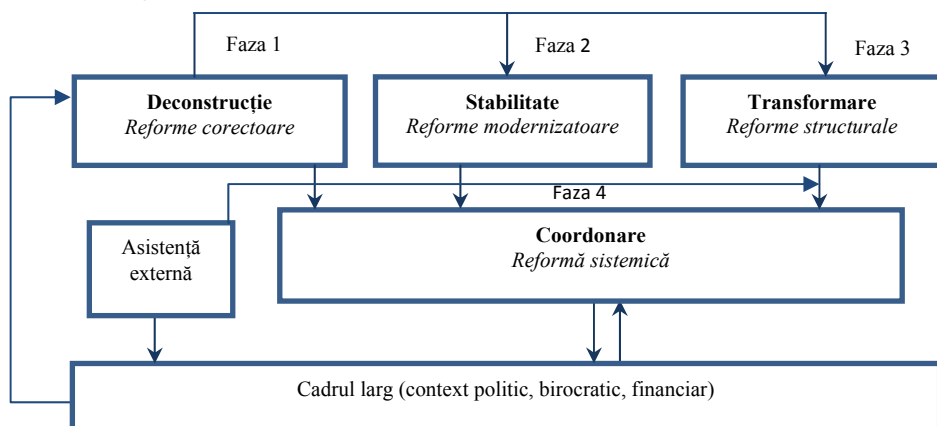
Evaluările negative ale cercetătorilor s-au axat în special pe componenta învățământului universitar. Exista o rată mică de absolvenți de universitate (inclusiv comparativ cu celelalte țări socialiste) și o ofensivă împotriva pregătirii teoretice începută odată cu restructurarea liceelor din anul 1977 (Murgescu 2010, pp. 387-389). Accesul în învățământul universitar era limitat, numărul universităților și a facultăților fiind mai mic în 1989 comparativ cu 1950. De asemenea, ponderea studenților înscriși la studii tehnice și inginerie era de peste 50% din totalul studenților, în ultimul deceniu al regimului comunist (Florian 2014, pp. 8-9), lucru care poate fi interpretat prin prisma accesului limitat la domeniile non-tehnice din învățământul universitar.

2.3 „Reforma” sistemului de învățământ românesc în perioada postsocialistă

După revoluția din decembrie 1989 au fost realizate schimbări în toate țările Europei Centrale și de Est, identificate sub denumirea de reforme liberale, inclusiv la nivelul sistemului de învățământ (Koucký și Černohorský 1996, Lannert și alții 2006, Kangro și James 2008). În România, încercarea de schimbare a sistemului de învățământ a fost bine ilustrată de cercetătorii Institutului de Științe ale Educației, aceștia împărțind în mai multe stagii întreg

procesul de transformare (Bîrzea și Fartușnic 2003). Graficul 4 ilustrează cum au fost înțelese eforturile de schimbare în perioada de tranziție.

Figura 4. Trecerea de la reforma corectoare la reforma sistemică



Sursa: Bîrzea și Fartușnic 2003, 8.

În acest subcapitol reconstruiesc logica de schimbare pe care au avut-o în vedere actorii de la nivelul sistemului de învățământ, în special pe baza articolelor lui Cezar Bîrzea, director pentru o perioadă îndelungată a Institutului de Științe ale Educației și actor important în promovarea schimbărilor din învățământ în perioada postsocialistă. Încerc să redau cât mai fidel perspectiva avută la 5 ani de la căderea sistemului socialist și cum evoluția acesteia în contextul aderării la NATO și UE.

1. În prima parte a tranziției postsocialiste, politicile publice au avut ca obiectiv „rectificarea” sau „deconstrucția,” oricăror elemente sau instituții ce erau asociate cu sistemul socialist. În această fază s-a dorit „ruperea de trecut” și schimbarea conținuturilor considerate ideologizate și politizate (Bîrzea 1995, 1996). S-au realizat *ad-hoc* schimbări importante încă din anul 1990. Printre acestea erau aminte eliminarea „îndoctrinării politice”, scoaterea de sub subordonarea partidului unic a administrației din învățământ și eliminarea legii privind obligativitatea prestării muncilor agricole de către elevi și studenți. De asemenea, școlarizarea obligatorie s-a redus de la 10 la 8 clase, argumentându-se că accentul ar trebui pus pe calitatea predării și nu pe „dimensiunea

cantitativă” a acesteia¹². O altă schimbare a avut ca scop diversificarea educației secundare, măsura cea mai importantă fiind creșterea de la 5% la 40% a liceelor academice, numite de Bîrzea (1995) și „elitiste”, alături de introducerea școlilor postliceale. De altfel, prima a fost una dintre măsurile care a influențat major felul în care arată în prezent învățământul secundar, existând o polarizare în privința rezultatelor obținute de elevii de la liceele și colegiile teoretice și cele tehnice. Acest aspect va fi reluat în capitolul 4, unde argumentez că admiterea la liceu reprezintă o formă de selecție socială, elevii din familiile cu statut socio-economic ridicat se orientează către liceele teoretice, pe când cei din familii cu statut socio-economic scăzut se orientează către învățământul tehnic și școlile profesionale.

A fost redus numărul maxim de elevi dintr-o clasă și a scăzut numărul orelor predate de profesori. De asemenea, s-a introdus posibilitatea de organizare a învățământului în limbile minorităților naționale. La nivelul curriculumului, au fost realizate schimbări ce presupuneau introducerea în programă a două limbi străine, prima începând cu clasa a II-a, iar cea de-a doua cu clasa a IV-a, a unor discipline din aria științelor sociale și educația religioasă, inclusiv prin oferirea posibilității de organizare a unor cursuri opționale. Sursele de finanțare a educației s-au diversificat (de la instituții locale, taxe pentru educație, folosirea fondurilor pentru combaterea șomajului în scopuri educaționale etc.) (Bîrzea 1995, 1996, Bîrzea și Fartușnic 2003, Ivan și alții 2001).

Toate aceste măsuri au fost luate plecându-se de la premisa că sistemul educațional din perioada socialistă este constituit după niște premise greșite care ar trebui corectate. Totuși, pentru că era imposibil să nu se țină cont de specializările profesorilor din sistem și de infrastructura existentă, acestea au fost considerate măsurile necesare cel puțin pentru faza inițială de democratizare a educației.

2. După această fază în care s-a argumentat că politicile nu au făcut parte dintr-o planificare strategică sistematică de schimbare a sistemului de învățământ, a urmat ceea ce a fost denumit ca „perioada de consolidare”

¹² Ulterior, măsura a fost inversată, învățământul obligatoriu fiind stabilit la 10 clase, iar conform articolului 16, alineatul 1 din Legea Educației Naționale (2011) a devenit prioritar ca cel târziu până în 2020 învățământul liceal să devină obligatoriu.

sau „modernizare”. În această fază au fost instituționalizate măsurile luate anterior, fiind adăugate și altele noi: libertatea de a organiza educație alternativă, organizarea educației speciale de către Ministerul Educației, reorganizarea învățământului superior etc. (Bîrzea 1995, 1996). De altfel, până în 1995, anul în care a fost adoptată Legea învățământului 84/1995, nu a existat o lege a educației, iar învățământul funcționa prin decizii anuale de guvern. Constituția din Noiembrie 1991 a fost singurul act legislativ fundamental care făcea referire la educație.

3. În a treia fază, numită „restructurarea/transformarea” sistemului de învățământ sau „reforma structurală”, cea mai importantă măsură a fost stabilirea unor noi standarde de calitate în educație ca urmare a deciziei de a se apropia de standardele impuse de Uniunea Europeană (Bîrzea 1995, 1996). A fost astfel propusă o strategie de reformă pe termen lung, pornind de la documente care aveau scopul declarat de a „democratiza” sistemul de învățământ, elaborate de cercetători de la Institutul de Științe ale Educației și de actori precum: Banca Mondială, Comisia Europeană prin programul PHARE, precum și alte grupuri consultative. Prin măsurile propuse de aceștia se urmărea: descentralizarea administrației și managementului din sistemul de învățământ (oferirea de responsabilități către nivelurile județene, locale și la nivelul școlilor, crearea unor structuri de conducere a școlilor și creșterea autonomiei universitare); oferirea de autonomie în ceea ce privește obținerea fondurilor de către unitățile educaționale; liberalizarea pieței manualelor și introducerea manualelor alternative; înființarea de organisme de acreditare a instituțiilor de învățământ universitar; restructurarea formării profesorilor; schimbarea curriculumului oficial la toate nivelurile de învățământ; elaborarea unor standarde ocupaționale; reformarea învățământului vocațional (Bîrzea 1995, 1996). Toate aceste măsuri au fost legitimate prin necesitatea democratizării învățământului și alinierea acestuia la standardele europene.

Până la adoptarea primei Legi a Învățământului, sistemul educațional românesc se afla potrivit lui Bîrzea (1996) în faza „reformelor structurale”, fără a se ajunge încă la o schimbare sistemică. Autorul consideră că acest lucru rezultatul unei „lupte de putere” între cei care își propuneau reformarea sistemului de învățământ și cei care doreau păstrarea status-quo-ului. Bîrzea

(1996), un susținător al reformelor neoliberale, argumenta că foștii lideri ai educației din perioada socialistă s-au opus „reformelor neoliberale aplicate sistemului de învățământ” prin folosirea discursului referitor la superioritatea învățământului în timpul regimului comunist, în special în ceea ce privește componenta asigurării egalității de șanse și oferirea de educație de bază pentru toți, dar și în privința statutului profesorilor. Aceștia considerau că proiectul propus de Banca Mondială este asemănător celor propuse țărilor din lumea a treia, sau că „Occidentul dorește transformarea României într-o colonie”. Alte argumente ale celor care se opuneau schimbării au fost „lipsa de experiență a reformatorilor considerați niște indivizi fascinați de mirajul Occidentului” sau „inferioritatea cercetătorilor din educație în fața practicienilor” (Bîrzea 1995). Bîrzea era surprins de faptul că un proiect neoliberal a fost totuși votat de o coaliție parlamentară formată din „neocomuniști, populiști și naționaliști”¹³, pe când liberalii pro-occidentali au votat împotriva. Acest proiect asuma că în următorii 5-10 ani va avea loc o reformă sistemică ce cuprindea schimbarea curriculumului, a sistemului de pregătire a personalului didactic, a evaluării și a standardelor ocupaționale. Statul își păstra însă un rol în continuare important prin ministerul educației și inspectorate, instituții care legitimau importanța unui sistem centralizat, dar care în același timp, încuraja și alți actori din afara sistemului de învățământ să participe în procesul de reformă.

În afara celor 3 mari schimbări, proiectul de reformă propunea crearea unor „centre inovative” care să producă „schimbare bazată pe principii neoliberale” (de exemplu, înființarea unei agenții de evaluare a performanțelor elevilor care să fie autonome față de minister, sau participarea industriei private și sindicatelor în definirea standardelor ocupaționale); de asemenea, schimbarea sistemică ar fi trebuit să beneficieze de sprijinul unor „centre de excelență” din sistemul de învățământ (grupuri de experți din universități, inovații ale profesorilor, cercetare în educație etc.) (Bîrzea 1995).

4. Odată cu câștigarea alegerilor locale, parlamentare și prezidențiale de către Convenția Democrată Română în anul 1996, potrivit lui Bîrzea și Fartușnic (2003) s-a intrat în cea de-a patra fază, cea a reformelor sistемice.

¹³ Termenii sunt folosiți de Bîrzea (1995).

De altfel ministrul educației de la acea vreme, Andrei Marga își propusese explicit „aducerea învățământului la nivel european”. Obiectivul declarat al acestor reforme era acela de a crea o legătură între educație și alte domenii precum piața muncii, asistența socială, sau dezvoltarea rurală (Bîrzea și Fartușnic 2003), plecând de la ideea conform căreia un nivel ridicat de educație e dezirabil pentru a scădea numărul de persoane dependente de stat și o mai ușoară integrare pe piața muncii.

Un aspect important care a servit justificării unei reforme sistemice a fost legat de rezultatele obținute la testările internaționale Trends in International Mathematics and Science Study (TIMSS) din anul 1995, care potrivit lui Bîrzea și Fartușnic au șocat România. Rezultatele slabe la evaluarea competențelor de științe și matematică nu corespundeau ideilor populare despre sistemul de învățământ românesc. Acest lucru poate fi explicat prin faptul că sistemul de învățământ putea fi încadrat relativ ușor într-unul de tip elitist, atât din punctul de vedere al evaluării, cât și din punctul de vedere al curriculumului. Mai mult, prestigiul instituțiilor de învățământ din România era construit în funcție de „realizările” olimpicilor și premianților, iar școlile erau foarte interesate de câștigarea unor astfel de premii de către elevii din propria instituție (Miroiu 1998a, pp. 56-58). Chiar dacă obiectivele reformelor din primii ani de tranziție stipulau necesitatea unei abordări democratice conform căreia ar trebui oferită educație de calitate pentru toți indivizii, în practică sistemul promova o abordare care se concentra pe rezultatele de învățare ale unei minorități cu rezultate excepționale¹⁴. În aceste condiții rezultatele obținute la un test internațional care are ca obiectiv testarea competențelor de bază la matematică și științe (domenii la care prin tradiție se considera că elevii români excelau) au oferit o imagine de ansamblu cu privire la performanța sistemului de învățământ în general. România s-a plasat pe locurile 31 la științe și 34 la matematică din 41 de țări participante, obținând scoruri mai mici decât toate țările foste socialiste. Banca Mondială a fost din nou actorul care s-a implicat în încercarea de realizare a reformei sistemice, promovând proiecte cu scopul

¹⁴ Cele două construcții teoretice sunt discutate pe larg în Rado (2001, p. 21).

declarat de a îmbunătăți infrastructura educațională, managementul școlar și educația în mediul rural (Bîrzea și Fartușnic 2003). De altfel, este important de subliniat faptul că reformele din învățământ au fost dependente de sprijinul extern și de actori din afara sistemului de învățământ.

Bîrzea și Fartușnic (2003) explică eșecul reformelor care își propuneau asigurarea accesului la educație prin existența unui „decalaj” între reformele economice și cele educaționale, ultimele fiind realizate înaintea primelor. Astfel, sistemul de învățământ a trebuit să se adapteze din mers schimbărilor rapide care au avut loc în societate în urma procesului de tranziție. Autorii ridicau o altă problemă în ceea ce privește reforma sistemică a învățământului, în contextul aderării României la Uniunea Europeană. Aceștia considerau că principala dificultate era legată de faptul că implementarea acestor reforme nu s-a realizat la firul ierbii din cauza „rezistenței birocrăției administrative și ca urmare a lipsei implicării comunității locale în procesul educațional”.

O viziune alternativă față de cea promovată de cercetătorii Institutului de Științe ale Educației propunea alte tipuri de explicații cu privire la reformele din aceeași perioadă. Pasti și Codiță (1998, p. 18) considerau că factorul politic este responsabil pentru faptul că niciun proiect de reformă nu a fost finalizat, caracterizând învățământul prin cuvinte precum: „incertitudine, improvizație și provizorat”. Autorii considerau că deciziile politice cu privire la reformarea învățământului nu aveau ca obiectiv schimbarea învățământului, ci se blocau în însăși ideea de reformă, politicienii fiind astfel indiferenți de ceea ce conținea fiecare dintre reformele pe care le propuneau (p. 20). Mai mult, aceștia nu au reușit să identifice obiective specifice și concrete ale vreunui partid politic legate de sistemul de învățământ, cu excepția UDMR. Inclusiv Andrei Marga (2000, pp. 10-11), ministru al educației în perioada 1997-2000, sesiza nevoia trecerii la „reforma reală care are în centru educația”, prin crearea unui sistem de învățământ complementar societății bazate pe valori democratice. Astfel, schimbările trebuiau să ia în calcul profesorii, elevii, studenții și curriculumul, dar în același timp să se apropie de sistemul de învățământ din Europa Occidentală (Marga 2000). De asemenea, într-unul dintre

studiile cele mai importante realizate în perioada postsocialistă care analiza implementarea curriculumului național, „Școala la răscruce” era promovată aplicarea „principiului compatibilizării cu standardele internaționale”, alături de „principiul egalității șanselor” ca piloni centrali pe care ar trebui să se sprijine fiecare politică educațională (Vlăsceanu 2002).

Desigur, este dificil ca un sistem de învățământ care își propune asigurarea unor principii precum egalitatea de șanse să facă față schimbărilor radicale în structura economică și socială, care au transformat România într-o țară mai degrabă periferică în sistemul capitalist global. Cu alte cuvinte, o țară cu rate ridicate de sărăcie, inegalitate, venituri scăzute obținute din salarii, emigrație a forței de muncă și cu cheltuieli foarte scăzute dedicate protecției sociale și a serviciilor publice precum educația și sănătatea are nevoie de mai multe tipuri de măsuri pentru a asigura accesul și participarea la educație de calitate pentru toți elevii. Această problemă va persista având în vedere raritatea situațiilor în care se discută despre responsabilitatea sistemului prin contrast cu momentele în care se discută despre vina elevilor și părinților pentru „eșecul școlar ale elevilor”. Cu alte cuvinte, în momentul de față chiar dacă sistemul educațional eșuează în procesul de asigurare de oportunități educaționale pentru toți elevii, problema nu este considerată una sistemică ci una ce ține de responsabilitatea elevilor și familiilor acestora pentru a reuși în învățământ, chiar și atunci când reușita școlară este definită prin finalizarea învățământului obligatoriu, adică acel nivel până la care statul ar avea obligația să se asigure că elevii ajung.

În perioada de pre-aderare discuția cu privire la standardele europene a început să ia o formă din ce în ce mai clară. Existența unor principii și obiective comune promovate de Comisia Europeană care stipulau importanța educației într-o economie bazată pe cunoaștere „obliga” România să prioritizeze anumite politici educaționale în contextul pre-aderării. La nivel european au existat trei obiective comune privind educația: (1) unul referitor la calitatea sistemului de învățământ și a formării (printre măsuri se regăseau: instruirea cadrelor didactice, adaptarea învățământului la schimbările din societate, îmbunătățirea eficiență a infrastructurii educaționale,

parteneriate cu diverse instituții sociale, creșterea ratelor de înscriere în învățământul tehnico-științific); (2) unul referitor la îmbunătățirea accesului la învățare continuă (care include și problema accesului la educație de bază); (3) și un al treilea referitor la creșterea deschiderii spre exterior a sistemelor de învățământ și formare (învățarea limbilor străine, programe de mobilitate etc.) (Stoica 2006, pp. 241-242). Analizând rapoartele Comisiei Europene, elaborate înainte de intrarea României în Uniunea Europeană, Stoica (2006, 445-449) afirma că descentralizarea învățământului se realiza mult prea lent, iar conținutul învățământului, calitatea predării, programele de instruire a cadrelor didactice și formarea continuă sunt aspecte care ar trebui revizuite. Nu în ultimul rând, una dintre problemele fundamentale a României, nu numai a sistemului de învățământ, devenea problema asigurării accesului la educație, în condițiile creșterii sărăciei și a apariției unor zone geografice compact sărace în care și școlile aveau elevi preponderent din medii defavorizate.

2.4 Asigurarea principiului egalității de șanse în sistemul de învățământ din România

Egalitatea de șanse este un concept utilizat cu precădere de cercetătorii empirici liberali. Aceștia asumă că sistemul de învățământ ar trebui să ofere oportunități egale atât în privința conținuturilor educaționale, cât și din perspectiva șanselor de a trece într-o clasă socială superioară într-o societate stratificată. Există trei accepțiuni ale conceptului de egalitate de șanse care se regăsesc în literatura de specialitate. Toate aprobă modelul meritocratic al educației și consideră că succesul școlar trebuie măsurat pe bază de abilități și eforturi individuale și nu pe baza clasei sociale, conexiunilor familiale, genului, rasei, etniei etc. (Lynch și O’Riordan 2007, pp. 136-138). Acestea sunt:

- Concepția minimalistă potrivit căreia ar trebui „egalizat accesul” la diferite nivele de educație pentru grupurile dezavantajate dintr-o societate. Această accepțiune este cea mai întâlnită fiind inclusă și în Legea Educației Naționale (1/2011) în care este stipulat accesul la toate nivelurile de învățământ, fără nicio formă de discriminare

și obligativitatea învățământului (a se vedea Art. 2 (4), respectiv Art. 16 (1)).

- Concepția potrivit căreia egalitatea de șanse ar trebui definită în funcție de „participare egală”, definită ca mișcare pe verticală până la un anumit nivel. Egalitatea e măsurată în funcție de proporția de indivizi dintr-o categorie defavorizată care a reușit să intre la un anumit nivel de învățământ, sau pe o poziție echivalentă de pe piața muncii, raportat la proporția lor în întreaga populație. Potrivit acestei accepțiuni se poate vorbi despre egalitate de șanse atunci când grupul dezavantajat vizat este reprezentat proporțional la un anumit nivel de educație. Sistemul de cote pentru grupuri sociale dezavantajate istoric sau care întâmpină constrângeri structurale de participare reprezintă o formă de asigurare a egalității de șanse.
- Concepția potrivit căreia este necesară aplicarea unei paradigme care să genereze egalitate în rezultatele educaționale. Nici accesul universal și nici reprezentarea proporțională a tuturor categoriilor sociale la diferite niveluri ale învățământului nu este considerată suficientă pentru asigurarea egalității, întrucât cele două nu sunt în mod necesar corelate cu obținerea unor rezultate educaționale similare de către grupurile dezavantajate, comparativ cu cele avantajate. Această accepțiune a apărut odată cu procesul de democratizare a învățământului, în urma căruia a crescut semnificativ rata de participare în învățământul secundar. Deși, în prezent, grupurile defavorizate au șanse mai mari să participe în învățământul secundar, studiile cantitative arată că rezultatele educaționale, fie că e vorba despre note, participări la concursuri școlare, tipul școlii urmate, nivelul de studii absolvit (inclusiv dacă au abandonat sau nu școala), obținut continuă să depindă de categoria socială de proveniență, perpetuând inegalitățile din societate. În capitolul 3 voi analiza dacă rezultatele școlare măsurate prin scorurile obținute la testările PISA sunt influențate de mediul familial de proveniență, compus din indexuri care

măsoară de statusul ocupațional al părinților, nivelul educațional, sau diversele tipuri de resurse deținute în familie.

În România, până la sfârșitul anilor '90 nu a fost pusă în aplicare vreo strategie concretă referitoare la egalitatea de șanse care să țină pasul cu schimbările care aveau loc la nivelul societății. Pasti și Codiță (1998, pp. 30-32) discută de asemenea despre polarizarea socială puternică după 1989 care s-a accentuat după 1996, considerând relația dintre sărăcie și educație una extrem de relevantă pentru politici. Pe de o parte, sărăcia reduce accesul la învățământ, scurtează durata petrecută la școală și este direct proporțională cu nivelul de performanță al școlii și cu nivelul de studii absolvit. Pe de altă parte, nivelul de educație influențează veniturile obținute, cu alte cuvinte, un individ cu un nivel ridicat de școlaritate are o probabilitate mai ridicată de a se plasa în grupul celor care obțin venituri ridicate, comparativ cu cei care au un nivel de școlaritate scăzut. Miroiu (1998a) argumenta, de asemenea, că una dintre consecințele dure ale tranziției postsocialiste a fost apariția unei polarizări sociale extreme, iar sistemul de învățământ a fost unul dintre factorii care au contribuit la crearea acestui fenomen întrucât s-a concentrat pe obținerea performanței școlare de către o minoritate de elevi, cei percepuți a fi în vârful ierarhiei. De altfel inclusiv în prezent discuțiile publice se concentrează pe salarizarea diferențiată în funcție de performanță, definită însă îngust ca rezultate la olimpiade și eventual examene naționale. Performanța ar putea fi definită însă și prin faptul că de exemplu o școală dintr-o zonă dezavantajată limitează abandonul școlar, responsabilitate asumată mai mult pe hârtie (în practică motivul abandonului este atribuit în totalitate factorilor externi precum: familia, sărăcia, migrația, căsătoriile timpurii etc.).

Problema a fost identificată și de cercetătorii care au formulat recomandări de politici publice în urma studiului „Școala la răscruce”, unul dintre cele mai comprehensive studii din România în zona politicilor educaționale. Autorii au sugerat necesitatea aplicării principiilor echității sociale și egalității șanselor de școlarizare, indiferent de mediul social, rezidențial, etnic, de proveniență și indiferent de capacitățile intelectuale ale

elevilor (Vlăsceanu 2002, p. 874). Într-unul dintre capitolele studiului, Cornelia Novak (2002) propune explicit o discuție referitoare la problema inegalităților între participanții la educație, subliniind că mediul socio-familial al elevilor este determinantul principal pentru neparticipare, abandon și repetenție și cu impact asupra performanțelor școlare obținute¹⁵. Cu toate acestea, autoarea consideră că inegalitățile reprezintă și o problemă ce ține de valorile indivizilor. Această idee este susținută de faptul că există persoane care provin din medii sărace care valorizează și manifestă interes față de educație, considerând-o o formă de ascensiune socială. Ideea a rămas însă ne-explicată în lucrare și nici a fost oferită vreo susținere empirică în favoarea ei. În realitate, nu există studii din perioada anilor '90 care să arate în ce fel se deosebesc familiile sărace care au copii cu performanțe școlare bune (numiți și rezilienți), de familiile sărace ai căror copii nu reușesc să obțină performanțe educaționale în termeni de valori. De asemenea, explicarea diferențelor în privința rezultatelor prin prisma valorilor, pot să escaladeze rapid în oferirea de explicații din zona deficitului cultural, lucru care este fals din punct de vedere empiric. Cel mai probabil cea mai bună explicație care face apelul la valori este cea care argumentează că școala promovează implicit anumite valori (de obicei ale clasei de mijloc), defavorizându-i astfel pe cei care nu au din familie acele valori și avantajându-i pe cei care le au deja din familie. Așadar, nu eșecul indivizilor de a se adapta normelor școlii, ci *bias*-ul cultural al școlii care pune bariere elevilor care nu au „valorile potrivite”.

Ideea egalității de acces la educație a devenit importantă în contextul aderării dar și în urma discuțiilor cu privire la inegalitățile economice majore ce sugerează că în perioada tranziției diferența dintre bogați și săraci a crescut foarte mult. Am arătat în capitolul anterior amploarea și manifestările fenomenelor de sărăcie și inegalitate. Așadar, pe agenda publică românească a început să fie pusă problema contribuției educației la

¹⁵ Trebuie menționat că nu reiese foarte clar dacă autoarea a și testat empiric măsura în care mediul socio-familial al elevilor influențează rezultatele școlare (dacă a făcut-o, nu a dat detalii cu privire la operaționalizarea conceptelor și a modalităților în care a realizat analizele), sau dacă pur și simplu asumă că mediul socio-familial influențează rezultatele școlare, ca punct de pornire pentru o analiză descriptivă a nivelurile de școlaritate ale populației în România în perioada anilor '90.

reducerea inegalităților sociale. De aici au rezultat politicile educaționale care vin dinspre Comisia Europeană și își propun combaterea dezavantajelor de natură socială și asigurarea accesului la educație pentru grupurile defavorizate. Statele membre UE investesc în educație, considerând că este o soluție pentru prevenirea sărăciei și excluziunii sociale pe termen lung (Stoica 2006, pp. 240-249). Obiectivele sistemului de învățământ românesc au fost legate de conceptul de egalitate de oportunitate: prevenirea abandonului școlar, reintegrarea tinerilor care au abandonat școala, extinderea învățării continue (Stoica 2006), iar în Strategia Europa 2020, au fost stabilite ținte în vederea îmbunătățirii situației la următorii indicatori: nivelul de abandon școlar timpuriu, procentul elevilor de 15 ani cu competențe scăzute la citire, științe, matematică, procentul persoanelor cu studii universitare, participarea la învățarea pe parcursul întregii vieți.

În ultimii 20 ani, s-au adoptat politici formale cu scopul facilitării accesului la educație pentru grupurile defavorizate. Cu toate acestea, există în continuare dificultăți de acces la educație. Exemplul cel mai des oferit a fost legat de grupul etnicilor romi care a fost și continuă să fie cel mai dezavantajat grup social în ceea ce privește accesul la educație: analfabetism mare, abandon școlar, procent redus care termină liceul și mult mai redus pentru studii superioare (Miroiu 1998a, pp. 142-143, Jigău și alții 2002, pp. 46-47, Fleck și Rughiniș 2008, pp. 157-158), situație care este prezentă și în prezent (European Commission 2017, pp. 3-10).

Există autori care argumentează că nu a existat o preocupare politică reală pentru limitarea inegalităților sociale (vezi de exemplu Domnișoru 2010, Dragolea 2016, Hatos 2006, Zamfir 2012). Deciziile politice înțelese ca acțiuni destinate dezvoltării, nu a fost direct proporționale cu interesele majorității grupurilor sociale, puțini oameni profitând de pe urma occidentalizării în sensul asigurării prosperității pentru o categorie semnificativă de cetățeni (Pasti 2006). Având în vedere aceste constatări, se pune problema modalității în care încercarea de construcție a democrației libérale în România postsocialistă a reușit să ofere mai multe șanse de acces la educație și la șanse de integrare ocupațională la ieșirea din sistemul educațional, indivizilor care provin dintr-un mediu social dezavantajat. Datele statistice

sugerează mai degrabă că nu, România confruntându-se cu rate ridicate de tineri cu vârste cuprinse între 18-24 ani care au părăsit timpuriu școala (18,5% în 2016 conform Eurostat, indicator [t2020_40]), adică au maximum 8 clase, iar 21% din categoria 15-29 ani nu se află în sistemul de învățământ, pe piața muncii sau în diverse tipuri de formare profesională (Eurostat 2015, indicator [edat_lfse_18]). Dintre aceștia cei mai mulți sunt tineri vulnerabili, adică se află în risc de marginalizare socială (Eurofound 2012, 2016), având nivele de educație scăzută sau medie: 46% din tinerii NEET din România au absolvit maximum școala gimnazială și 47% au absolvit liceul sau școala postliceală (Calculule proprii pe datele Eurostat 2015, indicator [edat_lfse_21]).

Teza cu privire la importanța accesului la educație este relevantă în condițiile în care absolvirea diferitelor niveluri de studii poate oferi oportunități de reușită în viață într-un sistem capitalist. La fel ca în alte țări capitaliste, există o legătură între nivelul de școlaritate și venituri. Încă din perioada de tranziție, Dumitru Sandu (1999) sugera că factorii determinanți pentru veniturile obținute în România sunt: nivelul ridicat de școlaritate, alături de mediul de rezidență (urban), vârsta (salariul tinde să crească până la un punct, urmând să scadă) și genul (femeile tind să câștige mai puțin decât bărbații). De asemenea, Hatos (2006, pp. 93-95) sugera că indiferent de vârstă, absolvirea studiilor universitare determină venituri cu aproximativ 30% mai mari decât ale celor care au terminat liceul sau studii postliceale. De asemenea, Institutul de Cercetare a Calității Vieții (ICCV) a oferit în perioada postsocialistă o pondere importantă cercetărilor cu privire la educație și analizei sistemul de învățământ, asumând că are un efect important asupra calității vieții. Acest lucru nu s-a schimbat substanțial astăzi, salariile nete ale populației cu studii universitare sunt în medie mai mari decât ale populației fără studii universitare (UNICEF 2015). Provocarea mai importantă rămâne însă realizarea de mobilitate socială inter-generațională ascendentă, fiind dificil de estimat care sunt șansele indivizilor care provin din medii socio-economic dezavantajate să aibă acces la studii universitare, de exemplu.

În România, sensul oferit conceptului de egalitate de șanse a fost cel minimalist, de asigurare a accesului fără nicio formă de discriminare. Adică accesul nu este condiționat de apartenența la o categorie socială, iar în cazul particular al romilor, au fost oferite așa numitele „locuri speciale pentru romi”, acțiune afirmativă¹⁶ menită să ofere șanse de acces și participare la toate nivelurile grupului romilor, discriminat și marginalizat istoric. Problema este că sistemul de învățământ a eșuat adesea să ofere acces la educație definit chiar și în sensul minimalist, pe de o parte din cauza multiplelor cazuri de discriminare, în special pe bază de apartenență etnică și pe de altă parte, prin faptul că sistemul de învățământ nu a reușit să asigure accesul tuturor elevilor la nivelul de studiu obligatoriu, conform Legii Educației Naționale (1/2011), în pofida programelor ce au avut scopul de a limita fenomenul abandonului școlar, în special în învățământul primar și gimnazial.

Dacă luăm însă în considerare ce-a de-a doua accepțiune a egalității de șanse, cea a participării egale până la un anumit nivel, în care statul ar trebui să se asigure că o proporție semnificativă dintr-un grup dezavantajat ajunge, să spunem, în învățământul universitar, atunci pot fi identificate cu dificultate măsuri de acest tip. Abia recent, la finalul anului 2015 s-a lansat Proiectul privind Învățământul Secundar din România (ROSE), bazat pe un împrumut de 200 de milioane de dolari de la Banca Mondială, care își propune să sprijine 80% dintre liceele de stat și 85% dintre facultățile din România în vederea facilitării accesului în învățământul terțiar și sprijinirea studenților pentru a finaliza anul 1 de facultate¹⁷. Până în acest moment însă nu există o evaluare a impactului activităților asupra reducerii abandonului în învățământul liceal și terțiar.

2.5 Programe de reformă pentru creșterea accesului și participării la educație

Odată cu directivele UE ce stabilesc că este dezirabilă oferirea accesului la educație pentru categoriile dezavantajate, dar și pe fondul

¹⁶ Conceptul utilizat mai frecvent în istoria ultimilor 25 de ani a fost cel de discriminare pozitivă. Numele elevilor care intrau pe locurile alocate etnicilor romi nu erau făcute publice, sugerând-se implicit că nu este tocmai o practică pozitivă.

¹⁷ Mai multe detalii pe: <http://proiecte.pmu.ro/web/guest/rose/>

creșterii inegalităților economice, a șomajului și a gradului de sărăcie, au apărut programe menite să reducă inegalitățile de acces dar și studii empirice care și-au propus să studieze amploarea acestui fenomen.

În contextul în care a fost recunoscută existența unor grupuri vulnerabile, aflate în risc de sărăcie și excluziune socială, ce aveau șanse mari să aibă acces redus la educație, au apărut proiecte/programe care și-au propus să faciliteze accesul la educație pentru grupuri dezavantajate precum cele implementate prin fondurile PHARE. În acest subcapitol voi descrie doua astfel de programe.

În anul 2009 Ministerul Educației, Cercetării și Inovării a inițiat un studiu de impact și diseminare a rezultatelor programelor PHARE implementate în 2001, 2003, 2004 și 2005 (Acces la educație pentru grupuri dezavantajate). Pentru o mai bună înțelegere o să descriu pe scurt acest program. Asumpțiile de la care a plecat au fost următoarele: importanța rolului educației pentru prevenirea excluziunii sociale, importanța asigurării principiului oportunităților egale în educație, indiferent de mediul de proveniență sau alte atribute precum etnia și genul, încurajarea finalizării învățământului obligatoriu, dezirabilitatea finanțării învățământului de stat. De asemenea, un principiu important referitor la rolul școlilor a fost că acestea trebuie să ia în considerare nevoile educaționale ale fiecărui individ. Proiectul s-a axat pe 3 dimensiuni: programe care și-au propus îmbunătățirea condițiilor din grădinițe și creșterea accesului în învățământul preșcolar; prevenirea abandonului școlar prin stimularea elevilor să finalizeze educația obligatorie; corectarea abandonului școlar prin programe de tip *A doua șansă*. Activitățile au urmărit: formarea personalului didactic care predă în școli cu elevi preponderent de etnie romă, reabilitarea unităților școlare, finanțarea unui program de învățare a limbii Romani de către învățători și profesori, un program de formare pentru mediatorii școlari din proximitatea unor comunități de romi (Ulrich 2009).

Evaluarea programului a fost realizată pe mai multe dimensiuni. În privința *„eficacității programului”* s-a considerat că au avut loc îmbunătățiri determinate de program în ceea ce privește creșterea participării (atât în termeni de înscriere cât și de păstrare a elevilor în sistemul de învățământ) dar

și în privința îmbunătățirii performanțelor școlare ale grupurilor dezavantajate (Ulrich 2009). Rezultatele s-au îmbunătățit prin raportare la perioada anterioară implementării programului. Potrivit lui Ulrich (2009), evaluatorii au controlat posibili alți factori care ar fi putut determina rata de înscriere și participare sau performanțele școlare ale elevilor. Determinantul principal pentru îmbunătățirea participării elevilor a fost monitorizarea atentă a participării și non-participării de către personalul din școli, sau programe de suport precum *A doua șansă*. De asemenea, îmbunătățirea performanțelor școlare a fost determinată de programele de suport: grădinițe de vară, școala după școală¹⁸. Nu a putut fi însă evaluat impactul asupra unor rezultate pe termen lung care urmăresc gradul de integrare în învățământul secundar inferior, în învățământul superior, sau pe piața muncii. Explicația pentru imposibilitatea evaluării unui asemenea impact ține de lipsa datelor.

O a doua dimensiune pe care a fost evaluat programul a vizat impactul asupra schimbării instituționale, în sensul prioritizării principiilor de asigurare a oportunităților educaționale egale și a îmbunătățirii calității educației (Ulrich 2009). Rezultatele arată că școlile au început să valorizeze aceste principii. Au fost incluse cursuri de formare și alte training-uri pentru personalul didactic pe tema educației incluzive. Acestea au avut ca efect, din perspectiva profesorilor, schimbarea de paradigmă pedagogică ce presupune utilizarea „metodelor didactice moderne care stimulează învățarea individuală și îmbunătățirea organizării evaluării și monitorizării progresului elevilor”. Pe de altă parte, în urma observațiilor realizate în clase de cercetători a rezultat că utilizarea acestor metode are loc mai degrabă episodic. O altă problemă importantă analizată în această componentă a evaluării rămâne fenomenul segregării (fie segregare rezidențială, fie prin organizarea de către managementul școlii a unor clase paralele).

O a treia dimensiune a urmărit măsura în care au avut loc schimbări în privința atitudinilor față de copiii proveniți din grupuri dezavantajate, față de romi și familiile lor și în privința auto-identificării copiilor și tinerilor ca

¹⁸ Totuși este important de menționat faptul că elevii romi și mai ales elevii catalogați cu nevoi speciale educaționale obțineau în continuare la nivel sistematic rezultate mai slabe comparativ cu elevii români în special la limba română și matematică.

etnici romi fără să considere acest lucru o problemă. Potrivit Cătălinei Ulrich (2009) datele pot fi interpretate în sensul unor îmbunătățiri mai degrabă modeste pe dimensiuni precum calitatea comunicării și relațiilor interpersonale, sau stima și imaginea de sine a elevilor. Profesorii tindeau în continuare să eticheteze elevii și chiar să folosească inconștient stereotipuri de gen. Aceste aspecte reieșeau atât din descrierea elevilor de către profesori în timpul interviurilor, cât și la nivelul interacțiunii directe cu aceștia. Profesorii își creau impresii adesea superficiale, plecând de la interacțiuni limitate cu elevii. Ulrich (2009) afirmă de asemenea că nu există „așteptări intelectuale ridicate față de toții copiii”, lucru care sugerează că fenomenul categorizării este întălnit.

În final, acest program a fost evaluat ca fiind fezabil întrucât au fost abordate în paralel probleme ce țin de dezvoltarea capacității instituționale la toate nivelele (micro, mezo, macro) dar și de investiții în pregătirea personalului didactic, introducerea mediatorilor școlari, implicarea școlilor în probleme ce țin de discriminare și promovarea experiențelor pozitive (Ulrich 2009). Evaluarea însă sugera că România are probleme în ceea ce privește asigurarea de șanse egale la educație tuturor elevilor. De asemenea, doi factori au fost determinanți în privința îmbunătățirii participării și a performanțelor școlare ale elevilor dezavantajați: monitorizarea mai atentă a elevilor și comunicarea cu membrii familiei (în special prin intermediul mediatorului școlar) și punerea în funcțiune a unor programe de sprijin precum grădinițe sau școli de vară. În ceea ce privește internalizarea principiilor de asigurare a unor șanse egale, la nivel instituțional și discursiv acestea erau menționate, însă la nivelul interacțiunii dintre elevi și profesori s-a concluzionat că există în continuare stereotipuri, prejudecăți, discriminări și etichetări care pot determina inegalități educaționale și sociale.

Un alt program de magnitudine majoră care a avut obiectivul de a crește accesul și participarea la educație a grupurilor dezavantajate a fost „Proiectul pentru Învățământ Rural” (PIR)¹⁹. Acesta a fost finanțat în urma sesizării existenței unei diferențe majore între rezultatele obținute de elevii din

¹⁹ O parte dintre ideile acestei secțiune au fost publicate într-o formă extinsă în Florian și Țoc (2018).

mediul rural comparativ cu cei din mediul urban. Un studiu anterior proiectului, coordonat de Mihaela Jigău (2000) pune în discuție calitatea educației oferite în școlile din mediul rural. Studiul și-a propus să realizeze o evaluare strategică a sistemului de învățământ, cu accentul pus pe accesul la educație și performanța școlară în zone dezavantajate ale României. Una dintre concluziile raportului era că resursele școlare și abilitățile didactice ale profesorilor reprezintă factori importanți ce determină performanța școlară a elevilor. Această idee poate fi susținută de câteva studii anterioare, desfășurate în alte contexte. Heyneman și Loxley (1983) considerau că resursele școlare pot fi un factor mai important decât resursele familiale în țările cu nivele mici ale venitului. De asemenea, Buchmann și Hannum (2001) argumentau că în țările în curs de dezvoltare mediul familial de origine are un rol mai mic în determinarea performanțelor școlare, comparativ cu țările dezvoltate.

Studiul coordonat de Jigău (2000) a propus o serie de măsuri, cele mai importante fiind îmbunătățirea infrastructurii educaționale în școli, dezvoltarea resurselor umane; îmbunătățirea parteneriatului dintre școală și comunitate (pp. 168-180). Autorii considerau că acestea sunt măsuri importante în vederea reducerii decalajului dintre învățământul rural și urban, considerate două sisteme distincte, în termeni de performanță școlară a elevilor și nivelul de studii absolvit.

De asemenea, în studiul amintit anterior, „Școala la răscruce” era adus în discuție faptul că elevii din mediul rural nu au șanse egale de acces la educație cu cei din mediul urban. Pentru a reduce aceste disparități, autorii volumului prezentau o serie de probleme legate de învățământul rural și formulau recomandări pentru rezolvarea acestora (Vlăsceanu 2002, p. 105). Accentul a fost pus pe aspecte ce țin de școală precum: creșterea salariilor profesorilor, modernizarea infrastructurii, introducerea de noi manuale, acreditarea unor instituții specializate în formare profesională, introducerea unor stimulente pentru cei care aleg cariera didactică în special în zonele rurale (Vlăsceanu 2002, pp. 864-878). Aceste recomandări au fost analizate și într-un raport de cercetare elaborat de Banca Mondială (Sandi și Moarcas 2007), în timpul implementării PIR. Pe lângă probleme precum polarizarea extremă în termeni de rezultate școlare (măsurate inclusiv prin

testările PISA, TIMSS și PIRLS), raportul sublinia diferențele dintre mediul urban și rural în termeni de rezultate educaționale și excluziune socială. Astfel, nevoia unor programe precum PIR era considerată dezirabilă.

„Proiectul pentru Învățământ Rural” a luat în considerare recomandările și a avut ca obiective principale îmbunătățirea aspectelor precum: calitatea resurselor umane din învățământul rural, calitatea infrastructurii și a resurselor materiale ale școlilor, îmbunătățirea parteneriatului școală-comunitate și creșterea ratei de participare la educație. Scopul programului a fost de a crește echitatea sistemului de învățământ, astfel încât să ofere oportunități sporite studenților pentru a continua în educație, contribuind astfel la procese de mobilitate socială ascendentă (World Bank 2003). Acest lucru implică faptul că elevi din medii de proveniență defavorizate ar putea beneficia de calitatea resurselor școlare, obținând rezultate școlare mai bune. PIR și-a propus să îmbunătățească rezultatele școlare ale elevilor măsurate prin scorurile la evaluări și examinări, contribuind astfel la reducerea decalajului dintre rural și urban, pe de o parte prin îmbunătățirea rezultatelor școlare și pe de altă parte prin creșterea numărului de elevi proveniți din mediul rural care se înscriu în învățământul secundar și terțiar (World Bank 2003). Proiectul a fost implementat începând cu anul 2003, beneficiind de o finanțare de 91 milioane de dolari (60 milioane de la BM, 30 milioane de la Guvernul României, 1 milion de la comunitățile locale).

Relația cauzală, așa cum reiese din descrierea PIR, poate fi interpretată după cum urmează: resursele școlare reprezintă un factor important pentru succesul școlar, măsurat prin scoruri obținute la testări, iar acestea din urmă reprezintă o precondiție pentru ca elevii să continue în nivele superioare de învățământ. De exemplu, a fost demonstrat că rezultatele la testele de citire influențează viitorul parcurs educațional al individului, bunăstarea economică și participarea activă în societate. De asemenea, îmbunătățirea resurselor școlare în mediul rural până la nivelul celor din mediul urban poate fi interpretată ca o măsură prin care se oferă oportunități egale între elevii școlilor din cele două medii de rezidență. Astfel, se creează premisele posibilității existenței unei concurențe între elevii școlilor din mediul urban și din mediul rural pentru admiterea în învățământul secundar sau terțiar. Însă PIR s-a concentrat

numai pe factorii școlari, în ciuda cercetărilor din domeniul sociologiei educației care au adus frecvent în discuție faptul că în multe contexte mediul familial de origine reprezintă un factor important în determinarea rezultatelor școlare și a șanselor de reușită în viață, independent de resursele școlar.

Programul a fost evaluat printr-un studiu longitudinal care și-a propus să surprindă îmbunătățirile pe care programul le-a adus, urmărind schimbările care au avut loc între 2005 (perioada de implementare a programului) și 2008 (perioada în care s-a finalizat programul). Evaluarea PIR s-a axat în special pe rezultate imediate, precum evoluția ratelor de abandon școlar sau măsura în care profesorii pun în practică ceea ce au învățat la cursurile de formare. Evaluatorii nu au măsurat impactul pe termen lung al proiectului în termeni de participare la educație, rezultate determinate de participarea la cursuri de formare, sau schimbări la nivelul curriculumului. Deși s-a concluzionat că în urma programului au fost înregistrate îmbunătățiri la nivel statistic cu privire la rezultatele elevilor²⁰, în nici un caz nu au avut dovezi să afirme că schimbările sunt determinate de program și nu de factori externi. De asemenea, relația cauzală între dezvoltarea infrastructurii și creșterea calității resurselor umane nu a putut fi direct conectată cu rezultate precum îmbunătățirea accesului și participării la educație sau performanța școlară a elevilor. Rezultate la nivel macro precum performanțele obținute la testările internaționale nu numai că nu s-au îmbunătățit, dar au și scăzut comparativ cu perioada primului deceniu de postsocialism (Florian și Țoc 2018).

Atât proiectele pe fonduri PHARE cât și PIR au asumat idei de reformă precum impactul resurselor școlare asupra rezultatelor elevilor, subiect aflat în dezbatere în literatura de specialitate, mai ales în cazul țărilor în care au fost realizate puține studii cantitative, cum este România. De exemplu, Hanushek (1996) consideră că există dovezi conform cărora resursele școlare sunt folosite productiv în unele circumstanțe, cu toate acestea este dificil de determinat care sunt acele situații specifice în care resursele sunt folosite eficient pentru ca o politică publică să fie implementată. În România însă nu au fost studiate astfel de circumstanțe.

²⁰ Folosindu-se teste asemănătoare celor internaționale (PISA, TIMSS, PIRLS) elevii au fost testați prin utilizarea aceluiași instrumente în 2005 și 2008.

Cel mai important lucru însă, aceste programe au neglijat influența mediului familial de proveniență asupra rezultatelor educaționale, sau mai bine zis, chiar dacă a fost recunoscut, nu au fost elaborate măsuri care să atenueze acest impact, fiind considerată problemă exterioară școlii²¹. În ultimă instanță, se poate argumenta că astfel de programe au fost utile mai degrabă pentru a rezolva probleme administrative ce țin de facilitățile școlare și de formarea cadrelor didactice, dar nu a provocat schimbări substanțiale în ceea ce privește efectele asupra unor variabile precum: accesul și participarea la educație, performanța școlară, sau chiar integrarea în învățământul universitar a persoanelor provenite din medii defavorizate care să poată fi demonstrate de evaluări strategice (Florian și Țoc 2018).

În toate aceste proiecte de reformă se poate identifica un conținut normativ pe care evaluatorii îl asumă, fie prin raportarea la standardele finanțatorilor (BM, UE), fie prin simpla raportare la țările occidentale „civilizate”. Bifarea standardelor era caracterizată prin termenul de „evoluții pozitive”, chiar dacă nu era clar cum îndeplinirea lor duce la rezultatul strategic. Aceste idei reliefează cum a fost înțeleasă și realizată de sus în jos „transformarea sistemului de învățământ”. În cercetarea amintită anterior „Școala la răscruce” se regăsesc idei asemănătoare. La nivelul curriculumului era importantă promovarea unei ideologii opuse „centralismului” comunist, manifestată prin introducerea manualelor alternative, predare și evaluare centrată pe individualități, personalizare a ofertelor curriculare etc. (Cucoș 2012, pp. 206-207). Acestea erau promovate pur și simplu pentru că erau considerate „dezirabile”, alinierea la noua „ideologie post-modernă” pe care o aplică „orice societate care se respectă”.

2.6 Sinteză și discuție

În acest capitol am prezentat contextul politic, social și economic în perioada postsocialistă precum și logica și procesul prin care s-a schimbat

²¹ Mai mult, deși în raportul de evaluare a fost menționat că mediul familial de proveniență are un efect asupra participării școlare, singura măsură luată pentru combaterea acestei probleme a fost un program de instruire dedicat cadrelor didactice pe tema „educației elevilor proveniți din medii dezavantajate, cu nevoi speciale”, care de altfel s-a dovedit inefficientă.

sistemul de învățământ. De asemenea, am analizat felul în care au fost gândite câteva programe ce își propuneau asigurarea accesului la educație. Tranziția postsocialistă a reprezentat o perioadă marcată de incertitudine politică, economică și socială. Structura claselor sociale a suferit modificări majore, iar sărăcia a devenit o chestiune de normalitate pentru șomeri, pensionari și chiar pentru o parte importantă a populației care avea un loc de muncă. Chiar dacă numărul de locuri alocate pentru învățământul universitar a crescut în perioada de tranziție și mai mulți indivizi au avut acces la acest nivel ce poate fi echivalent cu probabilitatea de a obține venituri mai ridicate, accesul și participarea în învățământul românesc au fost marcate puternic de condițiile sociale și economice specifice perioadei ultimilor aproape 30 de ani. Cauzele care făceau să crească probabilitatea eșecului școlar deveneau din ce în ce mai numeroase: sărăcia în creștere; zonele rurale izolate - școlile din mediul rural având rezultate mult mai slabe comparativ cu cele din mediul urban; sistemul de acces în învățământul obligatoriu care se face pe criterii geografic - și astfel școlile din zone sărace ale orașelor (zone compacte de sărăcie); apartenența etnică, grupurile aparținând minorității rome fiind vulnerabile și mai probabil să se afle în risc de excluziune socială; identitatea de gen, care poate constitui un dezavantaj în situații multiple (există situații în care fetele se căsătoresc de la vârste timpurii sau în care trebuie să aibă grijă de frați mai mici și gospodărie, dar și situații în care băieții resimt presiunea de a câștiga bani înainte de a finaliza învățământul obligatoriu); interesul pentru educație care e influențat inclusiv de nivelul de școlaritate al părinților. Așadar, cu cât un elev îndeplinește mai multe dintre criteriile enumerate cu atât crește probabilitatea de a „eșua” în sistemul de învățământ, sau mai corect spus „de a fi eșuat de către sistemul de învățământ”, lucru care e echivalent cu perpetuarea și adâncirea sărăciei. Eșecul școlar se poate traduce în felurite feluri, însă cele mai grave sunt abandonul timpuriu și/sau analfabetismul sau analfabetismul funcțional²². De asemenea, eșecul poate fi tradus și prin lipsa

²² Potrivit datelor recensământului din 2011, 1,4% din populația cu vârstă de 10 ani și peste sunt analfabete, adică aproximativ 245.000 persoane, la care se mai adaugă 1,6%, adică 280.000 persoane care nu au o școală absolvită (INS 2013, 10). În anul 2016, 18,5% dintre elevii cu vârste cuprinse între 18 și 24 ani care au finalizat cel mult 8 clase, nu sunt înregistrați în sistemul de învățământ deși

abilităților de bază la citire și matematică²³ sau prin nepromovarea examenului de bacalaureat²⁴. Sistemul de învățământ a fost unul dintre factorii care au contribuit la crearea acestui fenomen. Pe de o parte, accentul s-a pus pe obținerea performanței școlare de către o minoritate de elevi, cei considerați foarte buni. Pe de altă parte, sistemul de învățământ nu și-a asumat responsabilitatea de a contribui la reducerea sărăciei, a inegalităților prin asumarea unei poziții cu privire la modalitatea în care pot fi implicați în procesul educațional instituționalizat elevii din medii familiale dezavantajate.

Politicile educaționale implementate în perioada de referință au avut ca obiectiv alinierea sistemului de învățământ românesc la standardele occidentale și distanțarea de trecutul comunist. Schimbările s-au realizat de sus în jos prin decizii politice care nu au urmat o strategie coerentă, iar rezultatul a fost plasarea României pe ultimele locuri din Europa în ceea ce privește aproape toate rezultatele educaționale. Acest lucru este valabil fie că vorbim despre asigurarea accesului la educație, despre performanța școlară a elevilor, sau despre efectul puternic al mediului familial de proveniență asupra parcursului educațional al elevilor. Programele care și-au propus îmbunătățirea acestor rezultate s-au axat mai degrabă pe îmbunătățirea resurselor școlare, asumându-se că aceasta este strategia corectă și că acestea vor îmbunătăți participarea școlară a elevilor proveniți din medii dezavantajate, sau performanțele școlare ale acestora. Chiar și programele considerate de succes nu au reușit să modifice substanțial problemele pe care și-au propus să le rezolve. Acestea nu au luat în calcul studiile cu privire la cei mai importanți factori care influențează reușita școlară și rareori contextul local în care fiecare școală și-ar putea stabili anumite priorități în funcție de problemele specifice pe care le întâmpină.

este stipulat că absolvirea a 10 clase este obligatorie (Sursa: Eurostat, indicator [t2020_40]).

²³ În anul 2015, 38,7% dintre elevii de 15 ani din România, adică cei care sunt în clasa a IX-a au obținut scoruri sub nivelul 2 la testările PISA, lucru care demonstrează că au dificultăți serioase în a folosi de exemplu abilitățile de citire pentru a le aplica în alte contexte (Sursa: Baza de date online Eurostat, accesat în Ianuarie 2016, indicator tsdsc450).

²⁴ Rata de promovabilitate a oscilat între 45,7% în 2011 când au fost introduse camerele de supraveghere și 66% în 2015.

CAPITOLUL 3.

Familia sau școala? Ce determină șansele de reușită școlară în România?²⁵

Multe dintre studiile cu privire la educație pornesc de la asumția că aceasta reprezintă un determinant pentru bunăstarea socială²⁶. Educația joacă un rol central în economiile dezvoltate, în crearea de oportunități pentru obținerea unor locuri de muncă dezirabile²⁷. Așa cum am discutat anterior, una dintre teoriile importante care a ghidat inclusiv politicile educaționale din România a fost cea care atestă importanța resurselor școlii pentru obținerea succesului școlar. Scopul a fost acela de a oferi egalitate de oportunități definită în termeni de resurse ale școlii. Astfel, unul dintre obiectivele majore ale sistemului de învățământ românesc a fost acela de a spori cantitatea și calitatea resurselor școlii prin acțiuni destinate îmbunătățirii infrastructurii materiale a școlilor și prin subcontractarea unor instituții care să ofere cursuri de formare ce aveau ca obiectiv îmbunătățirea abilităților pedagogice ale profesorilor. Din acest punct de vedere, este importantă înțelegerea rolului resurselor școlare pentru determinarea rezultatelor educaționale într-o țară postsocialistă afectată de procesul de

²⁵ Prezentul capitol a apărut într-o formă modificată în Revista Calitatea Vieții, cu toate procedurile și analizele statistice detaliate. Capitolul a fost modificat și republicat cu acordul editorilor jurnalului. A se vedea Toc (2016).

²⁶ Câteva lucrări pe această temă sunt următoarele: Apple și alții 2010, Hallinan 2001, Sadovnik 2007, Saha 2008, Wagenaar 2007.

²⁷ Dezirabil poate însemna locuri bine plătite, status social și/sau satisfacție per ansamblu față de ceea ce oamenii fac la locul de muncă.

dezindustrializare și globalizare, în care sistemul de învățământ a suferit transformări structurale față de perioada socialistă. De asemenea, odată cu schimbarea structurii sociale în perioada postsocialistă în care s-au intensificat inegalitățile economice și sociale, a devenit esențială înțelegerea rolului sistemului de învățământ românesc în crearea de șanse de reușită în viață tuturor elevilor, indiferent de categoria socială de proveniență.

În prima parte a acestui capitol analizez dezbaterile cu privire la importanța resurselor familiale și a celor școlare în determinarea sau influențarea rezultatelor elevilor, urmând ca în a doua parte să prezint rezultatele unei analize secundare, realizată pe datele PISA 2012, cu scopul explorării rolului unor indicatori care măsoară resursele școlare, respectiv resursele familiale, asupra rezultatelor obținute la teste de matematică, citire și științe.

3.1 Delimitări conceptuale

3.1.1 Succes școlar

Succesul școlar este un concept foarte des folosit în literatura de specialitate din sociologia educației, în special în studiile cantitative, adică cele care analizează relația statistică între două sau mai multe variabile. Cele mai întâlnite situații sunt cele în care scopul analizei este acela de a explica care sunt factorii care influențează succesul școlar, însă se regăsesc și situații în care succesul școlar măsurat prin rezultatele de la examenul de bacalaureat, de exemplu, este folosit pentru înțelegerea felului în care are loc accesul în învățământul universitar. Din punct de vedere convențional, a avea succes școlar se referă la dobândirea unor competențe specifice unui anumit nivel educațional (York și alții 2015). Acest lucru nu înseamnă însă că succesul școlar nu poate fi definit și altfel, de exemplu prin atingerea nivelului de școlaritate obligatoriu.

Într-o meta-analiză care a avut ca scop inventarierea înțelesurilor oferite conceptului de succes școlar în literatura de specialitate din sociologia educației, este sugerat faptul că există mai multe dimensiuni care sunt de obicei luate în considerare, însă rareori în același studiu (York și alții 2015). Acestea sunt: rezultatele școlare obținute, cel mai des măsurate prin

notele obținute sau prin media generală anuală; succesul pe piața muncii, măsurat prin statutul ocupațional dobândit, salariul obținut sau satisfacția cu locul de muncă; obținerea unor competențe, măsurate prin scale standardizate; îndeplinirea obiectivelor învățării, măsurate prin rezultatele evaluării unui curs sau prin alte testări standardizate; ratele de absolvire la diferite niveluri, sau ratele de părăsire ale sistemului; iar ca factori mai degrabă contextuali: satisfacția cu mediul școlar, măsurată de prin scale standardizate (York și alții 2015, pp. 5-9). Aceste dimensiuni sunt însă interconectate, de multe ori asumându-se din punct de vedere convențional că rezultatele școlare sunt echivalentul succesului școlar pentru că sunt corelate cu celelalte dimensiuni. De asemenea, în domeniul stratificării și mobilității sociale intra- sau inter-generaționale, succesul este adesea definit prin atingerea unui anumit nivel educațional, sau prin atingerea unui nivel ocupațional definit operațional prin scale standardizate care includ și componenta educațională.

3.1.2 Mediu familial de proveniență

În debaterile privind factorii care determină succesul școlar, explicația conform căreia mediul familial de proveniență reprezintă unul dintre determinanții principali este de multe ori folosită ca parte a cunoașterii general acceptate, în special în țările occidentale. De obicei, este de așteptat să existe o relație pozitivă între cele două. Cu alte cuvinte, elevii care provin dintr-un mediu social privilegiat, adică care sunt plasați într-o poziție superioară în structura ierarhică a unei societăți determinată de accesul și controlul unor resurse valorizate într-o societate²⁸, au o probabilitate mai ridicată de a avea succes școlar, comparativ cu cei plasați în poziții inferioare într-o schemă de stratificare socială. Mediul familial de proveniență este un concept folosit în studiile cantitative în care sunt incluse acele aspecte care sunt considerate relevante pentru definirea caracteristicilor unui individ ce ocupă o poziție în structura socială. Câteva exemple de astfel de variabile sunt: venitul, ocupația, nivelul educațional, posesiunile

²⁸ Dacă ne referim la societățile capitaliste contemporane, în această categorie pot fi încadrate aspecte precum: avere și/sau venituri, status și putere.

familiale, structura familiei, mediul de rezidență, religia, statutul imigrațional, etnia etc. (Brese și Mirazchiyski 2013, pp. 28-37). Însă cele mai des utilizate sunt cele care vizează statutul socio-economic al indivizilor care este compus din variabilele precum: educație, venit și ocupație. De asemenea, structura familiei, resursele educaționale pe care familia le poate pune la dispoziție propriilor copii, precum și avantajele legate de formele de capital cultural și social existente în familie au fost utilizate frecvent pentru a defini operațional mediul familial de proveniență (Brese și Mirazchiyski 2013; Roscigno și Ainsworth-Darnell 1999).

Plecând de la o analiză a relevanței teoretice și a utilizării lor în cercetările empirice din educație, Brese și Mirazchiyski (2013, pp. 28-37) sintetizează care este logica pentru care aspectele mai sus menționate pot fi incluse în definirea conceptului de mediu familial de proveniență. Veniturile/averea reprezintă variabile importante întrucât se asumă că părinții care au posibilități materiale mai mari pot să asigure propriilor copii condiții mai bune de învățare. De asemenea, nivelul veniturilor este adesea corelat cu zona de rezidență, fiind probabilă concentrarea în anumite zone a unor indivizi cu aceleași caracteristici economice. Acest lucru crește posibilitatea ca într-o școală să fie copii asemănători din punct de vedere al veniturilor. Ocupația poate fi considerată un indicator care poate sugera nivelul veniturilor unui individ, dar și prestigiul care îi este asociat într-o societate. Există mai multe tipuri de operaționalizări ale ocupației, fie în funcție de statut socioeconomic, care include prestigiul, fie în funcție de clasa socială care este mai degrabă legată de venituri dar și de un stil de viață specific. Nivelul educațional al părinților este o altă variabilă importantă pentru că reprezintă o formă instituționalizată de capital cultural, dar și pentru că practicile educaționale ale părinților cu un nivel ridicat al studiilor se apropie mai mult de practicile din sistemul de învățământ (de la practicile prin care părinții își educă copiii, până la mediul de învățare de acasă în care aceștia se socializează). Bunurile aflate în posesia familiei reprezintă de asemenea un indicator adecvat, întrucât sunt considerate aspecte reprezentative fie pentru bunăstare materială, fie pentru existența unor resurse educaționale (care pot fi considerate la rândul lor o formă de capital cultural). Acestea caracteristici se intersectează

putând fi considerate rezultatul tipului de educație pe care indivizii l-au dobândit și al veniturilor/averii pe care le/o dețin.

Testări internaționale precum PISA sunt utile în astfel de analize tocmai pentru că au avut ca obiectiv realizarea unor scale care să includă cele mai importante dimensiuni ale conceptului de mediu familial de proveniență. Unul dintre cele mai cunoscute indexuri este cel al „statusului economic, social și cultural” (SESC) care a urmărit includerea atât a unor informații privind educația și ocupația părinților, precum și mai multe tipuri de bunuri aflate în posesia familiei care ar putea indica nivelul capitalului economic și cultural (Brese și Mirazchiyski 2013, p. 41). Acest index poate fi considerat echivalentul mediului familial de proveniență întrucât conține variabile cel mai des testate în studiile empirice.

Concluziile din literatura de specialitate cu privire la rolul important al mediului familial de origine asupra rezultatelor școlare au rezultat în urma comparării indicatorilor descriși mai sus cu indicatori care măsoară resursele școlii. Plecând de la ideea potrivit căreia sistemul de învățământ ar trebui să se bazeze și să promoveze principiile egalității de șanse, de data aceasta înțeleasă în termeni de rezultate educaționale, școlile ar trebui să aibă un impact mai mare, comparativ cu familia, asupra rezultatelor școlare. Resursele școlare au fost măsurate prin indicatori care urmăreau calitatea infrastructurii școlare (clădiri, terenuri, sistem de iluminat și încălzire, săli de clasă, laboratoare și echipamente de lucru, materiale didactice și mai recent acces la internet și softuri educaționale) și calitatea formării cadrelor didactice (precum lipsa profesorilor calificați la anumite discipline).

În acest capitol analizez care dintre indicatorii care compun mediul familial de proveniență au un efect asupra rezultatelor obținute la testările PISA de elevii cu vârsta de 15 ani care sunt înscriși la licee din România. De asemenea, analizez comparativ rolul indicatorilor ce țin de mediul familial de proveniență și a celor care pot fi considerați resurse ale școlii pentru a determina în ce măsură sistemul de învățământ românesc are un impact asupra performanțelor școlare, independent de factorii familiali și implicit asupra șanselor de reușită în viață.

3.2 Studii cantitative cu privire la relația dintre școală, familie și succes școlar

Ideea potrivit căreia resursele școlii reprezintă un factor explicativ pentru performanțele școlare ale elevilor a devenit una dintre temele foarte des dezbătute în literatura de specialitate din sociologie, economie și științe ale educației. Conceptul central în jurul căruia are loc această dezbateră este cel de egalitate de oportunități, cea mai des acceptie fiind cea conform căreia școlile oferă egalitate de oportunitate dacă oferă aceleași condiții educaționale tuturor elevilor, măsurate prin resursele școlare. Cu alte cuvinte, pentru a oferi egalitate de oportunitate, o instituție educațională trebuie să îndeplinească anumite standarde, de unde rezultă necesitatea îmbunătățirii aspectelor ce pot fi considerate resurse ale școlii. Studii precum cele desfășurate de Coleman și alții (1966) sau Jencks și alții (1972) au fost realizate la o scară mai largă și au dat naștere dezbaterii privind importanța resurselor familiale, respectiv a celor școlare pentru dobândirea performanței școlare. Încă de atunci, argumentele acestora indicau faptul că resursele și facilitățile școlare, curriculumul sau calitatea profesorilor nu influențează succesul școlar al elevilor caucazieni din SUA, mediul familial de proveniență și comunitatea în care elevii locuiesc fiind factorii cei mai importanți pentru obținerea rezultatelor educaționale. În aceeași perioadă a fost publicat unul dintre studiile de referință în domeniul mobilității sociale de către Blau și Duncan (1967) în care se argumentează, în opoziție cu Raportul Coleman (1966), că există doar o legătură slabă între statutul economic al părinților și cel al copiilor după ce aceștia devin adulți²⁹, prin urmare asistăm la procese de mobilitate socială inter-generațională ascendentă³⁰. Așadar, autorii asumă că educația reprezintă un determinant important pentru reușita în viață, nefiind influențată de mediul familial de proveniență.

²⁹ Cele două studii sunt în opoziție întrucât Coleman și alții (1966) sugerează că rezultatele educaționale, fie că este vorba despre performanța școlară, fie că este vorba despre absolvirea unor nivele de studiu, sunt direct proporționale cu dobândirea statutului socioeconomic după ce indivizii devin adulți. Rezultatele educaționale sunt la rândul lor determinate în mare măsură de caracteristicile mediului familial de proveniență, prin urmare în această accepțiune, statutul părinților determină într-o măsură importantă statutul copiilor.

³⁰ Trecerea dintr-o clasă socială la careia i se atribuie o anumită importanță, în funcție de tipul de societate, în altă clasă socială ce i se atribuie o importanță sporită.

Aceste două studii au avut un impact major asupra cercetărilor ulterioare cu privire la influența mediului familial de proveniență asupra succesului școlar și indirect asupra dobândirii statutului social. Într-o încercare de clasificare a studiilor care au folosit conceptul de egalitate de oportunitate Hallinan (1988, p. 251) distinge în literatura de specialitate între studii care folosesc accepțiunea egalității de oportunitate în termeni de acces la resurse educaționale și cele care folosesc ideea de egalitate de oportunitate în termeni de rezultate ale elevilor. Prima perspectivă consideră că ar trebui asigurat accesul către oportunități care permit o concurență egală între toate persoanele, independent de factori ce țin de mediul familial sau de variabile precum gen, etnie, sau rasă. Cea de-a doua perspectivă pleacă de la analiza relației dintre educație și poziția indivizilor în sistemul de stratificare, considerând că o competiție corectă nu e foarte probabilă. O întrebare relevantă pentru cercetătorii din tradiția egalității în rezultate este: „cum poate educația să modifice factorii nemeritocratici care produc inegalitate, astfel încât să se producă o distribuție mai echitabilă în rezultate precum: succesul școlar, aspirațiile educaționale sau calificările obținute și pe termen lung: statutul socioeconomic sau venitul?” (Hallinan 1988, p. 251). Cele mai multe studii empirice realizate până la finalul anilor '90 au arătat că există cazuri în care școlile au un efect asupra șanselor individuale de succes în măsura în care reușesc să ofere acces egal la învățare. Acest lucru este improbabil însă, întrucât mediul familial de proveniență și diferențele între școli în ceea ce privește resursele, filosofia, compoziția socială a elevilor sau practicile pedagogice, au avut constant un efect important asupra performanței elevilor (Hallinan 1988, pp. 257-258).

În majoritatea țărilor occidentale este acceptată mai degrabă teza conform căreia mediul familial de proveniență este mai important comparativ, cu resursele școlii, în prezicerea succesului școlar, ba chiar se discută despre persistența inegalităților educaționale. În volumul coordonat de Shavit și Blossfeld (1993) se argumentează că în 13 țări industrializate mediul de proveniență al elevilor a determinat constant rezultatele educaționale, în decursul secolului XX. Studiul a fost replicat în diferite țări, în unele cazuri fiind confirmate rezultatele (Irlanda), însă în cele mai multe cazuri ele au fost

infirmate, cu alte cuvinte, distribuția rezultatelor școlare a devenit mai echitabilă în timp (Franța, Germania, Italia, SUA) (Breen și alții 2009, pp. 1476-1477). Un exemplu de astfel de studiu indica faptul că dezavantajele de clasă socială în educație au devenit mai mici, cel puțin în țări precum Franța, Germania, Marea Britanie, Olanda și Suedia (Breen și alții 2009). Însă chiar dacă efectul este mai mic, nu înseamnă că nu continuă să influențeze major traiectoriile educaționale ale elevilor, existând inclusiv strategii de combatere a acestora prin politici și programe educaționale (Ross 2009).

Dacă studiile empirice din țările dezvoltate arătau că școlile nu au un efect foarte puternic asupra succesului școlar, în țările sărace sau în curs de dezvoltare s-a pus problema dacă relația statistică este asemănătoare. Heyneman și Loxeley (1983) au propus ideea conform căreia, în țările sărace care au nivele mici ale veniturilor, resursele școlare și în special calitatea școlii, pot avea un rol mai important comparativ cu mediul familial de proveniență în generarea de oportunități educaționale și de succes școlar. Ideea acestora a fost susținută și mai recent de Buchmann și Hannum (2001, pp. 82-86) care au descoperit că, în țările în curs de dezvoltare, mediul familial de proveniență joacă un rol mai puțin important comparativ cu cel al școlilor în obținerea performanței școlare ale elevilor. De asemenea, Gamoran și Long (2006, pp. 10-15) afirmă, bazându-se pe rezultate din câteva meta-analize, că resursele școlilor precum: infrastructura, experiența profesorilor, numărul de elevi dintr-o clasă sau din școală, accesul la texte și manuale, reprezintă un determinant pentru obținerea succesului școlar, în mod deosebit în țările sărace, independent de *background*-ul familial ale elevilor. Rivkin, Hanushek și Kain (2005) recunosc că există câțiva factori școlari care ar trebui luați în considerare pentru că pot avea un efect important asupra rezultatelor educaționale. Printre aceștia pot fi enumerați: calitatea profesorilor și a instruirii, numărul de elevi dintr-o clasă și succesul școlar al colegilor.

Însă nu există însă un consens cu privire la teza conform căreia, în țările sărace sau în curs de dezvoltare, școlile au un efect mai puternic asupra succesului școlar. Studii precum cel realizat de Hanushek și Luque (2003, pp. 10-15) sugerează că la nivel internațional, cel mai important

factor care explică performanța școlară în toate țările, indiferent dacă sunt sărace sau bogate, este mediul familial de proveniență, existând o legătură puternică între resursele familiale și rezultatele la testele de matematică și științe. Cu alte cuvinte, elevii care au mai mult de 25 de cărți acasă, computer, birou, dicționar, ai căror părinți au cel puțin educație liceală, au o șansă mare să obțină scoruri mari la testele de matematică și științe. De asemenea, în urma replicării studiului lui Heyneman și Loxeley (1983), în anul 1994, se arată că nu există diferențe semnificative între țările sărace și cele bogate cu privire la influența resurselor școlare asupra succesului școlar al elevilor (Baker, Goesling și Letendre 2002). Astfel de rezultate sugerează că mediul familial de proveniență are aproximativ același efect asupra performanței școlare la nivel național, indiferent de nivelul venitului țării respective. De asemenea, în urma unei meta-analize în care au fost incluse studii care testează relația dintre statutul socioeconomic și performanța școlară, publicate între 1990 și 2000, se recomandă ca, în general, mediul familial de proveniență al elevilor să luat în considerare în toate studiile ce urmăresc analiza rezultatelor școlare, fiind în continuare unul dintre cei mai importanți predictorii, chiar dacă intensitatea este diferită în funcție de modalitatea de măsurare (Sirin 2005). Meta-analize mai recente în care au fost incluse studii realizate între 2000 și 2013 concluzionează că implicarea părinților în activități asociate cu școala are un efect pozitiv moderat asupra rezultatelor școlare, la toate nivelurile de învățământ (Castro și alții 2015).

Începând cu anul 2000, Organizația pentru Cooperare și Dezvoltare Economică (OECD) a dezvoltat instrumente care să permită compararea la nivel internațional a sistemelor de învățământ. Printre cele mai cunoscute sunt testările PISA care a testat competențele de citire/scriere, matematică și științe cu scopul de a compara sistemele mai multor țări. Studii similare sunt PIRLS care testează competențele de citire și TIMSS care testează competențele în matematică și științe. Există mai multe studii care folosesc date obținute dintre testările PISA acestea fiind utile pentru a descoperi ce aspecte sunt importante pentru a înțelege dacă egalitatea de oportunități educaționale este îndeplinită. De exemplu, Mahuteau și Mavromaras (2013) arată, utilizând date PISA și LSAY (Longitudinal Survey of Australian Youth) pentru cazul Australiei, că

scorurile PISA, în combinație cu indicatori ce măsoară statutul socio-economic al elevilor, sunt asociate cu probabilitatea de abandon școlar în jurul vârstei de 15-18 ani. Astfel, cu cât elevii sunt mai dezavantajați din punct de vedere socio-economic, cu atât obțin scoruri mai mici la testările PISA și au probabilitatea mai mare să abandoneze sistemul de învățământ înainte de finalizarea învățământului secundar. Acest lucru este asociat în final cu scăderea șanselor de a obține un statut socio-economic ridicat, mai târziu în viață (Mahuteau și Mavromaras 2013). Au fost analizați și ce factori contribuie la îmbunătățirea performanțelor școlare a elevilor proveniți din medii sociale defavorizate. De exemplu, OECD (2011) analizează cum pot elevii proveniți din medii familiale dezavantajate, care statistic au o probabilitate mică de a obține rezultate educaționale bune, să reușească să micșoreze diferențele față de elevii care provin din medii familiale avantajate, în diferite țări din OECD. Printre factori se numără (OECD 2011, pp. 67-78):

- Participarea la mai multe cursuri de științe are un efect mai puternic asupra rezultatelor pentru elevii din medii sociale defavorizate, comparativ cu cei din medii favorizate. Prin urmare, orele de științe sunt importante în vederea diminuării diferențelor.
- Atitudinea față de învățare este importantă, elevii care sunt motivați să învețe, încrezători în forțele proprii și care dedică mai mult timp pregătirii pentru școală au șanse mai mari să obțină rezultate școlare mai bune decât cei din care nu au această atitudine. Cu toate acestea, acești factori sunt factori explicativi mai importanți pentru performanța școlară a elevilor avantajați, comparativ cu cei dezavantajați. Așadar, există riscul ca punerea accentului pe această componentă să crească diferențele de performanță școlară între elevi proveniți din medii familiale avantajate și dezavantajate. Astfel, în cazul acestor factori este recomandată intervenția mai degrabă asupra elevilor proveniți din medii defavorizate.
- Regândirea rolului școlii în motivarea elevilor e mai importantă decât caracteristici ale școlii precum: tipul de școală (publică sau privată), concurența cu alte școli pentru elevi, existența unor criterii

de admitere la școală, sau existența unor resurse educaționale, care nu au un rol important în obținerea scorurilor la testările PISA.

În alte studii precum cel realizat de Gamoran și Long (2006, p. 11) se argumentează că datele din testările internaționale se bazează pe aprecierea subiectivă a profesorilor referitoare la resursele școlare. Aprecierile subiective sunt greu de comparat în context internațional, prin urmare, e dificil de spus în ce măsură resursele școlii chiar au un efect asupra rezultatelor la teste. Din acest punct de vedere, sunt sugestive rezultatele meta-analizei realizată de Glewwe și alții (2011) care iau în considerare un număr de 79 de studii realizate în țările în curs de dezvoltare și care arată că cel puțin la nivelul politicilor, ar trebui să se renunțe la accentul pus pe caracteristicile școlii și profesorilor, ca urmare a unei lipse a unei consistențe a rezultatelor care să susțină această idee. Așadar, o soluție ar fi concentrarea pe studii care iau în considerare caracteristicile sistemelor de învățământ naționale și chiar caracteristicile unor școli particulare și elevilor din acele școli.

Cu toate că aceste teste internaționale au fost criticate pentru că se bazează pe percepțiile subiective ale profesorilor, părinților și elevilor, precum și pentru faptul că elevii nu tratează serios aceste teste, întrucât evaluarea nu este explicit individuală (astfel că e posibil ca elevii să nu înțeleagă foarte clar pentru ce dau aceste teste), ele pot oferi o imagine semnificativă cu privire la relația dintre mediul familial de proveniență al elevilor și rezultatele la testele de matematică, științe și citire. Mai mult, critica conform căreia aceste teste nu sunt tratate cu seriozitate s-ar putea transforma într-un avantaj întrucât măsoară nivelul real al competențelor transmise de școală, spre deosebire de testele naționale care măsoară mai degrabă gradul de pregătire al individual al elevilor pentru aceste testări.

3.3 Influența școlii și a familiei pentru obținerea succesului școlar în România postsocialistă

În țări foste socialiste precum Slovacia, România sau Ungaria există studii care au descoperit că există o relație puternică de asociere între mediul familial de proveniență și rezultatele educaționale (Iannelli 2003). De asemenea,

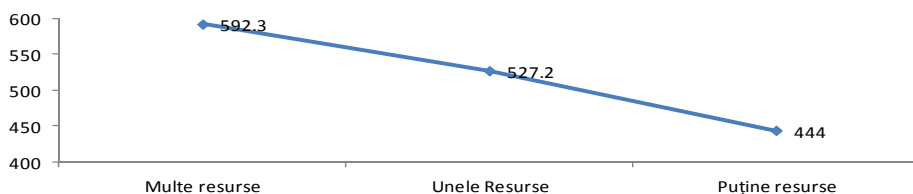
chiar și cu măsurători subiective, adică care măsoară percepția părinților, Ivan și Cristei (2011) arată că în țările din sud-estul Europei, inclusiv România, există o corelație între percepția părinților cu privire la realizările școlare ale propriilor copii și așteptările părinților privind nivelul de educație care va fi atins de proprii copii (de exemplu, performanța școlară este semnificativ mai mare dacă părinții cred că propriul copil va urma studii superioare, comparativ cu cei care cred că propriul copil se va opri după finalizarea liceului). Colaborarea cu școala, măsurată prin participarea la ședințele cu părinții sau oferirea de sprijin în efectuarea temelor pentru acasă nu au avut un impact semnificativ asupra realizărilor școlare ale elevilor așa cum sunt ele percepute de părinți (ibid.). Însă variabilele structurale ce măsoară caracteristicile familiei sunt importante pentru rezultatele elevilor: nivelul de educație al mamei, numărul de cărți din bibliotecă (indicator al capitalului cultural), resursele financiare ale familiei și așteptările părinților cu privire la nivelul de educație care va fi atins de propriul copil explică diferențele de rezultate între elevi (ibid.).

În câteva articole publicate în ultimii ani, poate fi sesizată aceeași relație. Elevii de liceu din România care au tatăl cu studii superioare și care apreciază că sunt sprijiniți financiar de părinți au o probabilitate mai mare să se plaseze în grupul elevilor care au obținut media generală peste 9 în anul anterior (Țoc, 2013). De asemenea, se pot observa diferențe între elevi în privința abilităților de citire măsurate în urma aplicării testărilor PIRLS în anul 2011, în special în funcție de resursele familiale pe care le au la dispoziție, dar și de obiceiurile de citire ale părinților (Țoc și Gheba 2015)³¹. Cei care au proiectat testul au asumat că rezultatele la testele de citire în limba maternă au un impact semnificativ asupra bunăstării economice viitoare, precum și asupra participării active în societate (Mullis și alții 2012, p. 1). Rezultatele testului PIRLS, aplicat elevilor de clasa a IV-a, sunt raportate pe o scală de la 0 la 1000, însă în mod real elevii obțin scoruri

³¹ Au fost incluși mai mulți indicatori pentru a construi index-ul resurselor familiale precum: mediul de rezidență, venitul, educația și ocupația părinților, condiții de învățare (precum propria cameră, computer și conexiune la internet, acces la cărți etc.), implicarea părinților în activități de învățare și pregătire pentru școală, sau percepția acestora privind importanța educației instituționalizate pentru reușita în viață a propriilor copii.

care variază între 300 și 700. De exemplu, media scorurilor pentru cazul României este 502, iar cea mai ridicată medie a fost 571, obținută de elevii din Hong Kong. În cazul specific al României, se pot observa diferențe majore între scorurile medii obținute de elevii care au puține resurse familiale (444), unele resurse familiale (527,2) și multe resurse familiale (592,3). Așadar, în România, încă din școala primară, apar inegalități în privința aptitudinilor de citire ale elevilor, o competență esențială în parcursul educațional al elevilor în școala generală și liceu care e mai ușor de egalizat în primii ani de școală

Figura 5. Media scorului la testul de citire în funcție de cantitatea de resurse familiale



Sursa: Țoc și Gheba 2015, p. 88

Analizând fenomenul dintr-o altă perspectivă, Neagu (2011, p. 1-2) asumă că școala nu are puterea de a modifica factorii exteriori școlii, prin urmare ar trebui acordată mai multă atenție factorilor ce țin de școală, astfel încât sistemul de învățământ românesc să ofere egalitate de șanse definită nu numai prin prisma accesibilității la toate nivelurile, ci și din punctul de vedere al calității educației primite în școli diferite. Neagu pleacă de la premisa că factori precum: pregătirea corpului profesoral, modernizarea infrastructurii materiale a școlilor, înființarea de programe extra-curriculare și de sprijin educațional, colaborarea dintre școală și familie și reducerea numărului de elevi dintr-o clasă, fac ca unele școli să ofere educație de calitate, iar altele nu, cu alte cuvinte, acești factori au un impact semnificativ asupra rezultatelor elevilor. Utilizând o metodologie calitativă, autoarea analizează impactul unor programe desfășurate în câteva școli asupra performanțelor elevilor, concluzionând că, uneori, factorii școlari pot adânci

dezavantajele ce țin de mediul de proveniență. Programa încărcată, una dintre problemele foarte des menționate în studiile cu privire la problemele sistemului de învățământ, indiferent dacă respondenții sunt profesori, elevi, sau părinți, dezavantajează mai mult elevii care provin dintr-un mediu familial defavorizat întrucât nu au condițiile care să le permită să continue învățarea de la școală prin teme pentru acasă, meditații particulare, sau activități extra-curriculare. Acestui aspect se adaugă și factorul „cadre didactice” care în școlile considerate „mai puțin bune” nu sunt la fel de bine pregătite, eventual chiar dezinteresate, prin faptul că nu își doresc să predea în școli defavorizate, dar o fac din lipsa unor alte opțiuni, sau pentru perioade determinate scurte, fluctuante. De asemenea, Neagu confirmă ideea conform căreia în România există școli cu foarte mulți elevi care provin predominant din medii defavorizate, „școlile care reprezintă pentru orice elev ultima opțiune”, la care se adaugă așteptările și aspirațiile foarte scăzute ale părinților, profesorilor și chiar elevilor, lucru care duce la scăderea performanțelor educaționale. Așadar, școlile nu au un rol neutru în medierea relației dintre mediul familial de proveniență și rezultatele școlare, fiind des întâlnite cazurile în care tipul de școală sau curriculum accentuează inegalitățile din societate. Compoziția școlilor și a claselor de elevi sunt de asemenea importante, întrucât segregarea socială poate dezavantaja elevii care învață în clase omogene din punctul de vedere al caracteristicilor sociale. De cele mai multe ori, așteptările profesorilor, părinților și elevilor sunt mult mai scăzute în astfel de școli sau clase. Hatos (2008) analizează de asemenea diferențele între școli prin prisma compoziției sociale pe care școlile sau clasele de elevi le au. Cu alte cuvinte, discută despre un proces de segregare destul de substanțial între școli, mai ales în învățământul secundar unde există mecanisme de selecție precum examenele de capacitate/testările naționale, sau chiar examenele de admitere la liceu. Analizând liceele din orașul Oradea, acesta concluzionează că există o relație direct proporțională între tipul de liceu și compoziția socială a acestuia, dar mai ales între clasele „bune” sau „slabe” ale aceluiași liceu și compoziția socială a acestuia. Liceele care au elevi proveniți din medii sociale avantajate tind să aibă rezultate școlare mai bune, măsurate prin notele acordate de profesori (Hatos 2008).

Așadar, în cazul României, au fost realizate câteva analize care să verifice această relație. Chiar dacă nu există un consens cu privire la intensitatea relației, a modalității de măsurare și a rezultatelor obținute, ne putem aștepta ca mediul familial de proveniență să conteze mai mult decât resursele școlare în determinarea rezultatelor școlare în România, mai ales în contextul unei puternice polarizări sociale.

3.4 Analiza datelor PISA pentru cazul României

În această secțiune voi analiza rezultatele obținute la testele de matematică, științe și citire și date obținute din chestionarele aplicate cu scopul de a colecta informații privind mediul familial de proveniență și caracteristici individuale ale elevilor, precum și date rezultate din chestionarele aplicate directorilor despre caracteristicile școlii, sau despre politici și practici din cadrul școlii. Pentru a testa relația dintre variabilele menționate am realizat analize de regresie lineară pas cu pas (*stepwise regression analysis*) folosind baza de date de la testele PISA, din anul 2012, pentru cazul României. Rezultatele vor fi însă prezentate simplificat, fără detaliile statistice, acestea fiind disponibile pentru cei interesați în Țoc (2016).

PISA este o testare trienală, care se realizează la nivel internațional și care măsoară competențele de citire, matematică și în științe pentru elevii în vârstă de 15 ani. Scopul central al PISA este acela de a compara rezultatele obținute de elevii fiecărei țări și de a constitui o bază pentru politici publice sau reforme educaționale menite să îmbunătățească calitatea sistemului de învățământ. Accentul a fost pus pe dimensiunea practică a lucrurilor învățate la școală, urmărindu-se acele cunoștințe și abilități despre care se consideră că sunt necesare în viața cotidiană (OECD 2014a, p. 22). Sigur, aceste date ar trebui înțelese în contextul în care ele nu sunt reprezentative pentru tot sistemul de învățământ, ci pentru elevii de 15 ani care au rămas în sistemul de învățământ până la acea dată, care nu au repetat vreun an de școală și care au fost eligibili pentru evaluarea PISA (de Carvalho și alții 2012, p. 5).

Baza de date din 2012 conține 5074 de observații provenite din răspunsurile oferite de elevi cu vârsta de 15 ani, proveniți din 176 școli din

România. Rezultatele raportate iau în considerare numai rezultatele obținute la matematică. Au fost testate aceleași modele și pentru testele la științe și citire, iar rezultatele au fost similare, așadar, concluziile referitoare la rezultatele școlare, măsurate prin scorurile obținute la testele de matematică, sunt cu aproximație aceleași pentru scorurile obținute la citire sau științe.

În anul 2012, scorul mediu obținut de elevii români la matematică a fost de 445, fiind un scor mic raportat la scorul obținut de elevii din Shanghai care au obținut cel mai bun scor mediu 613, dar și față de țările din OECD care au obținut o medie de 494 la testele care măsoară competențele de matematică (OECD 2014b, p. 5). Cu alte cuvinte, elevii români se plasează, în medie, puțin mai sus de nivelul 2, dintr-un total de 6 nivele în ceea ce privește competențele la matematică. La acest nivel, elevii pot interpreta situații în contexte care cer inferențe directe precum: calcule de bază, formule, convenții de a rezolva probleme, interpretarea rezultatelor (OECD 2014b, p. 61, p. 68). Situația scorurilor medii nu s-a schimbat substanțial la testarea din 2015, elevii din România înregistrând scoruri mult sub media țărilor OECD (a se vedea Tabelul 10).

Tabel 10. Scorurile PISA în România și media OECD

Scor PISA		Matematică	Științe	Citare
2012	România	445	439	438
	Media OECD	494	501	496
2015	România	444	435	434
	Media OECD	490	493	493

Sursa: OECD 2014b, OECD 2016

Unul dintre aspectele specifice ale testărilor PISA este construirea unor indexuri prin însumarea mai multor variabile care din punct de vedere teoretic măsoară același lucru și care respectă pragul statistic de consistență internă, măsurată prin indicele Crombach α , de minimum 0,7 (OECD 2014a, 305-360). Unul dintre indexurile construite pentru a testa rolul mediului familial de proveniență în determinarea unor rezultate educaționale este „indexul statusului economic, social și cultural”³² (SESC).

³² Logica acestuia este aceea conform căreia statutul socio-economic este în general văzut ca un compus din educație, statut ocupațional și venit.

Acest index este compus prin însumarea a alte 3 indexuri: cel al „posesiunilor familiale” (clasificat în 4 categorii: una care măsoară bunăstarea familiei, una care include posesiunile culturale, una ce include bunurile materiale avute în proprietatea familiei și ultima categorie care vizează aspecte ce au fost considerate resurse educaționale și se regăsesc în familiile elevilor), „indexul celui mai important status al părinților” și „indexul celui mai înalt nivel de educație al părinților” (a se vedea Tabelul 11) (OECD 2014a, pp. 305-360).

Tabel 11. Compoziția indexului statusului economic, social și cultural (SESC)

Indexul statusului economic, social și cultural (SESC)	Indexul posesiunilor familiale	- <i>Index al bunurilor materiale deținute în familie:</i> autoturism, televizor, computer, cameră pentru copil, conexiune la internet etc. - <i>Index al bunurilor culturale deținute acasă:</i> literatură, poezie, artă; - <i>Index al resurselor educaționale deținute acasă:</i> birou de studiu, un loc liniștit de studiu, un computer care poate fi folosit pentru școală, manuale, cărți de specialitate, dicționar; - <i>Numărul de cărți din bibliotecă</i>
	Indexul celui mai important status al părinților	Codarea răspunsurilor deschise conform indexului internațional al statusului socio-economic și ocupațional (ISCO)
	Indexul celui mai înalt nivel de educație al părinților	Cel mai ridicat nivel de educație al părinților, exprimat în ani de școală

Sursa: OECD (2014a, pp. 306-319)

De asemenea, în urma completării chestionarelor de către directori/directoare, a fost construit „indexul resurselor școlare”. Acesta este compus

prin însumarea a alte 3 indexuri: indexul care măsoară „lipsa profesorilor calificați în școală” (construit din variabile care măsoară percepția directorilor cu privire la lipsa profesorilor calificați în școală), indexul care măsoară „calitatea infrastructurii fizice” (construit din variabile care măsoară percepția directorilor cu privire la existența unor probleme ce țin de clădire, clase, teren, sisteme de iluminare, încălzire și răcire) și indexul care măsoară „calitatea resurselor educaționale” (construit din itemi ce măsoară percepția directorilor cu privire la existența unui deficit al materialelor de instrucție, echipamente de laborator, computere, softuri și internet, materiale din bibliotecă) (a se vedea Tabelul 12).

Tabel 12. Compoziția indexului resurselor școlare

Indexul resurselor școlare	Indexul calității infrastructurii fizice	Aprecierea directorului școlii cu privire la: - Deficitul sau insuficiența clădirilor și terenurilor; - Deficitul sau insuficiența sistemelor de încălzire/ răcire și iluminare; - Deficitul sau insuficiența spațiilor pentru instrucție (ex. clase).
	Indexul calității resurselor școlare educaționale	Aprecierea directorului școlii cu privire la: - Deficitul sau insuficiența echipamentelor din laboratoarele de științe - Deficitul sau insuficiența materialelor de instrucție (ex. manuale); - Deficitul sau insuficiența computerelor pentru instrucție; - Lipsa sau insuficiența conexiunii la internet; - Deficitul sau insuficiența softurilor pe computer pentru instruire; - Deficitul sau insuficiența materialelor din bibliotecă.

	Indexul lipsei profesorilor calificați în școală	Aprecierea directorului școlii cu privire la: - Lipsa profesorilor de știință calificați - Lipsa profesorilor de matematică calificați - Lipsa profesorilor de limba română calificați - Lipsa profesorilor calificați la celelalte discipline
--	--	--

Sursa: OECD (2014a, pp. 343-349)

Am testat diferite modele relevante din punct de vedere teoretic pentru înțelegerea factorilor care influențează performanța școlară. Scopul central a fost acela de a descoperi modelele care sunt pe de-o parte influențează rezultatele la teste și pe de altă parte, sunt simple în termeni de număr de variabile incluse. Așteptarea generală este că există o relație pozitivă între indexul SECS și rezultatele la teste, având în vedere că studii anterioare sugerează că nu există variație națională importantă (Machin și McNally 2011).

Într-o primă etapă am analizat relația dintre „statusul economic, social și cultural” și „scorurile obținute la matematică” pentru cazul României. Rezultatele arată că relația este proporțională, iar efectul este semnificativ din punct de vedere statistic. Așadar putem spune că mediul familial de proveniență, operaționalizat prin folosirea unor indicatori ce măsoară statusul economic, social și cultural, a afectat într-o măsură importantă rezultatele la testele care măsoară competențele de matematică, iar în cazul testelor de citire și științe rezultatele sunt similare.

În a doua etapă, am descompus indexul SESC pentru a vedea cum indicatorii care îl compun afectează separat rezultatele la teste. „Cel mai ridicat nivel de educație al părinților” a fost măsurat prin numărul total de ani petrecuți în școală. „Indexul celei mai importante ocupații a părinților” a fost obținut din utilizarea întrebărilor deschise care ulterior au fost codificate în patru coduri ISCO (OECD 2014a, p. 55). Ulterior a fost codificat prin utilizarea metodologiei indexului internațional al statusului socio-economic și ocupațional (Ganzeboom 2010). „Indexul posesiunilor familiale” este

unul complex, fiind compus din mai multe indexuri compozite: „indexul bunurilor deținute în familie” (autoturism, televizor, computer, dormitor pentru copii etc.), „indexul posesiunilor culturale” (literatură, poezie, artă) și „indexul resurselor educaționale deținute acasă de elev”.

Rezultatele analizei sugerează că educația părinților, măsurată în numărul de ani de educație, nu a avut un efect semnificativ din punct de vedere statistic asupra scorurilor obținute la matematică, acest lucru fiind valabil și în cazul scorurilor obținute la testele de citire, iar în cazul rezultatelor obținute la știință efectul a fost foarte mic. Indexul celui mai important status ocupațional al părinților are cel mai puternic efect asupra rezultatelor obținute la teste, iar posesiunile familiale se plasează pe locul al doilea. Acest rezultat este important în condițiile în care nivelul de educație al părinților este considerat adesea unul dintre cei mai importanți factori explicativi ai performanței școlare. Așadar, dacă luăm în considerare datele PISA, în cazul României numărul de ani de educație nu este la fel de important comparativ cu ocupația părinților și posesiunile familiale. Mai mult, acest rezultat se află în contradicție cu studii anterioare care au descoperit că statutul educațional al părinților are un efect asupra rezultatelor școlare și care argumentau că diferențele sunt semnificative mai ales între grupul elevilor care are părinți cu școală postliceală sau studii universitare și grupul celor cu părinți care au absolvit maximum studii liceale (Ivan 2009, Țoc 2013). Acest lucru poate fi explicat însă de faptul că în cele două studii au fost folosite măsurători diferite ale nivelului de școlaritate. Măsurarea educației ca număr total de ani petrecuți în educație nu ține cont de pragurile de trecere de la un anumit nivel. De altfel, am schimbat nivelul de măsurare al variabilei nivel de educație al părinților și se poate observa că elevii care au cel puțin un părinte cu studii universitare au o probabilitate mai mare să aibă scoruri mai ridicate, atât comparativ cu cei care au nu au niciun părinte cu studii superioare, cât și cu cei care au cel puțin un părinte cu liceu sau școală profesională (a se vedea Figura 6). Așadar, nivelul de școlaritate atins de cel puțin unul dintre părinți reprezintă un factor important. De asemenea, educația poate să aibă un efect indirect asupra rezultatelor, mediat de statutul ocupațional al părinților ce depinde și de educație.

Figura 6. Media scorului la testul de matematică în funcție de tipul de educație finalizat de părinți



Sursa: Calculele autorului

Având în vedere că indexul posesiunilor familiale a fost la rândul său compus din alte 3 indexuri care conțin mai multe variabile, în a treia etapă am analizat care dintre cele 3 au un impact mai important. Separarea lor este importantă, întrucât tipurile de bunuri deținute pot avea semnificații diferite. De exemplu, elevii care dețin în familie bunuri care pot fi considerate o formă de capital cultural pot fi asociați cu reprezentanții unei elite culturale care e avantajată de practicile și valorile promovate de sistemul de învățământ și de profesori (Bourdieu și Passeron 1977, DiMaggio 1982, Jung-Sook și Bowen 2006). De asemenea, există dovezi potrivit cărora resursele educaționale din familie și bunurile materiale deținute de părinți pot fi importante pentru performanțele elevilor întrucât asigură condițiile necesare studiului³³ (Teachman 1987, Marks și alții 2006, Țoc și Gheba 2015).

Rezultatele analizei de regresie arată că indexul bunurilor materiale deținute în familie, care ia în considerare posesiuni precum: autoturism, televizor, computer, cameră pentru copil, conexiune la internet etc., nu are un efect semnificativ din punct de vedere statistic asupra performanței obținute la matematică. Așadar, acest index care măsoară bunăstarea economică a familiei, nu este la fel de important pentru obținerea rezultatelor bune la teste. Cu alte cuvinte, nu bunurile în sine determină succesul școlar, efectul direct asupra rezultatelor la teste fiind mai degrabă

³³ Resursele educaționale deținute acasă urmăresc dacă elevii au un birou de studiu, un loc liniștit de studiu, un computer care poate fi folosit pentru școală, manuale, cărți de specialitate, dicționar; Bunurile materiale ale familiei sunt considerate aspecte precum: autoturism, televizor, computer, cameră pentru copil, conexiune la internet etc.

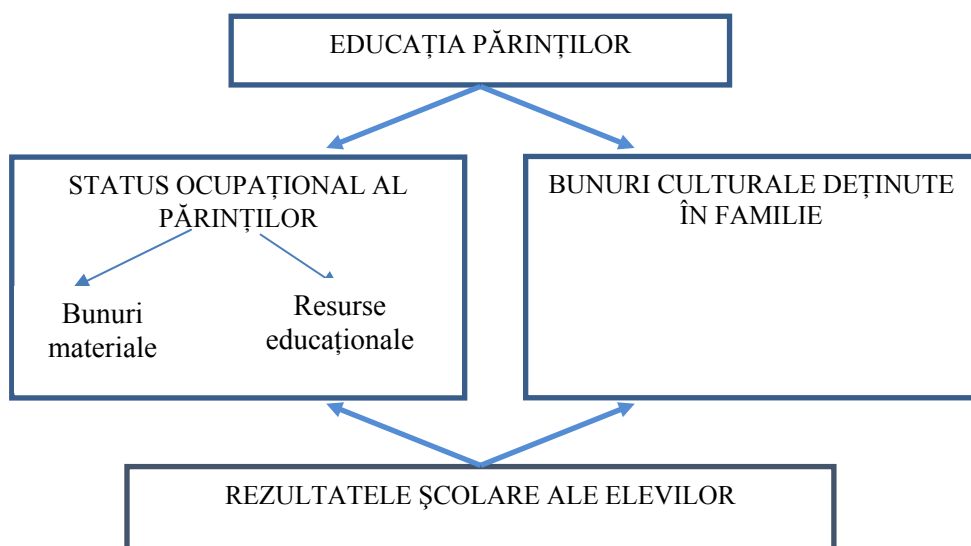
al ocupației părinților. În schimb, celelalte două tipuri de bunuri sunt mai importante obținerea rezultatelor la teste, în special cele culturale.

Astfel, putem spune că puterea explicativă a indexului care măsoară statusul economic, social și cultural este dată în special de câțiva indicatori care îl compun. Statusul ocupațional al părinților are cel mai important efect, urmat de bunurile culturale deținute în familie și de resursele educaționale deținute acasă. Cel mai ridicat nivel de școlaritate măsurat prin numărul de ani petrecuți în școală nu are un efect semnificativ din punct de vedere statistic asupra rezultatelor obținute la matematică, ci mai degrabă indirect prin efectul pe care educația îl are asupra statusului ocupațional al părinților sau asupra bunurilor culturale deținute în familie și resurselor educaționale deținute în familie. Trebuie menționat însă că există totuși diferențe importante între scorul mediu atins de elevii ai căror părinți au studii universitare, comparativ cu cei care nu au.

Deși indexul posesiunilor culturale este construit din numai trei itemi: deținerea acasă de literatură clasică, cărți de poezie și opere de artă, acesta are un efect mai important comparativ cu indexul resurselor educaționale de acasă, măsurat prin deținerea unui birou pentru studiu, a unei camere liniștite pentru învățare, a unui computer care poate fi folosit pentru activitățile legate de școală, a unor softuri educaționale sau cărți care pot ajuta la activitățile legate de școală, precum cărți tehnice de specialitate sau dicționare. Cu alte cuvinte, capitalul cultural al părinților în sensul lui Bourdieu și Passeron (1977) și operaționalizat în studii cantitative de DiMaggio (1982) are un efect puternic asupra rezultatelor școlare. Acest lucru este explicat de Bourdieu (1977 în DiMaggio 1982, p. 190) prin faptul că „profesorii comunică mai ușor cu elevi care sunt parte a culturii statusului de elită, le acordă mai multă atenție și asistență specială, îi percep ca fiind mai inteligenți sau înzestrați natural, comparativ cu cei care nu au capital cultural”. Resursele educaționale, precum și bunurile materiale deținute acasă au mai degrabă un efect mediat de statutul ocupațional al părinților. De asemenea, educația are un rol important de mediere în relația dintre capitalul cultural și rezultatele școlare, existând o corelație pozitivă între educația părinților măsurată prin numărul de ani petrecuți în sistemul

educațional și bunurile culturale deținute în familie. În Figura 7 este prezentată relația dintre factorii familiari care influențează performanța școlară a elevilor, măsurată prin rezultatele la testările PISA, fără a include în model și variabilele ce țin de resursele școlare. Pentru că există o corelație pozitivă puternică între bunurile culturale și resursele educaționale, am păstrat numai indexul posesiunilor culturale și indexul celui mai ridicat status ocupațional al părinților ca factori explicativi principali.

Figura 7. Relația dintre variabilele care măsoară mediul familial de proveniență al elevilor și performanța școlară a acestora



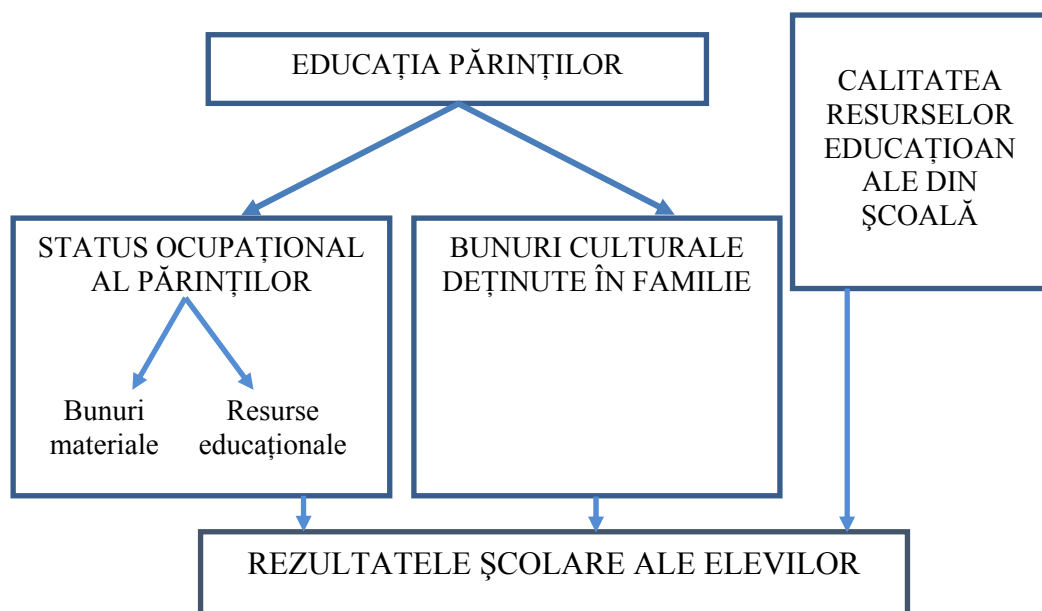
Sursa: Calculele autorului

În a patra etapă, am testat efectul cumulat al celor 3 indexuri care măsoară resursele școlii asupra variației rezultatelor la matematică. Prin comparație cu modelul anterior, efectul cumulat este mai mic. Cel mai important este „indexul care măsoară calitatea resurselor școlare educaționale”.

În ultima etapă am testat impactul statusului ocupațional al părinților, al bunurilor culturale deținute în familie și al calității resurselor educaționale din școală asupra rezultatelor școlare. Acesta poate fi considerat un model relevant pentru cazul României, fiind compus din trei indicatori care influențează rezultatele școlare și suficient de simplu pentru a gândi politici educaționale menite să îmbunătățească performanțele școlare ale elevilor.

Cel mai important factor care explică performanța școlară este statutul ocupațional al părinților, urmat de capitalul cultural al familiei și de calitatea resurselor școlare educaționale. Efectul este valabil, pentru toate cele trei scoruri: matematică, științe și citire. Aceste rezultate confirmă concluziile studiilor care argumentează că e mai puțin probabil ca politicile care se concentrează pe infrastructura școlilor să îmbunătățească rezultatele școlare, fiind mai probabilă reproducerea socială și culturală a claselor sociale prin învățământ în absența unor politici sociale și educaționale care să atenueze efectul factorilor ce țin de familie.

Figura 8. Determinanți ai performanței școlare obținute de elevii de 15 ani din România



Sursa: Calculele autorului

Este important de subliniat faptul că cei trei factori au un efect asupra scorurilor obținute la testările PISA care reprezintă o evaluare a competențelor de bază considerate a fi necesare în societatea actuală. Un aspect important este acela că elevii care au răspuns la testările PISA sunt în clasa a IX-a, adică la liceu. Prin urmare, rezultatele sunt reprezentative pentru grupul elevilor care au continuat în sistemul de învățământ, adică care au obținut deja un anumit tip de performanță școlară. Dacă asumăm că mediul familial de

proveniență are un efect și înainte de admiterea la liceu asupra performanței școlare, măsurată inclusiv prin supraviețuirea elevilor în sistem, atunci putem concluziona că în urma realizării selecției de la gimnaziu către liceu, au fost eliminați elevii care au părinți cu un statut ocupațional scăzut și cu forme de capital cultural nevalorizate de școală. Așadar, este foarte probabil ca mediul familial de proveniență să aibă un efect și mai puternic la nivele inferioare ale învățământului. Mai mult, faptul că testările PISA nu reprezintă o evaluare individuală a fiecărui elev, ci o evaluare a performanței sistemului de învățământ ca întreg, a determinat cel mai probabil o mobilizare individuală scăzută a elevilor în vederea obținerii unor performanțe importante. Mediul familial de proveniență s-ar putea să aibă un efect și mai substanțial la examenele care determină selecția în diverse trepte din învățământ, unde posibilitatea investițiilor în meditații particulare sau în cursuri extra-curriculare poate conferi avantaje semnificative elevilor care și le permit.

3.5 Discuție

Ideea conform căreia rezultatele școlare și obținerea unui anumit nivel educațional sunt influențate de mediul familial de proveniență este o problemă ignorată în majoritatea politicilor educaționale din România. Acest lucru se întâmplă pentru că decidenții politici, precum și o bună parte dintre specialiștii în educație, au apreciat că este suficient ca instituția școlii să ofere din punct de vedere formal egalitate de șanse și aplicând ulterior mecanisme generale de ascensiune în sistem pe bază de abilități, talent și efort. Dacă se întâmplă ca familia să afecteze felul în care elevii performează în învățământ, acest lucru este considerat natural. Este important însă ca instituțiile educaționale să se întrebe nu doar ce alți factori în afară de cei individuali pot avea un efect asupra performanțelor școlare și ascensiunii educaționale a elevilor, ci mai ales, ce rol ar trebui să își asume instituțiile educaționale pentru a oferi tuturor elevilor șanse egale de a obține măcar rezultate școlare minimale? Cum trebuie să arate o școală care oferă tuturor elevilor aceeași șansă de a obține cel puțin un nivel minimal de cunoștințe? Dar un sistem de învățământ ca întreg, dat fiind că diferențele și ierarhiile între școli generează șanse inegale de reușită școlară?

Chiar dacă inclusiv la simțul comun se poate aprecia că mediul social și familial au un efect asupra rezultatelor școlare obținute în sistemul de învățământ, programele educaționale care și-au propus să amelioreze impactul acestor factori nu au luat în considerare un aspect esențial: faptul că sistemul de învățământ contribuie la activarea acestor factori în procesul educațional, prin curriculum și forma de organizare, generând rezultate inegale între elevi proveniți din medii sociale diferite. Rezultatele mai slabe ale elevilor proveniți din medii sociale dezavantajate sunt văzute mai degrabă în termenii remontării unui „decalaj economic și socio-cultural” față de un univers normativ de altfel familiar pentru elevii proveniți din medii privilegiate. Acest lucru este deosebit de important întrucât responsabilitatea școlii pentru eșecul în sistem al unui copil este considerată mai degrabă neesențială, chiar și în condițiile ideii de „învățământ obligatoriu”, lucru care contravine accepțiunii egalității de oportunități în termeni de rezultate.

Sistemul de învățământ oferă rareori acces la mecanismele prin care elevii proveniți din medii dezavantajate pot „recupera” dezavantajele cu care încep școala. De obicei, pentru ca un elev dintr-un mediu dezavantajat să ajungă la un nivel perceput asemănător cu al unui elev avantajat, primul trebuie să depună mult mai mult efort și chiar să își schimbe anumite valori care i-au fost transmise în familie. Deși probabilitatea este mică, în condițiile în care se întâmplă acest lucru, școlile trebuie să devină conștiente de faptul că impun anumite norme care din perspectiva lor determină reușita școlară, care în multe cazuri se află în opoziție cu cele din familie.

În acest capitol am arătat că în cazul României performanța școlară, măsurată prin rezultatele la testările PISA, este influențată mai degrabă de mediul familial de proveniență și mai puțin de resursele școlare. Relația este una pozitivă, cu cât mediul de proveniență are caracteristici mai apropiate de ceea ce numim un statut privilegiat în societățile capitaliste, cu atât șansa de a obține rezultate bune la testele de citire, matematică și științe de către elevii de clasa a IX-a din România este mai mare. Dintre caracteristicile ce țin de familie, cel mai important efect l-a avut statusul ocupațional al părinților, urmat de efectul capitalului cultural, măsurat prin bunurile culturale deținute în familie. Dintre resursele școlare, calitatea resurselor

educaționale din școală are de asemenea un efect asupra rezultatelor obținute la teste, însă semnificativ mai mic decât factorii ce țin de familie. A avea un status ocupațional scăzut poate însemna pentru o familie insuficiența veniturilor și un nivel de școlaritate mai degrabă scăzut. De asemenea, prestigiul ocupațional reprezintă un aspect important al statusului, valorizările sociale fiind influențate de pozițiile ocupaționale ale acestora, în funcție de tipul de societate. În România postsocialistă una dintre problemele majore este sărăcia, prin urmare veniturile generate de statutul ocupațional ar putea să fie relevante. Pe de altă parte, un efect individual important este cel al bunurilor culturale (literatură, poezie, artă) care reprezintă mai degrabă o formă de capital simbolic a indivizilor ce implică adesea transmiterea în familie a „valorilor potrivite” pentru a reuși în societate. În ceea ce privește calitatea resurselor educaționale școlare (care este măsurată mai degrabă ca un deficit de echipamente, softuri, internet, materiale pentru instrucție) putem vorbi despre un efect important, comparativ cu calitatea infrastructurii fizice și cu lipsa profesorilor calificați din școală, cu mențiunea că aceste variabile reprezintă aprecieri subiective ale directorilor din școli. Chiar dacă efectul nu este la fel de important precum al indicatorilor ce țin de mediul familial de proveniență, rămâne o discuție deschisă cum afectează lipsa acestor resurse calitatea învățării și performanța școlară. Cercetări ulterioare ar trebui să investigheze într-o măsură mai mare rolul calității predării asupra rezultatelor obținute. Deși greu de stabilit ce înseamnă o activitate didactică de calitate, există o retorică importantă în societatea românească conform căreia calitatea școlii e dată de calitatea profesorilor și specific a actului de predare, însă acest lucru este dificil de măsurat într-un studiu cantitativ.

În același timp, nivelul de școlaritate al părinților, operaționalizat prin numărul de ani finalizați în învățământ, nu a avut un efect statistic asupra performanțelor școlare. Acest rezultat infirmă ideea conform căreia cu cât numărul de ani petrecuți în educație de părinți e mai mare, cu atât rezultatele copiilor acestora vor fi mai bune. În acest caz, a fost testată o relație lineară, astfel, fiecare an în plus de educație nu reprezintă în mod necesar o probabilitate mai mare de a obține un scor mai mare la testări.

Dacă luăm însă în considerare nivelul de educație atins de către părinții elevilor, se poate observa că probabilitatea de a obține rezultate bune la teste crește dacă elevii se plasează în grupul celor care au părinți cu educație universitară. Așadar, atingerea unor praguri în sistemul educațional poate avea un efect asupra performanțelor obținute de elevi. Nivelul educațional atins influențează de asemenea veniturile și prestigiul ocupațional, componente care formează statusul ocupațional al părinților, prin urmare discutăm cel puțin despre un efect indirect al educației părinților.

Folosirea testărilor PISA în studiile din sociologia educației este criticată, pe de o parte, pentru că elevii nu iau în serios examinările și pe de altă parte, pentru că variabilele care măsoară mediul familial de proveniență, respectiv resursele școlii, sunt bazate fie pe aprecieri subiective ale personalului didactic, fie pe aprecierile elevilor. Având în vedere numărul mic de studii din România care analizează performanța școlară, acest capitol oferă o imagine cu privire la relațiile dintre factorii familiali, școlari și rezultatele la testări. Această analiză este importantă în măsura în care, într-o situație ideală, diferențele dintre rezultatele școlare ale elevilor nu ar trebui să varieze foarte mult nici între școli, nici în funcție de mediul familial de origine ale elevilor. Fiind o instituție meritocratică, diferențele pot fi acceptabile numai în condițiile în care performanța școlară e determinată de eforturile și abilitățile individuale (McNamee și Miller 2009, 2). De asemenea, această dimensiune este importantă în condițiile existenței unui discurs aproape generalizat cu privire la lipsa unor resurse școlare (în special de infrastructură și capital uman) ce determină imposibilitatea obținerii de performanțe de către sistemul de învățământ. În acest context, o schimbare de strategie în privința distribuției resurselor pentru îmbunătățirea accesului la educație ar fi dezirabilă și ar trebui să ia în considerare astfel de studii.

În condițiile în care cei mai importanți factori care determină performanța școlară sunt capitalul cultural al părinților și ocupația părinților, aceste rezultate ar putea sugera că politicile educaționale cu accent pe factorii școlari nu prea pot compensa pentru dezavantajul socio-cultural al elevilor. Factorii ce țin de mediul familial influențează prin practicile de socializare atitudinile, valorile, abilitățile lingvistice, gândirea logică,

aspirațiile și așteptările față de educație etc. Așadar, un prim pas pentru reducerea inegalităților este analiza modalității de raportare a școlii la elevi în funcție de capitalul cultural deținut acasă și de ocupația părinților. Acesta va fi obiectivul următoarelor capitole.

Din punct de vedere metodologic, echivalarea performanțelor cu competențele de bază și rezolvarea de probleme practice aplicate la viața reală este o altă specificitate a testărilor PISA. Din acest punct de vedere aceste testări evaluează mai degrabă competențele (abilități, cunoștințe, atitudini), pe când notele obținute la școală evaluează mai degrabă cunoștințe, cel puțin în unele situații. În România, credibilitatea notelor obținute în școală este mică, existând discuții numeroase cu privire la dificultatea sau ușurința cu care profesorii acordă note în diverse școli. Inclusiv Ministerul Educației apreciază că notele de la testările naționale reprezintă o măsură obiectivă a performanței școlare, fiind indezirabil ca diferențele între notele obținute pe parcursul unui an școlar și cele de la evaluările naționale să fie mari. De asemenea, critica generală conform căreia testărilor PISA nu le este acordată importanță suficientă nu se aplică în România, obiectivul enunțat de minister fiind de îmbunătățire a performanțelor la aceste teste. Singura problemă rămâne dezinteresul elevilor față de aceste teste, în condițiile în care ei nu sunt notați individuali pe ele, însă se poate argumenta că acest lucru poate oferi o imagine mai reală decât testările naționale care sunt pregătite foarte mult în afara sistemului educațional, acasă și prin meditații.

CAPITOLUL 4.

Ierarhie școlară sau socială? Modalități de legitimare a selecției elevilor în sistemului de învățământ

În capitolul anterior am arătat că variația în privința scorurilor obținute la teste care măsoară competențe de bază este influențată mai degrabă de factori ce țin de mediul familial de proveniență și mai puțin de factori școlari. Această relație există nu numai la nivelul elevilor de liceu ci și la elevii claselor primare¹. Acest tip de cercetări însă nu pot oferi o imagine completă cu privire la mecanismele prin care sunt create inegalitățile în privința rezultatelor școlare. Dincolo de factorii socio-familiali, însăși logica în care este constituit sistemul de învățământ are un efect important asupra stabilirii performanței școlare a elevilor proveniți din medii socio-economice dezavantajate. Alături de mediul familial de proveniență, la fel de importante pot fi mecanismele de înscriere în învățământ (pe criteriul proximității față de școală, sau prin admitere), curriculumul care trebuie parcurs de fiecare elev și modalitățile de evaluare prin care se atestă dobândirea unor competențe. Acestea pot influența rezultatele elevilor prin asigurarea unor rute mai facile elevilor din medii familiale privilegiate. În acest capitol analizez mecanismul de producere a inegalităților educaționale în sistemul de învățământ românesc.

Este important de stabilit faptul că rezultatele școlare analizate în capitolul anterior sunt considerate echivalentul dobândirii unor competențe.

¹ Rezultatele obținute la testările internaționale PIRLS care măsoară competențele de citire sunt influențate de factori socio-familiali (Țoc și Gheba 2014).

Însă competențele considerate la nivel de sistem relevante din punct de vedere educațional pot fi obținute nu doar în mediul școlar ci și în cel familial. Așadar, elevii nu intră în sistemul de învățământ de pe poziții egale. O parte dintre ei fie au deja competențele care se doresc a fi transmise prin curriculumul școlar, fie au competențe care facilitează dobândirea formelor de cunoaștere, ori a abilităților, atitudinilor și valorilor care se doresc a fi transmise prin educația instituționalizată. Prin urmare este explicabil de ce rezultatele la testări care măsoară abilități de citire la nivelul învățământului primar sunt influențate de factori socio-familiali și de ce se accentuează pe măsură ce indivizii avansează în învățământ.

Îndeplinirea obiectivului de egalitate de șanse are cele mai mare șanse să se întâmple în ciclul primar, întrucât scopul central la acest nivel este de a transmite competențe elementare fără de care ar fi extrem de dificilă continuarea în ciclul gimnazial. De asemenea, încercarea de oportunități egale de a ajunge la rezultate minimale similare de către elevii din toate categoriile sociale este mai facilă în ciclul primar întrucât elevii lucrează la toate disciplinele cu același cadru didactic, iar acesta/aceasta își poate crea o imagine de ansamblu cu privire la abilitățile de bază ale elevilor. Începând cu ciclul gimnazial, când învățătoarea/învățătorul este înlocuit/ă de profesoară/profesor specializat/ă pe fiecare disciplină, există o șansă mult mai mare ca inegalitățile dintre elevi în privința rezultatelor școlare să se amplifice. La acest nivel profesorii **asumă** că elevii au cel puțin un nivel minim al competențelor de bază necesare dobândirii unor competențe de o complexitate mai ridicată. Așadar, cei care „au rămas în urmă” au șanse mici să „recupereze deficitul” din cauza modalității în care este gândit curriculumul oficial. Chiar în condițiile în care profesorii fac „ore de recuperare” sau schimbă abordarea didactică pentru a se „adapta la nivelul clasei”², inegalitățile între elevii din această categorie și cei care parcurg programa școlară se consolidează. Probabilitatea ca programa școlară să fie parcursă cel puțin într-o manieră asemănătoare de toți elevii este mică, creându-se astfel inegalități în accesul la învățământ secundar, care este condiționat de competențele dobândite în timpul gimnaziului.

² Aceste sintagme sunt des întâlnite în limbajul profesorilor, elevilor și părinților din România.

În prima parte a acestui capitol discut modalitățile de ierarhizare ale școlilor gimnaziale și liceale în sistemul de învățământ preuniversitar și argumentez că poate contribui la creșterea inegalităților între școli în privința rezultatelor școlare. În a doua parte descriu fără pretenție de reprezentativitate caracteristicile câtorva școli gimnaziale care se află la baza sau în topul unui „clasament al eficienței” realizat de Ministerul Educației Naționale și argumentez că școlile considerate eficiente se află în zone dezvoltate socio-economic, iar cele considerate ineficiente sunt mai degrabă școli care deserveșc zone dezavantajate socio-economic. În ultima parte a capitolului argumentez că e foarte probabil ca ierarhizarea școlilor în funcție de rezultatele elevilor (meritocrație) să reprezinte mai degrabă un mit decât o realitate. Capitolul face de asemenea tranziția de la prezentarea inegalităților sociale în educație la nivel macro (cap. 3) la prezentarea procesului prin care sunt socializați elevii „selectați” pe criterii meritocratice într-un liceu de elită din România.

4.1 Ierarhizarea școlilor

Cu foarte puține excepții, sistemele de învățământ au fost întotdeauna constituite ierarhic, astfel încât elevii ar trebui să avanseze cel puțin până la un anumit nivel. Însă nu toți elevii supraviețuiesc acestui proces, așadar o parte dintre aceștia părăsesc sistemul mai devreme. În România, învățământul obligatoriu este până la clasa a X-a, prin urmare, la nivel ideal, nu ar trebui ca până la acest nivel să existe elevi în afara sistemului educațional. Obligatorietatea asigurării frecvenței școlare în învățământul obligatoriu este a părintelui sau tutorelui legal, iar acesta poate fi sancționat conform legii cu contravenție sau muncă în folosul comunității. În practică, acest lucru nu se întâmplă, accentul fiind pus mai degrabă pe stimulentele pozitive care să determine elevii să nu abandoneze învățământul (alocații, burse, programe care oferă alimente și alte beneficii asociate statusului de elev). În România postsocialistă, fenomenul abandonului școlar timpuriu înainte de finalizarea a minimum 8 clase a fost des întâlnit, iar astăzi persoanele care fac parte din acest grup au mari șanse de a deveni vulnerabile din punct de vedere social și economic. Motivele cele mai importante sunt legate de faptul că legislația

muncii nu permite ca persoanele care nu au minimum școala gimnazială finalizată să obțină o calificare și nici măcar să fie încadrați în muncă ca personal necalificat cu carte de muncă; de asemenea, nici nu se pot înscrie la cursuri de calificare sau de formare profesională³.

Continuarea în învățământul secundar este foarte dificilă pentru o parte dintre elevii din zone dezavantajate în condițiile în care odată cu schimbarea nivelului și tipului de învățământ, are loc fenomenul selecției sociale a elevilor în licee. În România postsocialistă au existat mai multe tipuri de admitere în ciclul secundar. Ceea ce au avut în comun a fost preocuparea crescândă pentru subiecte unice la nivel național ale căror rezultate sunt folosite pentru ierarhizarea elevilor. În anul 2018, ponderea acestor examinări naționale a fost de 75%, iar media obținută în ciclul V-VIII contează 25%, la care în unele situații se adaugă și anumite probe de admitere de către licee. În funcție de media obținută și alegerile realizate de elevi și părinți, elevii sunt repartizați în licee sau școli profesionale. În acest fel se realizează și o ierarhizare a liceelor și clasamente bazate pe rezultatele din trecut, fiind dezirabil pentru instituțiile educaționale ca media minimă de admitere să fie cât mai mare, astfel încât să justifice prestigiul acestora. De asemenea, aceste rezultate de admitere sunt de obicei direct proporționale cu rezultatele pe care elevii le obțin la examinarea ce le permite să meargă mai departe în învățământul universitar: examenul de bacalaureat. De exemplu, dacă luăm în considerare liceele din topul ierarhiei realizate de Ministerul Educației Naționale probabilitatea ca rata de promovare la Bacalaureat să fie aproape de 100% este foarte mare. Același lucru este valabil și în privința mediilor obținute la examenul de bacalaureat care sunt mari, sau în privința procentului foarte ridicat de elevi care continuă în învățământul universitar românesc sau din țările occidentale. La cealaltă extremă, un elev care învață într-un liceu care se află la baza ierarhiei realizate de minister are o probabilitate scăzută de a promova

³ Un exemplu sugestiv este indicatorul care măsoară abandonul școlar în ciclul primar și gimnazial. De exemplu, numai în anul 2013, rata abandonului școlar în ciclul primar și gimnazial a fost de 1,9%, cu alte cuvinte, 33121 de copii se aflau în acel an în situația de a nu fi finalizat învățământul gimnazial, fără a-i lua în considerare pe cei necuprinși în învățământul obligatoriu, adică cei care nu s-au înscris deloc la școală (INS Tempo; indicator: SCL113A).

examenul care îi permite continuarea în învățământul universitar, iar dacă în cazul în care se numără printre cei care promovează, probabilitatea de a obține o medie mare este una scăzută.

Aceste forme de ierarhizare și selecție a elevilor reprezintă unul dintre principalele mecanisme ale sistemului de învățământ românesc prin care se creează inegalități între elevi. Pe de o parte, imaginea celor care merg la școlile profesionale în România este în continuare proastă întrucât prin tradiție cei care nu promovau examenul de la finalul gimnaziului nu puteau merge la liceu, fiind obligați să se înscrie în învățământul profesional. Pe de altă parte, nu toate liceele sunt considerate prestigioase și mai sunt și ierarhizate, prin urmare este imposibil ca unele dintre ele să nu se afle la baza piramidei și să fie percepute ca neperformante. De asemenea, competiția dintre licee pentru selecția „celor mai talentați” este un mecanism care creează inegalități între elevi care sunt admiși în licee, creându-se astfel grupați în funcție de criteriul abilităților acestora. Această selecție este însă considerată legitimă, întrucât se bazează pe rezultatele elevilor la teste și pe notele obținute în timpul gimnaziului, considerate obiective. Așadar, selecția nu se referă în mod obligatoriu la lăsarea elevilor în afara sistemului de învățământ, ci și la repartizarea lor în școli care se află în poziții diferite într-o ierarhie valorizată social. În ultimă instanță, elevii și părinții vor dori să meargă la acele școli care sunt percepute ca fiind „cele mai bune” sau „de prestigiu”, și care în general se află în topul ierarhiei. Mai mult decât atât, școlile din vârful ierarhiei sunt pepiniere pentru cele mai căutate specializări universitare, alegerea fiind influențată de aspirațiile educaționale și ocupaționale ale elevilor și părinților.

Un fenomen mai puțin cunoscut este faptul că școlile sunt ierarhizate nu doar la liceu ci și mai devreme, la gimnaziu. Chiar dacă clasamentul nu este numit clasament, pe site-ul ministerului sunt prezentate școlile gimnaziale la nivel național și la nivelul fiecărui județ în funcție de diferența dintre mediile obținute de elevi în clasele V-VIII și media obținută la evaluarea națională⁴. Dacă media din timpul celor patru ani este mai mică sau egală cu media notelor obținute la testările naționale, atunci școala este considerată a fi una

⁴ Pentru mai multe detalii a se vedea următorul link: <http://www2.edu.ro/index.php/articles/weblinks/20408>

exigentă și care notează obiectiv⁵, lucru care o plasează în vârful ierarhiei, întrucât a reușit să evalueze „nivelul real al elevilor, lucru care e în avantajul lor pentru că își cunosc nivelul real”. Criteriul de ierarhizare este așadar cel al „eficienței”, adică printre primele 50 de școli nu sunt în mod obligatoriu cele mai performante școli în sensul mediei obținute la testările naționale, însă sunt de obicei cele care iau note mari atât la clasă cât și la evaluarea națională. Așadar, la coada clasamentului sunt acele școli care nu au reușit să obțină note mari la evaluarea națională, iar în vârf sunt școli care au obținut medii mai degrabă mari la testările naționale, deși nu neapărat cele mai mari.

De obicei, criteriul de înscriere în învățământul gimnazial din România este cel al proximității față de școală⁶, dar în situația în care într-o școală există locuri neocupate, părinții pot opta și pentru acele locuri chiar dacă nu e cea de circumscripție. De asemenea, școlile care organizează învățământ gimnazial fără a avea învățământ primar, pot organiza sesiuni de examinare pentru a admite elevii dacă numărul înscrierilor depășește numărul locurilor oferite (deși există și cazuri în care școli care au deja învățământ primar organizează concurs de admitere în clasa a V-a pentru elevii proveniți din alte școli). Colegiile Naționale organizează de obicei clase de gimnaziu și folosesc forme de admitere mascată⁷.

Pe de o parte criteriul geografic de alocare a elevilor în școli poate fi benefic din perspectiva compoziției sociale a elevilor din școală, cu excepția cazurilor în care există zone compacte de sărăcie sau de bogăție, care creează segregare socială în școală. Într-o zonă diversă din punct de vedere socioeconomic, școlile vor avea elevi care provin din categorii sociale diferite, lucru esențial dacă se dorește limitarea inegalităților dintre școli în privința rezultatelor elevilor⁸. Prin ierarhizarea școlilor gimnaziale șansa ca inegalitățile să crească este mult mai mare, deși scopul oficial

⁵ Ministerul Educației Naționale și are poziția conform căreia Evaluarea Națională arată o imagine mai obiectivă, comparativ cu evaluarea de la clasă.

⁶ Fiecare locuință este arondată unei unități de învățământ din proximitatea acesteia.

⁷ Îi spun mascată întrucât din punct de vedere legal nu au dreptul să selecteze elevi pe bază de admitere la nivelul clasei I sau a V-a.

⁸ În condițiile în care factorii socio-familiali determină rezultatele școlare, fenomenul segregării are ca efect creșterea inegalităților dintre școli.

declarat este că acestea ar trebui reduse. De exemplu, un părinte care are copii în clasa a V-a și descoperă că școala la care este arondat este plasată pe ultimele locuri în ierarhia ministerului va dori să îl mute dacă are resursele necesare. Rezultatul final este fie găsirea unor soluții care includ mutarea copiilor, dar asta se întâmplă numai în condițiile în care părinții au suficiente resurse pentru a evita aceste școli⁹, fie acceptarea situației în cazul părinților cu puține resurse¹⁰.

Pe de altă parte, permiterea școlilor gimnaziale care nu organizează învățământ primar să își selecteze elevii prin concurs face foarte posibilă probabilitatea ca elevii din medii privilegiate social să ocupe acele locuri, mai ales că aceste teste sunt de dificultate ridicată sau chiar foarte ridicată. Această admitere este de fapt o selecție a celor care au deja anumite competențe și o excludere arbitrară a celor care nu au competențele considerate necesare de către școală. Mai mult, această formă de admitere a devenit în multe situații o formă de selecție a viitorilor olimpici care vor participa la concursuri inter-școlare și în ultimă instanță între țări, ce aduc prestigiu unității de învățământ. Unii părinți consideră că atât competența cât și exigența profesorilor din aceste școli conferă prestigiu instituției și ajută ulterior elevii să fie printre cei mai performanți.

În general, selecția în aceste școli este foarte riguroasă. Există cazuri în care școlile organizează concursuri educaționale cu mai multe probe la matematică, sau situații în care examenul constă în cinci probe, precum și probe de tip interviu. Există școli de acest tip care organizează un centru de excelență cu elevi de clasa a IV-a din rândul cărora se alege prin concurs o mare parte din elevii care sunt admiși în clasa a V-a. Această formă de identificare și selectare a „celor mai talentați elevi” reprezintă o formă de grupare în funcție de abilități. Efortul depus pentru „obținerea semnăturii” acestor elevi este unul substanțial, tocmai pentru că sunt pregătiți suplimentar, inclusiv privat, comparativ cu elevii care urmează programa școlară națională. Deși este la limita legii, în realitate școlile de acest tip organizează „clase de

⁹ În special familiile care fac parte cel puțin din clasa de mijloc pot fi mai degrabă încadrați în această categorie.

¹⁰ În special familiile sărace și cu un nivel de școlaritate redus.

elită”, putând fi identificate și câteva cazuri în care s-au dat amenzi din acest motiv de către Consiliul Național pentru Combaterea Discriminării¹¹. Promovarea unui curriculum elitist diferențiat în școlile din România are o tradiție îndelungată, premiile obținute de olimpici fiind un motiv de mândrie și prestigiu pentru învățământul românesc încă din perioada socialistă. Profesorii sunt recunoscuți pentru pregătirea paralelă a olimpicilor cărora le acordă timp suplimentar, individualizat, iar părinții pentru faptul că investesc în forme de pregătire paralelă, cea mai des întâlnită fiind meditațiile.

4.2 Cum definim o școală performantă? Școli gimnaziale „eficiente” și „ineficiente”

Port în fiecare an o conversație cu studenții și studentele de la SNSPA în cadrul cursului de Politici Educaționale despre ce înseamnă o școală „bună”, plecând de la experiențele pe care le-au avut în sistemul de învățământ preuniversitar și de lecturile acumulate până la jumătatea semestrului. Elevii sunt puși inițial să lucreze pe grupe și ulterior prezintă tuturor ideile la care s-au gândit și le discutăm împreună. În general, caracteristicile unei școli pe care ei o consideră „bună” au legătură cu rezultatele obținute la olimpiade școlare, cu rezultatele obținute la evaluări naționale/examen de bacalaureat, cu profesori dedicați și competenți și cu infrastructură și resurse educaționale. Niciodată nu s-a întâmplat să ca vreo echipă să se gândească la o școală fără abandon școlar sau analfabetism care se află în zone defavorizate. Cu alte cuvinte, în aproape toate situațiile, școlile din circumscripția unor zone defavorizate din punct de vedere socioeconomic sunt echivalate cu școli neperformante în mod inconștient chiar și de către persoanele care în viitor vor elabora politici educaționale¹².

În acest subcapitol voi realiza o descriere a câtorva dintre școlile gimnaziale care se află la baza și în vârful ierarhiei realizată de minister și voi

¹¹ Detalii complete despre un astfel de caz pot fi accesate la următorul link: http://adevarul.ro/educatie/scoala/Inca-scoala-amendata-cncd-tentativa-forma-clasa-de-elita-1_528e3de4c7b855ff5620fec0/index.html. Accesat la 3 martie 2016.

¹² Asumând că studenții la științe politice vor avea norocul să ajungă în poziții ce presupun astfel de decizii.

Încerca să pun accentul pe caracteristicile socio-economice ale elevilor și comunității din care fac parte. Demersul este unul important întrucât se poate identifica măsura în care există caracteristici comune ale școlilor care sunt considerate de minister ineficiente și care sunt eficiente. Pentru acest lucru, voi alege aleatoriu câte cinci școli gimnaziale dintre primele 50 și alte cinci dintre ultimele 50, excluzând școlile vocaționale. Informațiile cu privire la școli și comunități au fost preluate din mai multe surse electronice: site-ul școlii și al primăriei, site-uri ale unor proiecte sociale și educaționale, studii descriptive realizate de diverse instituții publice sau non-guvernamentale, reportaje jurnalistice care descriu situația socio-economică a zonei. În cazul a trei dintre școlile extrase nu am găsit informații publice, astfel, pentru fiecare am extras o nouă școală din clasamentul realizat de minister. Așadar, primele 5 școli descrise fac parte din ultimele 50 de școli din acest clasament, iar ultimele 5 sunt din prima parte a clasamentului. Chiar dacă demersul nu este reprezentativ pentru școlile din România, el reprezintă explorare ilustrativă a caracteristicilor instituțiilor educaționale care deservește comunități diverse.

Școala 1 se află în mediul rural, în regiunea de dezvoltare Sud-Vest Oltenia. În această școală, elevii vin dintr-un sat izolat, foarte sărac dacă ținem cont de indicatori precum sărăcia relativă, ocuparea forței de muncă sau utilitățile din gospodărie. Accesul profesorilor care fac naveta de la o distanță substanțială este dificil întrucât nu există transport public și drum asfaltat. În școală se organizează clase paralele, inclusiv în învățământul gimnazial, iar unii elevi de gimnaziu citesc, scriu și socotesc cu dificultate sau aproape deloc. O parte dintre elevi sunt nevoiți să muncească în propria gospodărie sau au grijă de animale.

Școala 2 se află în mediul urban, în regiunea de dezvoltare Centru. Școala este arondată unui cartier în care potrivit percepției populației orașului trăiește o comunitate de romi compactă. Cu toate acestea, un procent destul de redus din populație s-a auto-declarat romi, motivând acest lucru prin absența tradițiilor și obiceiurilor specifice la nivelul comunității. Zona este considerată în oraș un ghetou de romi¹³, fără apă curentă și

¹³ Pentru o analiză sistematică a acestui concept vezi Berescu (2011, 49-57).

adesea fără curent electric. Elevii din școală provin exclusiv din această zonă în care nivelul de sărăcie este ridicat, din familii cu un nivel redus de școlaritate (8 clase în medie), cu ocupații sezoniere, și un procent ridicat de beneficiari de ajutor social. Pe lângă rezultatele slabe la testările naționale există și o rata scăzută de înscriere în învățământul secundar. Școala se confruntă cu rate ridicate de abandon școlar și cu absenteism ridicat. Profesorii sunt în mare parte titulari și au beneficiat de proiecte de dezvoltare personală. Școala are de asemenea, parteneriate cu alte instituții publice și ONG-uri, precum și o experiență importantă în implementarea de proiecte educaționale destinate îmbunătățirii accesului la educație și prevenire a abandonului școlar.

Școala 3 este din mediul urban, regiunea Sud-Muntenia. La fel ca Școala 2, majoritatea elevilor provin dintr-un cartier considerat în presă „rău famat” și sunt de etnie romă. Cartierul este caracterizat în presa locală ca „neschimbat de 100 de ani”, fără canalizare, gaze și fără drum asfaltat. Cei mai mulți elevi provin din familii sărace, o parte din familii sunt beneficiare de ajutor social în condițiile în care puțini părinți au o ocupație permanentă. Reprezentanții primăriei orașului consideră că acest cartier este o zonă defavorizată și marginalizată și are ca obiective începând cu anul 2016 „dezvoltarea cartierului cu fonduri europene”, adică infrastructură, locuințe sociale, formare profesională etc. Rata de abandon școlar înainte de terminarea gimnaziului este foarte ridicată, iar numărul de elevi care se înscriu la liceu este mic. Școala a fost beneficiară a unor proiecte care au avut ca scop modernizarea infrastructurii educaționale sau reducerea abandonului școlar prin acordarea de stimulente care să încurajeze elevii să participe la ore.

Școala 4 este din mediul rural, regiunea de dezvoltare Nord-Est. Satul este etichetat ca unul dintre cele mai sărace din toată regiunea de dezvoltare. În general cadrele didactice sunt tinere, fac naveta și se schimbă destul de des, lucru care sugerează o motivație scăzută de a rămâne o perioadă îndelungată acolo. Elevii provin din gospodării sărace, unele chiar fără curent electric, cu mulți copii, iar părinții acestora au un nivel redus de școlaritate și ocupații necalificate temporare. Cei mai mulți elevi s-au declarat de etnie romă. Școala a beneficiat de numeroase proiecte educaționale (5),

finanțate în special prin Fondul Social European prin POSDRU (2007-2013), scopurile centrale ale acestora fiind în general combaterea abandonului, promovarea unei educații de calitate, dezvoltarea capitalului uman prin creșterea nivelului de educație, asigurarea accesului la educație și îmbunătățirea performanțelor elevilor. Au fost finanțate centre care funcționează pe principiul școală după școală, servicii de mentorat, oferirea de burse, mese calde, activități de învățare remedială, tabere, schimburi de experiență cu alți profesori etc.

Școala 5 este din mediul rural, regiunea de dezvoltare Nord-Vest. Comunitatea din acest sat sunt etnici ucraineni. Copiii vorbesc limba ucraineană în familie, însă la școală învață în limba română. Prin urmare, probabilitatea existenței unui dezavantaj lingvistic pentru acești elevi este destul de ridicată. Zona este destul de săracă, majoritatea locuitorilor practicând agricultura de subzistență (cultivarea pământului și creșterea animalelor) și prelucrarea lemnului.

Școala 6 se află în mediul urban, în regiunea de dezvoltare Centru. La fel ca multe dintre școlile considerate exigente de către minister Școala 6 face parte dintr-un Colegiu Național care organizează admitere în clasa a V-a pentru ocuparea a 30 de locuri. Astfel, pentru a putea frecventa cursurile acestei școli gimnaziale elevii care finalizează învățământul primar trebuie să treacă de un test combinat la matematică și limba română. În metodologia admiterii la clasa a 5-a este stipulat clar că examenul este unul de selecție. Cu alte cuvinte, liceul asumă că va selecta primii 30 de elevi în ordinea descrescătoare a scorurilor obținute la test, promovând inclusiv în mass-media locală acest concurs. Mai mult, dacă la unul dintre teste candidații nu obțin minimum nota 5, atunci aceștia vor fi declarați respinși chiar dacă locurile nu sunt ocupate. În această școală se realizează numeroase activități extra-curriculare precum: cercuri de dezbateri, cluburi de filozofie, conferințe, revista școlii. Există de asemenea o asociație de părinți, revista școlii sau un centru de informare. Școala are parteneriate și proiecte prin care a facilitat schimburi de experiență și vizite de studiu în străinătate, atât pentru elevi cât și pentru profesori.

Școala 7 se află în mediul urban, în regiunea de dezvoltare Nord-

Vest. Aceasta face parte dintr-un Colegiu Național care organizează și învățământ primar și gimnazial. Modalitatea de înscriere în învățământul gimnazial este mixtă, existând concurs de admitere pentru elevii altor școli la matematică și limba română și un număr de locuri destinat elevilor care sunt înscriși în clasa I în această școală. Străzile arondate elevilor care se pot înscrie fac parte dintr-o zonă centrală a orașului. De asemenea, în presa locală s-a discutat despre încercările părinților care locuiesc în afara străzilor arondate de a își înscrie ilegal copiii în clasele primare. Școala este considerată a fi de elită, existând o secțiune importantă pe site-ul liceului în care sunt descrise realizările olimpicii și notele mari de admitere la liceu și cele de obținute la examenul de bacalaureat.

Școala 8 este din mediul urban, regiunea de dezvoltare Nord-Est. Este o școală gimnazială aflată în centrul orașului care se definește prin termenii excelență și performanță. Realizările elevilor la olimpiade sunt prezentate detaliat, iar școala este considerată a fi una de prestigiu în oraș. De altfel, școala are ca obiectiv declarat pregătirea intensivă a elevilor pentru concursuri naționale și internaționale. În multe cazuri, elevii sunt pregătiți suplimentar în vederea obținerii unor note cât mai mari la testările naționale. Nu în ultimul rând, școala este cunoscută prin prisma unui număr mare de activități extra-curriculare. Au existat programe europene care au pus accent pe formarea profesorilor sau pe componenta de dezvoltare instituțională.

Școala 9 se află în mediul urban, în regiunea de dezvoltare Sud-Est. Face parte dintr-un Colegiu Național și școlarizează elevi într-o singură clasă de gimnaziu. Elevii dau admitere la matematică și limba română pentru a putea fi admiși. De exemplu, pentru anul școlar 2015-2016 a fost o concurență de aproximativ 3 elevi pe un loc. Este prezentat ca fiind unul dintre liceele cele mai prestigioase din oraș prin prisma performanțelor ridicate ale elevilor, inclusiv la concursuri naționale și internaționale. De asemenea este amintită și calitatea profesorilor recunoscută de comunitatea locală. În misiunea prezentată pe site școala este considerată de elită și are ca obiectiv asumat pregătirea viitoarelor elite.

Școala 10 se află în mediul urban, în regiunea de dezvoltare Nord-Est. Aceasta face parte dintr-un liceu teoretic recunoscut pentru performan-

tele realizate într-un domeniu specific. Admiterea la clasa a V-a se realizează printr-un concurs de admitere la matematică și informatică (iar ambele probe se bazează pe programa olimpiadelor județene la matematică, respectiv probleme de logică și utilizare a calculatorului la informatică).

Descrierea școlilor poate fi sugestivă pentru înțelegerea caracteristicilor școlilor care au elevi cu performanțe școlare, respectiv care au performanțe slabe. Chiar dacă topul realizat calculează diferența dintre mediile obținute în timpul celor 4 ani de gimnaziu și rezultatele obținute la testările naționale, în realitate printre ultimele 50 de școli nu se află nicio școală care are medie de trecere la testele naționale, ba mai mult, toate au avut media sub 4. În cazul școlilor din prima parte a clasamentului, cu excepția a două școli din mediul rural care au sub nota 8 toate au rezultate bune, majoritatea peste media 9. De altfel se poate observa faptul că din 50 de școli, numai 3 sunt din mediul rural, dintre care 2 au rezultate mai slabe la testările naționale.

Ceea ce au în comun primele 5 școli este faptul că sunt arondate unor zone care se confruntă cu problema sărăciei. Fără excepție, școlile care au rezultate slabe sunt cele care au preponderent elevi proveniți din familii și comunități sărace. Aceste școli se află în circumscripția unor comunități foarte sărace, lucru care a dus la formarea unor clase omogene de elevi proveniți din medii dezavantajate. Ca manifestări ale sărăciei pot fi menționate: lipsa unui venit stabil în familie, ocupare a forței de muncă redusă, lipsa unor condiții minime de subzistență (hrană, îmbrăcăminte, utilități, servicii medicale), familii numeroase și gospodării supra-aglomerate, probabilitate mai mare de apariție a fenomenului delincvenței juvenile. Însă dezavantajele educaționale nu sunt date numai de sărăcie, în fiecare caz existând și alți factori care au un potențial mare de a determina parcursul educațional al elevilor. Exemple de astfel de factori care împreună cu sărăcia pot determina dezavantaje educaționale în cazul celor 5 școli sunt: locuirea în comunități izolate, locuirea într-o zonă compactă de romi aflată la marginea orașelor sau satelor (în cazul satelor se întâmplă frecvent ca și acestea să fie izolate și să nu fie conectate la infrastructura de transport), dezavantaj lingvistic (chiar dacă știu limba română, există elevi proveniți din

familiei care vorbesc în familie altă limbă decât limba română). Percepția populației și imaginea pe care o au aceste zone/comunități este în general negativă, școlile fiind considerate slabe sau neperformante. Este posibil ca și profesorii care predau să aibă o imagine negativă față de școală, fiind vorba de navetiști care se schimbă destul de frecvent mai ales în rural. În egală măsură, poate mai important decât faptul că elevii acestor școli nu reușesc să obțină rezultate bune la testările naționale este faptul că și mai mulți nu reușesc să ajungă să finalizeze cele 8 clase, rata de absenteism și abandon școlar fiind foarte ridicată.

Aceste probleme nu reprezintă o necunoscută în România, atât statul român, cât și instituțiile Uniunii Europene sau diverse organizații non-guvernamentale argumentează de aproximativ 15 ani că elevii proveniți din familii dezavantajate trebuie sprijiniți pentru că au șanse mult mai mari să abandoneze învățământul, comparativ cu cei din familii înstărite. Inclusiv în Strategia Guvernului¹⁴ a fost propus un pachet cu măsuri specifice cu scopul de reducere a sărăciei se pleacă de la asumția că neparticiparea școlară sau abandonul școlar au ca principală cauză sărăcia. Guvernul consideră că școlile pot participa mai mult la reducerea sărăciei, problemă considerată majoră în România (Guvernul României 2016). Programe menite să asigure accesul la educație au existat și înainte de aderarea la Uniunea Europeană și după, acestea având scopul de a încuraja și facilita participarea elevilor proveniți din familii și comunități defavorizate. Deși 3 din cele 5 școli descrise mai sus au beneficiat de astfel de programe (este vorba de cele care au avut un procent mare de elevi de etnie romă care au fost considerate mai „problematic” pentru că s-a considerat că nu doar sărăcia este o problemă), în continuare aceste școli sunt considerate „ineficiente” de către Ministerul Educației.

În paralel cu aceste eforturi, are loc o selecție a elevilor în școlile de elită care nu fac altceva decât să adâncească inegalitățile între școli. Școlile gimnaziale care fac parte din colegii naționale, considerate prestigioase în comunitățile locale, selectează elevii cei mai „performanți” din județ prin examen încă din clasa a V-a. Celelalte școli gimnaziale care se află în topul

¹⁴ Detalii cu privire la această Strategie pot fi accesate la: <http://gov.ro/ro/stiri/pachetul-national-anti-saracie>, accesat la 17.04.2016.

realizat de minister au elevi proveniți din zona centrală a orașului înscriind elevii în funcție de criteriul proximității. De asemenea, există discuții cu privire la eforturile părinților din afara circumscripției acestor școli, dar care au resursele disponibile (capital social, economic) de a-și înscrie sau transfera copiii în afara zonei la care au fost inițial arondați. În descrierea primelor 5 școli informațiile referitoare la caracteristicile elevilor și familiilor acestora sunt predominante. În general s-a pus accentul pe motivele exterioare școlii pentru care aceștia nu reușesc să aibă rezultate școlare satisfăcătoare, pe problema sărăciei din comunitățile pe care școlile le deserveșc, iar dacă sunt elevii sunt romi este toate sursele de informații accentuează acest aspect. În cazul ultimelor 5 școli, cele performante, singura informație oferită despre elevi este despre realizările acestora, în special la concursuri și olimpiade, iar despre părinți și comunitățile de proveniență apar cel mult informații cu privire la organizarea acestora într-o asociație a părinților. Caracteristicile demografice nu sunt foarte clare. Știm că nu fac parte din minoritățile naționale, că o parte au plecat din școala în care au finalizat învățământul primar, iar dacă s-au înscris în școală pe criteriul proximității geografice încă din clasa I se poate spune că locuiesc mai degrabă în zonele centrale ale orașelor. Restul informațiilor sunt despre școli, în special despre cum acestea promovează „excelența în educație și pregătesc viitoarele elite”. Inclusiv programele educaționale au ca scop înscrierea elevilor în diverse cercuri extra-curriculare, vizite de studiu în afara țării, educație paralelă pentru elevii care participă la concursuri în afara școlii. Așadar, dacă în cazul școlilor neperformante putem spune că au în comun existența unor clase omogene din punct de vedere al caracteristicilor socio-economice ale familiei, în cazul celor performante nu putem decât aproxima că elevii fac parte din categorii sociale avantajate, sau cel puțin că nu fac parte din categorii sociale defavorizate.

Chiar dacă din descrierea celor 10 școli nu pot fi trase concluzii generalizatoare pentru întregul sistem de învățământ se poate observa faptul că prin realizarea unor astfel de clasamente, statul român stabilește că școlile performante sunt cele care selectează elevii pe bază de abilități, dar și cele care au arondate străzi din zonele centrale ale orașelor, unde există o șansă

mare să locuiască familii înstărite, la care se adaugă și cei elevii din familii care au resursele necesare de a folosi diverse mecanisme pentru a-și transfera copiii la aceste școli. În același timp, școlile neperformante sunt cele care au arondate comunități compacte de persoane care trăiesc la limita sărăciei. Statul dă vina pe școli pentru că sunt ineficiente, iar școlile consideră că motivele pentru care elevii nu reușesc în învățământ țin de caracteristicile socioeconomice ale elevilor și nu de școală. Cazul României poate fi explicat prin prisma a două fenomene: școlile *ineficiente* sunt cele segregate din punct de vedere teritorial și au în comun deservirea unor comunități defavorizate, în timp ce școlile *eficiente* sunt cele care selectează elevii în funcție de abilități și creează grupe „de nivel” și cele care deserveșc mai o comunitate teritorială mai degrabă avantajată din punct de vedere socioeconomic.

În ceea ce privește primul aspect, istoria sistemului de învățământ românesc este strâns legată de problema segregării comunităților de romi. Discuțiile bazate pe analize despre segregare în educație au apărut în special în contextul încercării de desegregare rasială la nivelul școlilor publice din Statele Unite ale Americii, în perioada anilor 1950-1970. În România, problema segregării elevilor romi a fost intens discutată abia în contextul aderării la Uniunea Europeană. Până atunci formele de segregare erau des întâlnite, fie că vorbim de cea intra-școlară, prin constituirea unor clase separate pentru romi, fie despre segregarea între școli care poate fi determinată de segregarea geografică, sau de selecția elevilor în anumite școli în funcție de criteriul etniei¹⁵. Pe fondul existenței unor programe europene precum PHARE „Accesul la educație pentru grupurile dezavantajate cu focalizare pe romi”¹⁶, precum și a unor cercetări și discuții venite din partea societății civile, în anul 2004 segregarea romilor a fost recunoscută oficial de Statul Român, fiind elaborată Notificarea nr. 29323/2014 prin care se interzicea segregarea copiilor romi (Ghid pentru documentarea și monitorizarea segregării școlare în România¹⁷). Odată cu intrarea

¹⁵ În România sunt cunoscute cazurile în care elevii romi erau trimiși la școli separate sau chiar la școli speciale pentru copii cu dizabilități.

¹⁶ Prezentat pe larg în capitolul 2.

¹⁷ <http://www.dare-net.eu/cms/upload/file/guide-for-monitoring-and-documenting-school-segregation-romania-in-romanian.pdf>, accesat la: 17.03.2016

României în Uniunea Europeană segregarea în educație a fost interzisă printr-un Ordin de Ministru, însă fenomenul are loc și astăzi, existând numeroase programe și proiecte menite să monitorizeze și să combată acest fenomen.

Însă segregarea etnică este numai o parte a problemei. De fapt, ceea ce au în comun școlile care au rezultatele slabe nu e în mod obligatoriu faptul că elevii sunt de etnie romă ci faptul că provin din medii socio-familiale sărace. Astfel, pentru cazul României ar putea deveni la fel de relevantă discuția despre segregarea socio-economică. În literatura de specialitate, care se bazează mai degrabă pe studii empirice realizate în SUA, încă există o dezbatere cu privire la efectul pe care îl are încercarea de desegregare socioeconomică a școlilor. Pe de o parte, anumite studii au ajuns la concluzia că elevii care provin din familii sărace au rezultate școlare mai bune în școlile în care predomină elevi din clasa de mijloc (Crosnoe 2009, Owens 2010). Pe de altă parte, există și studii care au infirmat această ipoteză, arătând că elevii dezavantajați nu au în orice situație rezultate mai bune, sau chiar au rezultate mai slabe dacă merg în școli frecventate preponderent de clasa de mijloc (Crosnoe 2009, Owens 2010). Motivele pentru care elevii proveniți din familii sărace nu au neapărat rezultate mai bune se leagă fie de competiția puternică, fie de posibilitatea de a fie stigmatizați (în special dacă fac parte și dintr-o minoritate etnică) (Crosnoe 2009). La nivel internațional, există analize statistice care arată că rezultatele elevilor defavorizați la teste standardizate sunt mai bune dacă aceștia sunt înscriși la școli în care predomină elevi din clasa de mijloc. Explicațiile pot fi încadrate în două categorii (Hanushek și alții 2003, Phillips și Chin 2004, Rumberger și Palardy 2005 apud. Owens 2010): o explicație se leagă de faptul că în urma interacțiunii cu colegii din medii avantajate elevii defavorizați își creează aspirații educaționale mai ridicate și sunt mai motivați; o a doua explicație se leagă de tipul de școală, argumentându-se că în aceste școli se promovează mai degrabă o cultură a performanței. Există însă și explicații alternative referitoare la faptul că elevii pot avea tendința de a se compara cu colegii lor și nu cu elevii altor școli, fiind importantă inclusiv imaginea colegilor despre ei. În această situație

există riscul ca elevii din categorii defavorizate să fie etichetați negativ într-un mediu social în care sunt preponderent elevi din clasa de mijloc, mai ales dacă statutul socioeconomic devine un indicator de evaluare a identității unei persoane (Crosnoe 2009, Owens 2010). În România există puține studii care să testeze impactul segregării socioeconomice asupra performanțelor elevilor. Hatos (2008) reprezintă una dintre excepții, însă analiza exploratorie la nivelul orașului Oradea a fost realizată pe elevi de liceu, nivel la care este de așteptat în mai mare măsură să existe o suprapunere între ierarhiile școlare și cele sociale întrucât există o selecție pe baza rezultatelor școlare. Acesta concluzionează că tipul școlii și chiar a clasei din interiorul liceului se suprapun cu mediul de proveniență al elevilor, având un rol important în amplificarea inegalităților educaționale.

În ceea ce privește cel de-al doilea aspect, selecția elevilor în funcție de abilități este un fenomen care duce la amplificarea inegalităților sociale, mai ales dacă grupele de nivel sunt echivalente cu factori socio-familiali. Justificarea pentru care are loc această grupare este legată de faptul că în acest fel se eficientizează procesul de instrucție, valorizându-se mult mai bine potențialul elevilor. Chiar dacă performanța elevilor cu abilități ridicate s-a îmbunătățit, acest argument a fost criticat întrucât s-a constatat că inegalitățile între grupele de diferite niveluri au crescut (Gamoran 2010). De asemenea, o altă constatare a fost că în urma acestui proces, grupele de nivel s-au suprapus cu grupe de elevi cu caracteristici socio-economice și etnice asemănătoare (ibid.). Nu în ultimul rând, în urma analizei datelor longitudinale colectate în cadrul testărilor internaționale, s-a argumentat că există o probabilitate mare ca țările care au devreme grupe de nivel să se confrunte mai târziu cu inegalități în privința rezultatelor școlare (OECD 2002, Hanushek și Woessmann 2006 în Gamoran 2010, pp. 218-219). Cu alte cuvinte, avantajul elevilor care sunt puși în clase cu elevi care sunt la un nivel asemănător în privința abilităților este determinat inclusiv de dezavantajul elevilor cu un nivel scăzut al abilităților puși în aceeași grupă și cel mai probabil segregăți socioeconomic sau etnic. Acest lucru este explicabil, având în vedere faptul că în clasele considerate de nivel ridicat se pune accentul pe transmiterea unui curriculum orientat către performanță, pe

când în școlile cu elevi proveniți din medii defavorizate accentul va fi pus pe un curriculum mai degrabă reparatoriu.

În România se discută puțin despre clasele de elită din sistem cu excepția menționării frecvente în mass-media a premiilor obținute la olimpiadele internaționale¹⁸, în timp ce segregarea socioeconomică (care de multe ori se suprapune cu cea etnică) este o temă destul de discutată mai degrabă în cazul școlilor care au elevi proveniți din medii dezavantajate. De exemplu, Institutul de Științe ale Educației și UNICEF au stabilit zone de educație prioritare (ZEP) în care ar trebui să fie realizate mai multe intervenții educaționale. În școlile incluse în acest proiect se dorește identificarea acelor factori care îi determină pe elevii defavorizați să fie rezilienți, adică să depășească obstacolele și dezavantajele socio-familiale și să se adapteze mediului școlar¹⁹. Există însă și așa-numitele „școli de elită”, fie private unde mai mult ca sigur elevii provin din medii avantajate pentru că trebuie să plătească pentru a se putea înscrie, fie școli publice recunoscute pentru performanțele deosebite pentru care părinții trebuie să investească resurse de orice tip pentru a-și vedea copiii admiși la ele. Chiar dacă nu există informații sistematice care să demonstreze efectul segregării socioeconomice asupra performanțelor elevilor în România, întâmplarea face ca primele școli descrise să fie cele considerate neperformante, iar ultimele cele performante. Descrierea școlilor a ilustrat obiective total diferite ale primelor 50 de școli și ultimelor 50 școli din clasament, lucru care înseamnă că nu ar trebui puse în același clasament. Practic au fost comparate mere cu pere, adică școli care își selectează elevii sau care au arondate străzi din zone înstărite ale orașelor care își propun performanțe peste media curriculumului formal, cu școli care au arondate zone compacte de sărăcie și care se străduiesc să mențină elevii la școală. În această situație se poate afirma că sistemul de învățământ participă activ la

¹⁸ Abia recent a fost contestat în presa națională mitul olimpicilor care contribuie la păstrarea legitimității sistemului de învățământ. Mai multe informații sunt disponibile la: http://adevarul.ro/educatie/scoala/Scoala-romaneasca-hraneste-mitul-olimpicilor-Intre-efortul-individual-copii-esecul-sistemului-1_5728d81b5ab6550cb88c3995/index.html, accesat la 02.05.2016.

¹⁹ Mai multe informații sunt disponibile la: <http://www.ise.ro/impotriva-tuturor-greutatilor-analiza-fenomenului-de-rezilienta-scolara>, accesat la 01.04.2016.

amplificarea inegalităților deja determinate de mediul familial de proveniență prin însuși modalitatea în care este organizat. Deși existența unui curriculum național poate explica încercarea de ierarhizare a școlilor de către minister, în realitate curriculumul aplicat în școli este diferit pentru că este determinat în principal de așteptările profesorilor și părinților. Acest fenomen are ca rezultat consolidarea inegalităților între școli, în special între cele care deserveșc cele mai dezavantajate comunități și cele care deserveșc cele mai avantajate comunități din punct de vedere socioeconomic, sau care își selectează elevii pe baza performanțelor acestora. Performanțele sunt însă și ele determinate la rândul lor de mediul familial de proveniență al elevilor, crescând astfel probabilitatea segregării socioeconomice între școli.

O altă selecție, de data aceasta formală și mult mai drastică are loc la trecerea de la învățământul gimnazial la cel liceal. Selecția elevilor se face pe baza rezultatelor obținute de elevi la Evaluarea Națională (75%) și pe baza rezultatelor obținute în gimnaziu (25%). Tradițional, elevii care nu luau examenul național de la finalul clasei a VIII-a (care în tranziția postsocialistă a existat în diverse forme începând cu Legea Învățământului din 1995) nu se puteau înscrie la liceu, alternativa fiind să se înscrie la școli profesionale. Începând cu anul 2009 au fost desființate școlile profesionale și din acel moment s-a putut intra la liceu fără acest examen, având în vedere că învățământul este obligatoriu până la nivelul clasei a X-a. Acest fenomen a provocat dezbateri numeroase, o parte dintre părinți și profesori declarându-se extrem de nemulțumiți de faptul că elevii care nu reușesc să promoveze testele naționale sunt admiși alături de cei care le-au promovat²⁰. Mai mult, în mass-media au apărut inclusiv liste ale rușinii cu liceele la care se intră cu medii de 2 și 3. Inclusiv unul dintre miniștri educației a declarat că este adeptul sistemului în care elevii trebuie să promoveze testările naționale pentru a putea fi admis la liceu. Chiar și în condițiile în care rezultatele la testările naționale, considerate obiective și bazate pe merit, nu exclud automat elevii din sistemul de învățământ, în practică are loc o diferențiere majoră între școli

²⁰ La o simplă tastare pe un motor de căutare „admitere cu note sub 5” vor apărea numeroase știri care blamează această practică și care citează profesori sau părinți cărora li se pare incorect, necinstit, grav, rușinos etc.

în privința abilităților pe care elevii le au. Astfel, trecerea la liceu reprezintă o formă de a ierarhiza elevii pe licee, între specializări și pe specializări.

La fel ca în cazul școlilor gimnaziale există și un top al liceelor este realizat de Ministerul Educației Naționale, în funcție de media mediilor cu care elevii au fost admiși (50%), media mediilor obținute la examenul de bacalaureat (40%) și de media rezultatelor obținute de școală (10%). Cu alte cuvinte, în ierarhizarea liceelor se ține cont în primul rând de capacitatea acestuia de a atrage elevii cu cele mai bune rezultate obținute în gimnaziu și la testele naționale, în al doilea rând de rezultatele obținute la examenul de la finalul liceului și în al treilea rând de rezultatele obținute de elevi la concursuri extrașcolare cu un nivel mai ridicat de dificultate, comparativ cu programa școlară. În fiecare an, cu mici diferențe, în top sunt aceleași licee. Ele și-au construit renume și prestigiu, și au intrat în clasamentul „celor mai bune licee” la care mulți elevi își doresc să învețe. Astfel, a intra la un liceu necesită atingerea unui standard de performanță care pe de o parte e determinat de mediul familial de proveniență și pe de altă parte de școlile gimnaziale care selectează elevii și impun un curriculum școlar mai avansat decât al celorlalte școli.

În măsura în care educația contează în procesul de dobândire a statutelor sociale, a prestigiului asociat unor ocupații și în ultimă instanță a veniturilor pe care indivizii le obțin, înțelegerea modalității în care funcționează selectivitatea sistemului este relevantă întrucât poate oferi răspunsuri cu privire la șansele indivizilor de acces în învățământul universitar, de mobilitate socială ascendentă și în ultimă instanță de reușită în viață. Dacă inegalitățile educaționale sunt foarte mari, iar educația determină diverse procese sociale, atunci sistemul de învățământ are un rol determinant în configurarea claselor sociale.

În acest capitol am sugerat că gruparea elevilor în funcție de abilități în sistemul gimnazial care în multe cazuri se suprapun cu caracteristici socio-familiale, expunerea la procese educaționale diferite și sistemul de admitere în învățământul liceal, sunt principalele mecanisme prin care sunt determinate inegalitățile educaționale. Descrierea școlilor gimnaziale este

sugestivă pentru înțelegerea unui mediu educațional care, deși se dorește a fi omogen, în realitate este o foarte asemănător cu mediul socio-familial din care provin elevii. Acest fenomen este deosebit de important în contextul în care învățământul primar și gimnazial reprezintă niveluri care din punct de vedere formal trebuie să transmită competențe de bază, urmând ca competențele specifice să fie transmise la celelalte niveluri ale sistemului (cu excepția școlilor vocaționale). Admiterea în sistemul liceal care are ca scop specializarea elevilor, contribuie și ea substanțial la accentuarea inegalităților educaționale deja existente în gimnaziu, prin ierarhizarea elevilor în funcție de performanță. Astfel, influența mediului familial de proveniență asupra performanțelor elevilor trebuie înțeleasă în contextul mai larg, existând un mecanism mai complex prin care școlile contribuie la activarea avantajelor conferite de deținerea unor resurse familiale.

4.3 „Mitul meritocrației”

Selecția elevilor pe baza testării abilităților este considerată la nivelul sistemului de învățământ una legitimă, întrucât este asumat faptul că rezultatele sunt determinate de munca depusă și de talent. Astfel, inegalitățile în rezultatele elevilor sunt acceptabile cu condiția ca toți indivizii să aibă acces egal la testări. În societățile contemporane, un rezultat bun la testele de evaluare a abilităților este considerat un criteriu obiectiv de ierarhizare pentru că se bazează pe meritul individului și nu pe factori precum gen, etnie, religie, clasă socială. Meritocrația este un concept folosit pentru a descrie acele sisteme sociale în care recompensele pe care le obțin indivizii sunt determinate de caracteristici individuale precum: talent, abilități, inteligență, capacitate de muncă (McNamee și Miller 2009, pp. 10-11). Din punct de vedere formal, aproape toate societățile contemporane se auto-definesc ca fiind meritocratice, încercând să se deosebească de societățile în care accesul la resurse și recompense este condiționat de criterii precum: genealogie, clasă, rasă, gen etc.

Sintagma de „mit al meritocrației” este titlul cărții lui McNamee și Miller (2009) în care aceștia își propun să decontruiască așa-numitul „vis

american” conform căruia în Statele Unite ale Americii oricine dorește poate obține succesul în viață prin muncă și perseverență. Ideea nu este una nouă în științele sociale, ea regăsindu-se în dezbaterile teoretice cu privire la inegalitățile sociale. Un exemplu de astfel de dezbatere este cea dintre abordarea funcționalistă și cea conflictualistă. Prima perspectivă asumă existența unui sistem meritocratic în care indivizii concurează și reușesc pe baza abilităților și eforturilor. Cea de-a doua, explică inegalitățile prin factori precum moștenire, discriminare, oportunități structurale (McNamee și Miller 2009, p. 11²¹). Cu alte cuvinte, cele două tradiții propun două categorii de factori explicativi pentru inegalitățile sociale: individuali care se bazează pe merit și non-individuali sau structurali care sunt non-meritocratici. Deși argumentează că aceste explicații nu se exclud reciproc, autorii apreciază că până în prezent au fost supraestimate efectele meritului individual și subestimate efectele factorilor structurali. Aceștia oferă numeroase exemple de cum societățile oferă „formule meritocratice către succes dobândit prin cele patru caracteristici individuale: talent înăscut, atitudine potrivită, muncă multă, caracter moral” (p. 16), dar și prin achiziția de capital uman, atribut care se referă la acele abilități care pot fi valorificate pe piața muncii (p. 42).

În cazul talentelor înăscute, autorii dau ca exemplu promovarea în discursul public a unor mituri despre „reușita prin sport”, adresată afro-americanilor proveniți din comunități dezavantajate din SUA. În cazul „atitudinii potrivite”, societățile produc discursuri despre acele trăsături individuale asociate cu succesul economic: ambiție, energie, motivație, încredere, independență etc., dar și opusul: lene, indolență, lipsa de disciplină, lipsa de fidelitate etc. (pp. 27-32). Însă primele pot fi ușor criticabile, întrucât din punct de vedere statistic numai un număr extrem de mic de indivizi care aparțin unor categorii sociale dezavantajate reușesc să aibă succes prin sport, fiind mult mai probabil să întâlnim afro-americani proveniți din medii dezavantajate care sunt avocați, medici, profesori etc. Chiar și în cazul în care un individ are abilități fizice înăscute, acestea sunt insuficiente dacă nu sunt antrenate, iar în multe sporturi acest lucru este

²¹ Printre lucrările reprezentative care ilustrează cele două concepții a se vedea Davis și Moore (1945), respectiv Wright (1989).

extrem de scump (p. 29). De asemenea, în cazul atitudinilor și valorilor *corecte* sau *greșite* și succesul în viață, critica fundamentală este legată de imposibilitatea stabilirii unei relații cauzale, fiind foarte probabil ca anumite atitudini și valori specifice să fie de fapt o consecință a succesului economic și nu o cauză pentru acesta (p. 38).

Ideea de a munci mult pentru a reuși este de fapt o sintagmă des folosită în limbajul comun, dar foarte dificil de definit. McNamee și Miller (2009, pp. 38-42) argumentează că „a munci din greu” se aplică mai degrabă clasei muncitoare decât claselor sociale care obțin venituri mari. De altfel, salariile sunt mai degrabă direct proporționale cu nivele de autoritate și responsabilitate decât cu munca multă în sine, dacă este să ne referim numai la atribute individuale. Caracterul moral este definit în general prin atributele de onoare și demnitate, sau prin ideea de „a juca după reguli” iar în testimonialele oamenilor considerați de succes acestea sunt deseori menționate. Însă există puține analize care demonstrează că cele două atribute sunt factori care ar putea determina succesul economic sau mobilitatea socială ascendentă, ba mai mult, indivizii care se limitează la utilizarea unor mijloace strict oneste, au mai puține oportunități comparativ cu cei care folosesc mijloace considerate mai puțin oneste.

Nu în ultimul rând, achiziția de capital uman care se referă la factori precum: abilități, cunoștințe, experiență și pe care un individ le poate valorifica pe piață din punct de vedere monetar, este considerată de asemenea „o formulă meritocratică pentru succes” (McNamee și Miller 2009, pp. 42-43). Problema cu această teorie ține de faptul că pentru a investi în achiziția de competențe (concept care include abilitățile practice, cunoștințele teoretice și valorile potrivite) este nevoie de investirea unor resurse și de luarea unor decizii potrivite în anumite momente și de asemenea de oferta de pe piață pentru acele competențe, pentru că altminteri poți să fi foarte calificat dar fără loc de muncă. Mai mult, a angaja cel mai calificat sau meritoriu applicant pentru un job din punctul de vedere al competențelor acestuia se dovedește în multe situații extrem de dificil de pus în practică întrucât intervin extrem de mulți factori în acest proces:

standarde formale²², subiectivismul angajatorilor²³, capacitatea aplicanților de a se face plăcuți²⁴, prestigiul universităților absolvite²⁵ etc. (pp. 43-49).

Cei doi autori arată așadar că este dificil de demonstrat legătura dintre atributele individuale și succesul obținut de indivizi, fiind importante și oportunitățile pe care pe care aceștia le accesează. De asemenea, aceste trăsături pot fi determinate de mediul de proveniență, prin urmare e mai aproape de un mecanism ne-meritocratic. Pentru a explica efectele mediului familial de proveniență, McNamee și Miller (2009, pp. 55-60) fac o analogie cu o cursă de atletism de ștafetă inter-generațională în care părinții aleargă primii și după mai multe tururi de circuit plasează ștafeta copiilor. Prin urmare, unii copii pornesc în cursă primii, iar ultimii trebuie să recupereze distanța. Predarea ștafetei este o metaforă pentru „moștenirea” pe care un individ o poate primi, care este un mecanism prin care un individ primește ceva gratis, adică unul ne-meritocratic. Chiar dacă mobilitatea socială este posibilă, în multe situații ea este puțin probabilă, întrucât avantajele moștenirii sunt în cele mai multe cazuri cumulative²⁶ (p. 63). De asemenea, studiile arată că procesul nu are loc în ambele direcții, adică mobilitatea socială inter-generațională e rareori descendentă (pp. 107-136). Argumentul central al cărții se bazează pe descrierea acelor factori importanți care au un rol important în determinarea succesului economic. Deși demontează „ideologia meritocrației” promovată în discursul public american, McNamee și Miller (2009) concluzionează nu atât că meritul individual este irelevant, dar că este numai unul dintre factorii care influențează șansele de reușită în viața ale indivizilor și rareori cel mai important.

²² De exemplu, experiența anterioară poate să fie un criteriu arbitrar pentru stabilirea „celui mai competent” candidat.

²³ De exemplu, un angajator poate să fie impresionat de detalii ne semnificative pentru locul de muncă vizat de aplicant.

²⁴ Deși poate fi un indicator, pot exista situații în care modalitatea de prezentare la interviu nu e direct proporțională cu competențele aplicantului.

²⁵ La fel ca în cazul standardelor formale, diploma obținută la o universitate nu face pe cineva în mod necesar „cel mai calificat pentru job”.

²⁶ Nu numai faptul că un individ pornește cu avantaje în viața socială, dar se bucură de o mai bună calitate a vieții, de capital cultural (cunoașterea codurilor culturale ale anumitor categorii socioeconomice), capital social (conexiuni sociale care pot oferi acces la diferite resurse precum putere, informații, recomandări etc.) (McNamee și Miller 2009, pp. 79-106).

Rolul educației într-o societate meritocratică este foarte important întrucât mediază relația dintre efortul individual și reușita în viață (Souto-Otero 2010). În sistemul de învățământ, performanța școlară este considerată definitorie pentru stabilirea elevilor meritorii²⁷. Mai mult, adesea este asumată o relație direct proporțională între nivelul de școlaritate atins și șansele de a avea succes economic. Însă performanța școlară este influențată de mediul familial de proveniență, iar în cazul sistemelor de învățământ, cum este și cel românesc, se pot adăuga inclusiv politicile de admitere și selecție la toate nivelurile de învățământ²⁸. Mai mult, nici relația dintre succesul în educație și succesul economic nu este una perfectă, angajatorii luând în calcul poziția socială a indivizilor și capitalul social sau recomandările pe care le primesc (Bourdieu și Passeron 1977, Boxman, De Graaf și Flap 1991, Lin 1999, Hansen 2001 în Souto-Otero 2010). Nu în ultimul rând, nivelul veniturilor este determinat nu atât de merit sau de faptul că un individ posedă calități ce determină creșterea productivității, cât de valoarea de piață a abilităților și calificărilor (Souto-Otero 2010, pp. 401-403). Așadar relația dintre meritul individual, educație și reușita în viață are rareori suport empiric, susținându-se ideea conform căreia meritocrația este mai degrabă un mit decât o realitate (Goldthorpe 2003, McNamee și Miller 2009).

Sistemul de învățământ românesc a fost reconstruit în anii 90 plecând de la premisa că trebuie să ofere acces la educație de calitate pentru toți elevii până la un anumit nivel, independent de factori structurali. Însă după ce aceștia intră în sistem, elevii sunt ierarhizați anual în funcție de rezultatele obținute sau de competențele dobândite. La nivelele secundar și terțiar, sistemul de învățământ nu face altceva decât să ofere mai multe posibilități de alegere pentru elevi și părinți. De exemplu, responsabilitatea de a alege liceul este atribuită elevilor și părinților care, în funcție de rezultatele obținute, trebuie să aleagă acele licee care sunt cele mai apropiate de interesele și capacitățile elevului, urmând apoi să fie repartizați

²⁷ De exemplu, în sistemul de învățământ românesc se acordă premii pentru elevii cu cele mai mari note obținute.

²⁸ Din acest motiv, McNamee și Miller (2009, p. 255) argumentează că educația este în același timp un factor care poate fi considerat meritocratic, dar și nimeritocratic. Cu alte cuvinte, în niciun caz educația unui individ nu poate fi considerată rezultatul exclusiv al factorilor individuali.

în funcție de opțiuni și de rezultatele obținute²⁹. Același fenomen este valabil și în cazul alegerii universității, cu mențiunea că nici măcar nu este obligatorie, dacă elevul consideră că nu e necesar să urmeze aceste studii. În acest fel, excluderea grupurilor care „nu reușesc să țină pasul” devine legitimă pentru că ține de alegerile elevilor și părinților și de eforturile pe care le depun, fiind ei înșiși convinși că acesta este rezultatul dezirabil. De asemenea, succesul educațional este de cele multe ori definit mai ca rezultatul muncii și abilităților individuale a elevilor. Discursul privind cazurile elevilor dezavantajați care reușesc este reprezentativ pentru cazul României, fiind foarte des menționate sintagmele: „dacă îți dorești cu adevărat vei reuși”, „prin muncă, ambiție și perseverență vei obține ce îți dorești în viață”, „dacă ai talent, prin dăruire și pasiune poți reuși” etc.

²⁹ Există inclusiv cazuri în care elevii au rămas nerepartizați la liceu pentru că nu au ales într-o manieră corespunzătoare școlile la care s-ar fi putut califica.

CAPITOLUL 5.

„Elevi buni” în „licee bune”. Viața cotidiană într-o clasă de liceu de top din București

Cercetările realizate până în prezent au contribuit la înțelegerea rolului pe care îl au nivelul de școlaritate și tipul de educație asupra pozițiilor sociale și ocupaționale ale indivizilor, în special în societățile capitaliste dezvoltate. În capitolele anterioare am argumentat că în cazul României rezultatele școlare sunt mai degrabă influențate în sens probabilistic de statutul ocupațional și capitalul cultural al părinților și, într-o măsură mai mică, de calitatea resurselor oferite de școli. Dezavantajele elevilor care provin din medii socio-familiale defavorizate, respectiv avantajele elevilor care provin din medii privilegiate sunt accentuate și de modalitatea ierarhică de organizare a învățământului și de politicile de selecție a elevilor la diferite nivele ale acestuia. Cu toate că în sistemul de învățământ românesc preuniversitar este implementat un curriculum național, în realitate acesta diferă în funcție de caracteristicile școlii și elevilor la gimnaziu. La liceu, elevii sunt ierarhizați în funcție de rezultatele obținute la evaluări naționale cu subiecte unice, independent de cum a fost implementat curriculumul în clasă. Astfel, la finalizarea școlii gimnaziale, liceele încearcă să atragă elevii din județ care sunt cât mai bine plasați în ierarhia rezultatelor obținute. Acele licee care și-au construit prestigiul de-a lungul timpului, sau care chiar și-au creat o imagine de liceu performant în anumite domenii, atrag elevii cu cele mai bune rezultate. În România fiecare județ are cel puțin un liceu de stat considerat prestigios. În orașele mari

aceste licee sunt mai numeroase, putând fi identificată chiar o piață pe care acestea concurează pentru atragerea elevilor cu cele mai bune rezultate în general, sau în domenii specifice. Lucrarea de doctorat a Andreei Gheba (2018) care se concentrează pe orașul București este sugestivă din acest punct de vedere, rezultatele analizei arătând faptul că accesul în liceele prestigioase din oraș e determinat de tipul școlii gimnaziale finalizate și că probabilitatea elevilor din școli defavorizate de a merge la licee de top este scăzută. Astfel, sistemul de admitere la liceu poate genera forme de segregare socio-economică între licee, adică licee cu elevi preponderent privilegiați din punctul de vedere al statutului socio-economic și licee cu elevi preponderent din medii sociale dezavantajate. În general, segregarea socio-economică în educație îi dezavantajează în procesul educațional pe cei cu statut socio-economic scăzut, fiind mult mai dezirabile școlile și clasele mixte dacă obiectivul politicilor educaționale este îmbunătățirea rezultatelor școlare ale elevilor proveniți din medii dezavantajate¹.

În acest capitol îmi propun să descriu viața cotidiană într-una din clasele unui liceu de elită din România cu scopul de a înțelege ce face un liceu considerat bun să se afle constant în topul clasamentelor naționale. Practic, descriu procesul educațional așa cum se întâmplă la *firul ierbii* după ce au fost selectați elevii care au obținut note foarte mari la evaluările naționale și în timpul gimnaziului. Școala aleasă se autodefinește ca fiind de elită întrucât e orientată către „performanță și excelență în educație”, iar din acest punct de vedere e similară cu celelalte școli care au elevi cu rezultate bune. Definirea școlilor de elită se realizează în general în relație cu curriculumul academic specific, care se diferențiază prin conținut (de exemplu în Franța se pune accentul pe matematică, iar în Marea Britanie pe latină și științe umaniste), prin modalitățile de instrucție, evaluare și prin profilul profesorilor (van Zanten 2010). În România, se folosește mai rar termenul de școală de elită, însă există școli care se auto-definesc astfel. La rândul lor, elevii și profesorii cu care am discutat pe parcursul cercetării au folosit deseori termenul de școală de elită în limbajul curent. La simțul

¹ De altfel, școlile și clasele mixte din punct de vedere socio-economic, etnic și de gen sunt dezirabile și în situațiile în care obiectivul este asigurarea egalității de șanse.

comun ne putem referi la școlile de elită drept acele școli considerate „bune”, sau acele școli numite „de fițe”, populare atât pentru performanțele școlare cât și pentru că atrag elevi din medii sociale privilegiate. Liceul pe care l-am selectat nu e neapărat cunoscut pentru ultimul aspect în cunoașterea comună, ci mai degrabă pentru performanțele remarcabile în câteva domenii specifice.

Ideea intuitivă de la care am pornit are în vedere încercarea de observa ce se predă și cum se predă într-un astfel de liceu. Nu mi-am propus să testez ipoteze ci mai degrabă un exercițiu în care am încercat să portretizez cât mai fidel ce se întâmplă în clasă. Scopul final a fost de a încerca să conectez procesul de socializare și „practicile normale/obișnuite” din clasa de elevi cu problema mai generală a (re)producerii inegalităților ce țin de mediul socio-familial prin sistemul de învățământ. Am încercat de asemenea să analizez cum factori ce țin de mediul familial de proveniență sunt valorificați de elevi și profesori în procesul educațional. De altfel, descriu în detaliu în următoarele secțiuni câteva dintre aspectele pe care le-am observat în clasă tocmai pentru a înțelege contextul și atmosfera în care s-au desfășurat orele în acest liceu.

În cadrul acestui studiu am folosit metoda studiului de caz, considerată de cei mai mulți cercetători și cercetătoare o metodă de cercetare calitativă (Stake 2005, Willis 2007, Creswell 2011). Studiul de caz reprezintă o metodă asemănătoare etnografiei, dar se diferențiază de aceasta prin faptul că se concentrează mai degrabă pe explorarea în profunzime a contextului și activităților întreprinse de indivizi și mai puțin analiza grupului social în sine, sau a unor modele comune de comportament (Creswell 2011, p. 465). De asemenea, studiul de caz se concentrează mai degrabă pe analiza unui „caz specific” care e considerat suficient de important pentru a fi studiat și mai puțin pe metodă, spre deosebire de metoda etnografică care se concentrează pe identificarea unei „teme culturale” și pe utilizarea observației participative ca metodă predominantă, desfășurată pe o perioadă îndelungată, sau în mai multe etape (Stake 2005, p. 443, Creswell 2011, p. 465). Există câteva caracteristici specifice metodei studiului de caz: concentrarea pe un fenomen particular (ex. o persoană sau un grup de persoane; o instituție precum o

companie, o școală, un spital etc.; procesul educațional desfășurat într-o clasă de elevi etc.); analiza unor situații specifice care au loc în mediul social al indivizilor; folosirea oricăror instrumente care pot oferi informații în profunzime: observație participativă sau non-participativă, surse istorice, jurnale de teren, interviuri, instrumente cantitative; folosirea logicii inductive – de altfel, cercetarea poate fi realizată fără existența unei ipoteze prestabilite; se concentrează pe înțelesurile pe care participanții le oferă, neavând pretenția de reprezentativitate (Willis 2007, pp. 238-240). Studiul de caz pe care l-am realizat a fost însă influențat și de metoda etnografică, în special în componenta care își propune înțelegerea culturii școlii, a valorilor și normelor promovate și împărtășite de participanții la educație, a limbajului, stilurilor de comunicare și interacțiune din școală (Creswell 2011, p. 462). Folosind clasificarea lui Stake (2005) care diferențiază între trei tipuri de studiu de caz: intrinsec, instrumental și colectiv, cercetarea desfășurată poate fi cel mai bine caracterizată ca un studiu de caz instrumental, accentul fiind pus pe înțelegerea unor fenomene care apar în procesul educațional.

Această cercetare de tip participativ își propune analiza proceselor de predare și învățare din perspectiva profesorilor, elevilor și părinților. Ea se încadrează în tradiția idiografică (Babbie, 2010, p. 50), astfel că am urmărit analiza în profunzime a unor situații specifice din clasa de elevi. Printre recomandările generale în realizarea unei astfel de cercetări pot fi amintite: concentrarea pe descrieri detaliate; colectarea datelor nestandardizată; analiza informațiilor de context; cercetarea trebuie să fie ghidată de concepte care oferă un cadru general de analiză sau de categorii care nu sunt explicit definite, dar care ghidează colectarea și analiza datelor, sau ne sugerează direcții înspre care să „privim”.

În anul școlar 2014-2015, timp de aproximativ 6 luni, am vizitat cu regularitate Liceul nr. 268 din România unde am petrecut timp cu elevii la cursuri sau în pauze și am discutat cu profesorii care predau la clasă. Accesul în liceu a fost dificil, fiind necesar acordul, nu numai al directorului, ci și al tuturor profesorilor și părinților. Rolul meu în timpul orelor a fost de observator pasiv, cu alte cuvinte, nu m-am implicat aproape deloc în procesul educațional. Perioada de timp relativ îndelungată petrecută în clasă a facilitat

procesul de integrare în colectivul clasei. Elevii s-au obișnuit repede cu prezența mea în clasă, iar profesorii nu și-au mai schimbat semnificativ modalitatea de predare când eram prezent (la început au fost puțin stresați, dar ulterior s-au obișnuit). Toate informațiile despre liceu, elevi, profesori au fost anonimizate, astfel încât să nu li se aducă vreun prejudiciu.

5.1 Puncte de plecare conceptuale

În acest subcapitol prezint pe scurt principalele concepte care au ghidat demersul de cercetare la nivelul clasei de elevi și interpretarea datelor colectate. Ele nu sunt singurele concepte utilizate, însă sunt esențiale pentru înțelegerea mecanismelor de reproducere socială și măsura în care sistemul de învățământ liceal poate oferi șanse de acces elevilor din familii vulnerabile și implicit de ascensiune socială.

5.1.1 Capital cultural

Conceptul de capitalul cultural aplicat în sfera educațională se referă în cele mai multe cazuri la avantajele non-financiare pe care elevii/studentii le au sau le pot avea în sistemul de învățământ. Termenul de capital cultural este folosit pentru a defini ansamblul de norme, valori și stiluri de viață care pot media accesul la oportunități pentru indivizi sau grupuri (McNamee și Miller 2009, p. 79). Aceste forme de cunoaștere sunt destul de rare, specializate, dificil de acumulat și sunt recunoscute ca „acreditări care certifică eligibilitatea de a deveni membru într-un anumit grup de status” (McNamee și Miller 2009, p. 79). În urma desfășurării unor cercetări calitative (Reay 1998, Reay și alții 2001, Reay și alții 2005) s-a argumentat că elevii proveniți din clasa de mijloc se adaptează mai ușor mediului școlar, comparativ cu elevii din clasa muncitoare, tocmai pentru că beneficiază de forme de capital cultural. Chiar dacă părinții din ambele categorii sociale își doresc ce e mai bine pentru proprii copii, cei din clasa de mijloc au o mai bună experiență și cunoaștere despre cum funcționează sistemul de învățământ. Cadrul teoretic folosit în astfel de studii este teoria reproducerii culturale a lui Bourdieu (1973) potrivit căreia clasele dominante² folosesc

² Grupurile care controlează resursele economice și/sau cele care controlează distribuția acestor resurse, precum și grupurile care se bucură de prestigiu în societate.

sistemul de învățământ pentru a transmite și reproduce propria cultură. De altfel, teoria lui Bourdieu este cea mai influentă, acesta analizând încă din anii 1960 cum conservarea ierarhiilor sociale în Franța este rezultatul distribuției inegale a codurilor culturale, tipurilor de discurs, competențelor lingvistice, sau practicilor de consum, toate reprezentând forme de capital cultural (Mills 2008, pp. 83-84). Din perspectiva lui Bourdieu, capitalul reprezintă o relație socială care produce efecte într-un câmp social, unde câmpul poate fi înțeles prin analogie cu piața, fiind locul în care bunurile sociale sunt schimbate și în care relațiile dintre indivizi sunt obiective, nu construite (Grenfell 2007, pp. 55-61). În fiecare câmp sau spațiu social există poziții pe care indivizii le pot ocupa în funcție de resursele de capital pe care le au (Bourdieu 1984).

Potrivit lui Bourdieu (1986), există trei forme de capital: economic, social și cultural. Capitalul economic se referă la venituri sau avere și este instituționalizat prin drepturile de proprietate. Capitalul social este suma resurselor existente sau potențiale pe care le poate avea un individ sau un grup datorită faptului că face parte dintr-o rețea de relații de familiaritate și recunoaștere. Capitalul cultural este produsul care rezultă din interacțiunea dintre educație și cultură valorizată de societate, acesta putând exista în 3 forme: încorporat, obiectivat și instituționalizat (Bourdieu 1986). Cel încorporat este legat de corp și minte și se referă la gesturi, gusturi, înclinații, limbaj sau cunoaștere. Toate acestea necesită un timp îndelungat pentru a fi dobândite și nu sunt direct convertibile. Capitalul cultural obiectivat se referă la proprietatea unor obiecte precum: scrieri, picturi, monumente, instrumente muzicale, cărți etc. Acesta trebuie înțeles în relație cu capitalul încorporat întrucât ultimul oferă mijloacele de a consuma arta, de a înțelege codurile și de a folosi anumite obiecte etc. Capitalul cultural instituționalizat se referă la rezultatele obținute în diverse instituții precum sistemul de învățământ care oferă calificări academice garantate din punct de vedere legal, sau care certifică competențele culturale ale unui individ. Pentru că forma de transmitere a capitalul cultural este disimulată, acesta funcționează printr-un capital simbolic ce implică recunoașterea competenței legitime, fără a fi recunoscută explicit ca formă de capital. Tocmai de aceea, eșecul elevilor

din familii dezavantajate în învățământul formal nu trebuie înțeles în termenii existenței unui deficit cultural, ci prin prisma nerecunoașterii de către cultura dominantă a formelor de capital cultural pe care aceste familii le posedă. Sistemul de învățământ promovează „competența culturală și lingvistică” a claselor superioare, făcând dificilă mobilitatea socială pentru clasele dezavantajate. Teoria conform căreia nu abilitățile individuale sau inteligența, ci capitalul cultural moștenit în familie determină succesul școlar, a reprezentat punctul de plecare pentru numeroase studii care au testat această relație. În capitolul 3 am arătat că și în cazul României există o relație între resursele culturale și rezultatele școlare, obiectivul acestui capitol fiind de a explica procesul prin care cele două sunt conectate. Toate formele de capital, împreună cu habitusul și câmpul trebuie înțelese relațional, ele fiind inter-conectate. De asemenea, capitalurile pot fi convertite, spre exemplu capitalul economic poate fi folosit pentru plăți școli sau meditații particulare, taxe la universități care vor genera capital cultural.

5.1.2 *Habitus*

O componentă la fel de importantă precum capitalul cultural și care este întâlnită tot în teoria lui Bourdieu este conceptul de habitus. Poziția în câmpul social ocupată de indivizi este influențată nu numai de resursele de capital disponibile ci și de habitus (Bourdieu 1984). Habitusul reprezintă un sistem de dispoziții care conferă capacitatea de a gândi și acționa în moduri specifice (Bourdieu 1990, p. 76). Dispozițiile sau înclinațiile reprezintă modalități de a privi și înțelege lumea socială care influențează acțiunile indivizilor și care sunt influențate de condițiile sociale de existență. Pentru a explica termenul de dispoziție, Bourdieu (1999, pp. 133-135) folosește sintagma de „simț al jocului” sau a știi ce să faci în momentele potrivite fără să fi conștient de acest lucru. În termenii lui Bourdieu (1989) câmpul și habitusul sunt adiacente, întrucât câmpul structurează habitusul, dar în același timp habitusul contribuie la constituirea câmpului.

Există autori precum Dumais (2002) care argumentează că există o complementaritate și între capital cultural și habitus, adică între resursele unui individ și orientarea acestora către utilizarea acestor resurse. Acțiunea socială

trebuie înțeleasă ca fiind generată de cele două, împreună cu câmpul social. Habitusul se află undeva la mijloc, între pozițiile pe care indivizii le ocupă în câmp și acțiunile pe care le aceștia le desfășoară (Bourdieu 1989).

Ceea ce este important în contextul analizei reproducerii inegalităților sociale este faptul că condițiile sociale de existență ale indivizilor care sunt determinate de capitalurile deținute, influențează pozițiile ocupate de indivizi în diverse câmpuri sau spații sociale. Plasarea pe aceste poziții influențează sistemul de dispoziții sau înclinații, adică habitusul, ce orientează acțiunile sociale ale indivizilor. Sistemele de învățământ contemporane pot să legitimizeze anumite habitus-uri ce conțin anumite forme de capital cultural și să defavorizeze pe altele. Potrivit lui Bourdieu (1999, pp. 15-16) habitus-urile generează practici distincte și în același timp creează diviziune prin faptul că stabilește ce e bun, bine, distins și ce prost, rău, vulgar. Habitusul este încorporat și poate fi identificat empiric prin analiza majorității activităților umane: modalitățile de a vorbi, gândi, mânca, merge etc. (Bourdieu 1984). El poate fi individual sau colectiv și trebuie înțeles într-o contextul istoriei personale a indivizilor, orice experiență de socializare putând să îl modifice. Conceptul a fost de asemenea extins în cercetările empirice, cel mai des folosit utilizat fiind habitusul de clasă (Bourdieu 1984), însă el a fost analizat și în relație cu genul și rasa (Lareau și McNamara Horvat 1999, Dumais 2002, Reay și alții 2005), iar mai recent a fost folosit și termenul de habitus instituțional sau organizațional cu scopul de a analiza efectul diferitelor școli asupra deciziilor educaționale ale elevilor (McDonough 1996, Reay și alții 2005, Reay și alții 2010, Smith și Banks 2012).

5.1.3 Curriculum ascuns

Pentru înțelegerea dispozițiilor pe care le transmit școlile, analiza curriculumului oficial nu este suficientă. Aceasta ne-ar ajuta numai pentru a înțelege ce se predă, eventual cum e planificat să se predea, nu însă și cum se întâmplă propriu-zis procesul și cum se construiesc și reconstruiesc norme, valori și dispoziții la nivelul clasei de elevi. Curriculumul ascuns poate fi identificat într-o clasă de elevi prin analiza tipurilor de socializare definite ca legitime de către școală. Apple (2004) argumentează că pentru a

înțelege cum are loc reproducerea claselor sociale este necesară și analiza acestui proces, care ulterior trebuie să fie conectat cu contextul social și politic în care funcționează valorile și în care o parte dintre acestea devin dominante într-o societate.

În interacțiunea din clasă se comunică elemente normative pe care profesorii le pot transmite inclusiv inconștient, participând activ la procesul de „inculcare a dispozițiilor” dacă vrem să folosim termenul lui Bourdieu. Chiar dacă în programa școlară este inclusă și o componentă atitudinal-valorică care trebuie transmisă elevilor, profesorii pot folosi adesea și alte elemente încărcate valoric. În transmiterea acestor valori este esențială inclusiv înțelegerea poziției de putere a profesorului în clasă, prin care acesta transmite înțelesurile legitime sau atitudinile și conduitele „corecte”. Potrivit lui Apple (2004, pp. 60-62) una dintre funcțiile școlii este de a transmite norme și valori, însă instituțiile educaționale transmit norme și valori diferite în funcție de clasa socială de proveniență a elevilor, aceeași idee fiind întâlnită și la Bowles și Gintis (1976), Bernstein (1975) sau Bourdieu și Passeron (1977). Toate aceste teorii argumentează că în clasele de elevi care au părinți din clasa managerială/profesională cursurile sunt în general organizate în jurul flexibilității, alegerii sau discuțiilor libere. În școlile cu elevi preponderent din clasa muncitoare și în general familiile defavorizate, profesorii tind să pună accentul pe punctualitate, formarea obiceiurilor dezirabile, disciplină, aspectul fizic al elevilor, conduita acestora etc. Cu alte cuvinte, vorbim despre două tipuri de curriculum, unul orientat teoretic și care are rolul de pregătire a elevilor pentru ocupații prestigioase și un curriculum practic care pregătește elevii pentru munca manuală sau de secretariat. De asemenea, etichetele, așteptările și chiar nivelul intelectual atribuit elevilor sunt elemente ale curriculumului ascuns care contribuie activ la generarea inegalităților educaționale. Jean Anyon (1980) a confirmat prin studii empirice aceste idei descriind ce se întâmplă în 5 școli aproape omogene din punctul de vedere al clasei sociale. Acesta descrie cum practicile pedagogice, evaluarea și programa școlară sunt diferite în funcție de tipul de școală, diferențele fiind mari atât din punct de vedere cognitiv, cât și comportamental. Nu în ultimul rând, Anyon (2006)

discută despre existența unui conflict de clasă în școlile cu elevi din clasa muncitoare ale căror valori sunt în opoziție cu curriculumul școlii. Conceptul de curriculum ascuns a stat la baza cercetărilor de tip participativ, accentul fiind pus pe cum sunt transmise în clasa de elevi valori, principii, atitudini, norme tacite și cum sunt socializați elevii în jurul acestora. Studiile empirice care au stat la baza acestor teorii s-au desfășurat în anii 1970-1980, fiind influențate de structura de clasă de atunci. În prezent, în contextul democratizării accesului la învățământ universitar, contează de asemenea și tipul de universitate și domeniile pe care elevii aleg să le urmeze, fiind importante atât prestigiul asociat viitoarelor ocupații, cât și veniturile pe care aceștia le pot obține.

5.2 Informații generale despre liceu și despre elevii din clasa observată

Încă de dinainte de a avea o primă interacțiune cu Liceul nr. 268³ discuțiile informale cu elevi sau foști elevi ai liceului sunt caracterizate prin expresii care conțin termenii: „competiție”, „performanță”, „olimpici” „brand cunoscut”, „difícil” dar și atribute ale elevilor precum „seriozitate” sau „inteligentă”. O vizită pe website-ul liceului confirmă acest aspect, fiind prezentate pe de o parte domeniile pentru care școala este recunoscută ca fiind performantă, premiile naționale și internaționale obținute în ultimii ani, mediile mari cu care s-a intrat în clasa a IX-a care sunt considerate un motiv de mândrie, precum și parteneriate, proiecte sau cercuri extrașcolare. Prima mea interacțiune cu Liceul nr. 268 mi-a confirmat prima impresie pe care mi-am făcut-o în urma discuțiilor și analizei prezentării din spațiul online. Pe holul central de la „intrarea profesorilor”⁴, unde sunt cancelaria, birourile administrației, ale conducerii și câteva „laboratoare de performanță științifică”, sunt afișate câteva panouri cu numele elevilor care au obținut medalii la olimpiade internaționale și numărul de premii la olimpiade naționale, alături de alte câteva diplome primite de liceu. Sunt promovate câteva principii de dezvoltare durabilă și un concurs internațional care se organizează anual în liceu. Puțin mai departe de holul central pot fi observate câteva cutii și afișe

³ Numele liceului, al clasei observate, al profesorilor și elevilor sunt pseudonime.

⁴ În general, școlile din România au intrări separate pentru profesori și elevi.

care invită elevii să doneze rechizite pentru elevi din școli defavorizate. Aspectul general al școlii, dat de clădirea de aproximativ 80 de ani, clase, băi, mobilier, oferă senzația unui spațiu care are puțină legătură cu școlile renovate și modernizate cu scopul „facilitării oferirii unei educații de calitate”. Holurile care dau spre sălile de curs sunt destul de întortocheate și par foarte aglomerate. Se fac ore în 2 schimburi, dimineața și după-amiaza, pe patru etaje. Biblioteca este o sală de curs improvizată în care nu stă de obicei nimeni, elevii preferând să împrumute cărțile acasă dacă e să ne luăm după bibliotecară. Deși liceul este recunoscut pentru școlarizarea elevilor care câștigă sistematic medalii și premii la olimpiade și concursuri internaționale, pot fi descoperite rapid și alte informații. De exemplu, sunt foarte multe detalii despre desfășurarea unor activități extra-curriculare. De exemplu, există o trupă de teatru, echipe de baschet și fotbal, în curte se poate juca tenis de masă, sau se organizează diverse evenimente precum campionat de șah, excursii cursuri de limbă și de utilizare a calculatorului etc..

Elevii din clasa a X-a C, clasa în care am decis să observ procesul educațional, sunt la specializarea matematică-informatică și au trecut printr-o proces de selecție riguros pentru a putea studia în Liceul nr. 268. În medie, nota de intrare a elevilor din clasa în care am observat procesul educațional a fost 9,75. De altfel, mediile generale obținute de elevi în anul anterior a fost în mare parte peste nota 9, media minimă este 8,5, iar cea maximă este 10. Așadar, grupul este destul de omogen din punctul de vedere al notelor obținute, cu toate că din perspectiva elevilor și profesorilor există conturată o ierarhie la nivelul clasei, sau cel puțin există o recunoaștere a elevilor care performează cel mai bine la anumite materii. În privința absențelor nemotivate pe care aceștia le au, valoarea minimă este 0, iar valoarea maximă este 4. De exemplu, la finalul primului semestru din clasa a X-a cei mai mulți elevi aveau o singură absență nemotivată. Așadar, și din acest punct de vedere grupul studiat este unul omogen, neexistând elevi care se confruntă cu probleme precum absenteismul sau abandonul școlar⁵.

⁵ La nivelul sistemului de învățământ absenteismul, alături de abandonul școlar sunt considerate probleme majore, existând chiar planuri de măsuri pentru prevenirea acestora, adoptate atât la nivelul unor inspectorate județene, cât și la nivelul unor școli. De exemplu, la o simplă tastare pe

În Liceul nr. 268 există două tipuri de clase: (1) unele în care majoritatea elevilor se pregătesc intensiv, în special pentru olimpiade și concursuri școlare și în care, potrivit profesorilor, competiția între ei este acerbă și (2) celelalte clase în care preocupările legate de școală sunt mai diverse, elevii fiind mai interesați să performeze la mai multe discipline, în special cele pe care le consideră necesare pentru accesul la universitate.

În cazul primului tip de clase elevii sunt admiși dacă au participat în gimnaziu la olimpiade naționale sau internaționale. Majoritatea elevilor din aceste clase a finalizat gimnaziul în același liceu, într-o clasă asemănătoare cu cele descrise în capitolul 4, unde se dă admitere în clasa a V-a, lucru care a facilitat crearea unei clase de elevi ce sunt încurajați să meargă la olimpiade și concursuri încă din clasa a V-a.

În cazul celui de-al doilea tip de clase sunt câțiva elevi care vor să performeze la toate materiile, însă cei mai mulți încearcă să se concentreze pe câteva discipline care îi pasionează, sau care vor fi utile în vederea admiterii la facultate. Clasa la care am asistat este considerată una „de nivel mediu” în cadrul liceului, în care competiția nu este extrem de puternică. De altfel, în afară de clasele de olimpici, celelalte se formează în funcție de limba modernă studiată intensiv, iar apoi, în ordinea mediilor, elevii sunt repartizați câte unul în fiecare clasă, astfel încât să existe un mix de elevi cu medii de admitere mari, respectiv mai mici în fiecare clasă. Chiar și așa, clasele sunt omogene, neexistând diferențe majore între notele de acces la liceu, asta și pentru că așa cum am mai spus, diferența dintre prima și ultima medie de admitere nu este ridicată. În privința clasei pe care am observat-o, aceasta este considerată de mai mulți profesori ca una dintre cele mai „disciplinate și liniștite” clase ale liceului⁶, care are și „vârfuri” chiar dacă nu e o clasă de olimpici.

un motor de căutare a cuvintelor „Plan de masuri absenteism abandon școlar” poate fi descoperit aproximativ același document pentru câteva județe și câteva școli în care sunt descrise aceste fenomene. De exemplu, absenteismul este considerat „o problemă socială caracterizată prin conduită evazionistă cronică” sau „o manifestare a devianței școlare” și este asociat cu „lipsa de interes, motivație, încredere în educație școlară din partea elevului”. Cu alte cuvinte, problema absenteismului nu este prezentată ca o problemă de care ar putea fi responsabilă și școala.

⁶ O parte dintre profesori au explicat asta prin faptul că este o clasă care are un număr mediu de fete peste media liceului.

5.2.1 Background-ul social al elevilor

Din totalul de 29 de elevi, 27 locuiesc în mediul urban. Toți au finalizat școala gimnazială în mediul urban, în același oraș în care se află liceul. Toți sunt etnici români. În privința nivelului de școlaritate al părinților, cu o singură excepție, toți elevii au cel puțin un părinte cu studii universitare, iar în privința ocupației acestora cei mai mulți fac parte din categoria specialiștilor cu ocupații intelectuale și științifice⁷. Veniturile familiilor elevilor depășesc în medie 5000 lei, însă media este influențată de câteva venituri mai mari. Dacă excludem extremele, cei mai mulți părinți se poziționează în intervalul 3000-5000 lei, venit lunar⁸. Elevii apreciază că nu cheltuie foarte mulți bani într-o lună. De exemplu, banii de buzunar ai elevilor într-o săptămână nu depășesc 100 lei, iar pe haine aceștia cheltuie, în medie, 200 lei într-o lună.

În privința resurselor de învățare 25 din 29 de elevi au propria cameră, 27 au laptop sau desktop personal și conexiune la internet, însă și ceilalți 2 elevi împart un laptop cu frați/surori sau părinți. De asemenea, 26 de elevi au declarat că au peste 100 de cărți în biblioteca de acasă și 3 că au între 51 și 100, lucru care poate fi un indicator pentru capitalul cultural obiectivat al familiei, dar și pentru accesul ridicat la resurse de învățare. Cu toții consideră important să aibă condiții bune pentru studiu acasă pentru a avea succes școlar, iar familiile lor investesc în acest lucru având în vedere că pentru aproape toți elevii sunt disponibile aproape orice resurse educaționale imaginabile.

În privința implicării părinților în activitățile de învățare și pregătire pentru școală, 26 de elevi au declarat că părinții lor sunt interesați de lucrurile pe care aceștia le fac la liceu, lucru confirmat și de părinți. Implicarea este mai mare în cazul a cinci elevi care au declarat că își fac deseori temele alături de părinții lor și în cazul altor nouă elevi care au afirmat că părinți au insistat pentru ca copiii lor să facă meditații. În general vorbind, elevii din clasa a X-a C se simt sprijiniți de proprii părinți, 26 dintre ei considerând că

⁷ A se vedea lista specialiștilor din Grupa Majoră 2 din Codul Ocupațiilor din România, accesibilă la <http://coduri-cor.com/Grupa-Majora-2.html>, accesată la 01.06.2016.

⁸ Datele trebuie raportate la nivelul anului 2015.

familia lor investește în ei pentru a dobândi o educație superioară și perspective ocupaționale cât mai bune în viitor. Elevii se simt în largul lor să discute cu părinții despre orice, inclusiv despre situația lor școlară sau problemele cu care sistemul de învățământ românesc se confruntă.

Deși se argumentează frecvent că școlile de succes reușesc în general să implice părinții în procesul educațional⁹ și să creeze o legătură puternică între școală și comunitate, în Liceul nr. 268 nu este neapărat cazul, explicația cel mai des oferită fiind legată de faptul că majoritatea informațiilor despre elevi sunt disponibile online, inclusiv catalogul cu note și absențe¹⁰. În ceea ce privește legătura cu comunitatea, liceul nu deservește o zonă compactă întrucât elevii provin din mai multe școli gimnaziale, fiind selectați în funcție de mediile obținute. Chiar dacă nu vin frecvent la școală, părinții valorizează în general educația școlară și au încercat să le explice copiilor lor încă de când aveau vârste scăzute că educația și școala sunt importante pentru a reuși în viață. De asemenea, aceștia țin legătura cu dirigintele clasei și și-au încurajat copiii să se concentreze pe școală în detrimentul altor activități, să meargă la meditații particulare dacă consideră necesar și chiar să meargă la olimpiade. Imaginea elevilor și părinților despre sistemul de învățământ în general este că acesta este din ce în ce mai slab, însă atât părinții cât și elevii consideră că Liceul nr. 268 este printre cele mai bune din România, prin comparație cu celelalte.

5.3 Viața cotidiană în clasă, tipuri de lecții și abordări didactice ale profesorilor

Școala ocupă un loc important în viața socială a elevilor, în primul rând pentru că este una dintre instituțiile în care aceștia petrec foarte mult timp. Elevii clasei a X-a C din Liceul nr. 268 au aproximativ 30 ore de cursuri pe săptămână. La acestea se adaugă și orele petrecute pentru a rezolva exerciții suplimentare sau teme pentru acasă. Acestea nu sunt deloc

⁹ Implicarea familiei în procesul educațional este de obicei măsurată pe două dimensiuni: atitudinile familiei față de școală și comunicarea dintre părinți și profesori cu privire la curriculum, teme, precum și participarea la ședințe, conferințe comune (Epstein 1996, Rimm-Kaufman și alții 2003).

¹⁰ Părinții au un cont pe site-ul liceului și pot monitoriza numai parcursul propriilor copii.

puține, de exemplu, elevii au declarat că dedică în medie 3 ore pe zi studiului pentru școală în afara orelor de curs. Mai mult, o treime dintre elevi participă la cercuri extrașcolare, aproape două treimi fac meditații particulare și practică cel puțin un sport (ex. baschet, volei, sală, tenis, înot, dans, alergat etc.), activități care au cel puțin o legătură indirectă cu instituția școlii. De aici decurge un aspect esențial pentru înțelegerea mecanismelor care pot determina succesul lor școlar, anume, faptul că instituțiile educaționale solicită dedicarea unui timp îndelungat din partea elevilor pentru activitățile educative, atât la școală cât și acasă.

Deși există o oarecare ciclicitate în privința activităților desfășurate și un conținut destul de clar reglementat prin curriculumul național, regulile de desfășurare ale fiecărei ore, precum și raportarea elevilor la diversele discipline sunt destul de diferite. De aceea, putem vorbi despre anumite **ritualuri** care se repetă săptămânal, atât înainte cât și în timpul anumitor ore. De exemplu, elevii din clasa a X-a C au un grad ridicat de înțelegere și pot prezice cu ușurință modalitatea în care se va desfășura orice oră. Ei se raportează diferit la materii, de cele mai multe ori în funcție de trei criterii: percepția privind utilitatea disciplinei, atractivitatea acesteia, dificultatea acesteia, sau tipurile de recompense și sancțiuni utilizate de profesori. De exemplu, elevii recunosc materiile la care sunt sau nu verificați și sancționați dacă și-au făcut tema, sau materiile la care trebuie să fie atenți în mod constant și să intervină în discuții pentru a nu fi sancționați. Ei își dau seama repede care sunt momentele în care pot studia pentru alte discipline în timpul altor ore. Știu care sunt disciplinele la care pot fi ascultați și notați în catalog în orice moment, sau cele la care participă constant numai câțiva elevi și mai ales, anticipează orele care vor fi plictisitoare. Elevii știu care sunt materiile la care e indicat să recupereze materia de la colegi în cazul în care au lipsit la cursurile anterioare, întrucât sunt primii pe lista de ascultare. Cunosc când le este permis să se scuze pentru a nu fi ascultați, sau când răspunsurile lor se pot transforma în puncte bonus ori note. Nu în ultimul rând, atât elevii cât și profesorii știu cine sunt cei mai „conștiincioși” la fiecare materie. Pe de o parte, colegii le cer deseori sfaturi și clarificări înainte de a fi ascultați și înainte sau chiar în timpul unui test, iar pe de altă parte, profesorii îi pun pe

aceștia să rezolve problemele mai dificile. În funcție de aceste aspecte, fiecare își stabilește strategia de implicare pe care o consideră cea mai potrivită.

Strategiile de gestionare a timpului petrecut în școală sunt cu atât mai importante, având în vedere că aproximativ jumătate dintre elevi recunosc că multe dintre materiile studiate în liceu sunt neinteresante pentru ei, iar aproximativ două treimi sunt de părere că multe dintre cunoștințele dobândite în liceu nu le vor folosi în viitor, iar notele obținute în liceu nu sunt importante pentru a reuși în viață. Astfel, numai câteva cursuri sunt considerate atractive și utile, iar restul orelor nu oferă prea multe stimulente pentru a determina motivația acestora pentru studiu. De asemenea, aproape toți elevii consideră că programa școlară este mult prea încărcată, lucru confirmat și de părinți.

Cu toate acestea, elevii știu că profesorii apreciază prezența fizică în clasă, iar dacă lipsesc, reușesc ulterior să găsească justificări considerate legitime, astfel încât la finalul semestrului nimeni să nu aibă nota scăzută la purtare din cauza absențelor nemotivate. Foarte rar elevii au rămas corigenți în toată istoria liceului. De asemenea, nici nu se pune problema ca vreun elev de la acest liceu să nu finalizeze 12 clase sau să nu meargă la facultate. Toți elevii au declarat că intenționează să meargă la facultate după terminarea liceului, iar două treimi dintre aceștia s-au hotărât deja ce facultate vor urma încă din clasa a X-a sau din anii anteriori.

Există însă și diferențe în modalitatea în care se raportează la procesul educațional, elevii având interese educaționale diferite. De exemplu, pentru două treimi dintre elevi e important să aibă note bune la școală, chiar dacă consideră că pe termen lung nu îi va ajuta neapărat cu excepția admiterii la un număr mic de universități din afara României. De asemenea, jumătate dintre elevi consideră că liceul îi încurajează să facă lucruri de care sunt în general pasionați. De altfel, aceasta este una dintre particularitățile Liceului nr. 268, având ca scop încurajarea specializării elevilor încă din timpul liceului la materiile de care sunt interesați. Cu câteva excepții, elevii sunt lăsați mai lejer la materiile care nu îi interesează. Cel mai elocvent exemplu este la cursul de informatică, unde profesoara se ocupă în special de cei interesați/pasionați și care vor să își dedice timp pentru aceste tipuri de

activități. La rândul ei, doamna Spiridon dedică voluntar timp suplimentar pentru organizarea unui cerc de informatică dedicat elevilor care doresc să facă performanță și care merg la olimpiadă.

„Dacă ar fi după mine nu aş mai da nimănui note, încerc să mă ocup de elevii care au un talent, pe cei care nu sunt interesați sau nu înțeleg îi las în pace, nu îi las niciodată corigenți. Nu sunt de acord cu cei care vor să nu sufle o muscă în clasă, care țin copiii în lesă!”

În ultimii ani, au fost folosite două mari categorii sau etichete pentru a caracteriza activitatea de predare: „tradițională” și „modernă”. Când se discută despre metodele tradiționale în România, acestea sunt asociate cu sistemul de învățământ comunist, iar sintagma „metode de predare care au fost moștenite din comunism” este foarte des întâlnită, chiar dacă acest tip de predare este întâlnit încă de la organizarea primelor sisteme moderne de educație din lume și nu reprezintă o caracteristică specifică societății socialiste. Acestea au în centru profesorul ce dictează în cea mai mare parte a timpului petrecut în clasă acele aspecte specifice pentru fiecare disciplină.

Ulterior, elevii trebuie să memoreze ce a dictat profesorul și apoi să reproducă cât mai fidel conținutul atunci când este evaluat. Vlăsceanu (2002, p. 54) descrie sugestiv acest tip de model în care accentul este pus pe modalitatea în care „organizarea și funcționarea școlii servesc în principal intereselor cadrului didactic de reprezentare disciplinară sau de prestigiu profesional, împreună cu cele privitoare la condițiile de muncă, salarizare etc.”. Autorii numesc acest tip de organizare „școala profesorului” care e centrată pe predare. Odată cu prăbușirea sistemului socialist, una dintre reformele educației considerate cele mai importante a fost cea curriculară, care a inclus și „substituirea școlii profesorului cu școala elevului”, în care nu predarea, ci învățarea este centrală în procesul educațional. În această paradigmă deja promovată la nivelul sistemelor de învățământ occidentale, activitățile de predare sunt precedate de obiective de învățare pe care cadrul didactic le stabilește în funcție de caracteristicile grupului de elevi. La rândul lor, obiectivelor le sunt asociate mijloacele și procesele prin care se dorește îndeplinirea lor. Măsurarea rezultatelor învățării se face ulterior prin raportare la obiectivele stabilite inițial (Vlăsceanu 2002, pp. 54-55).

Astfel, procesul este mai flexibil prin faptul că profesorul are o libertate mai mare asupra modalității în care vor fi atinse standardele curriculare de performanță. Așadar, evaluarea performanței sistemului de învățământ se face în funcție de rezultatele elevilor, iar cadrul didactic este responsabil pentru acestea prin faptul că organizează și facilitează învățarea printr-o paletă de metode cât mai diversificată, alese în funcție de abilitățile individuale ale elevilor. Obiectivele sunt în strânsă legătură cu competențele cheie stabilite la nivelul legislației europene și preluate de sistemul național de învățământ. Acestea sunt: comunicare în limba maternă, comunicare în limbi străine, competențe matematice și competențe de bază la știință și tehnologie, competențe digitale, a învăța să înveți, competențe sociale și civice, spirit de inițiativă și antreprenoriat, conștientizare și exprimare culturală¹¹. Chiar dacă responsabilitatea alegerii metodelor este a profesorului, în România a existat un val de cursuri de formare profesională finanțate în special prin fonduri provenite de la Uniunea Europeană destinate familiarizării cadrelor didactice cu mijloace educaționale considerate dezirabile pentru facilitarea învățării centrate pe elev. Metode precum lucrul pe grupe, brainstorming, joc de rol, studii de caz, jocuri etc. sunt considerate necesare pentru trecerea de la „tradiție la inovație” sau sunt categorizate ca „abordări pentru a face procesul de învățare mai centrat pe elev”¹². Aceste metode au fost însă adesea considerate importante în sine, și un indicator pentru a evalua implementarea cu succes a reformei curriculare, așa cum s-a întâmplat și cazul evaluării Programului pentru Învățământ Rural (PIR) descris în Capitolul 2.

În clasa a X-a C am identificat câteva metode utilizate frecvent care caracterizează activitatea de predare: predarea frontală în care profesorul expune, iar elevii scriu în general cuvânt cu cuvânt, discuția de grup în care elevii sunt solicitați să intervină în procesul de predare, răspunzând de obicei la

¹¹ Conform Eur-Lex, accesibil la: <https://eur-lex.europa.eu/legal-content/EN/TXT/?uri=LEGISSUM%3Aai0020>.

¹² A se vedea proiectul „Învățarea centrată pe elev. Ghid de profesori și formatori”, finanțată prin programul Phare în 2005, accesibil la: <http://www.tvet.ro/Anexe/x/Student%20centred%20learning%20guide%20Rom%20final.pdf>, accesat la: 02.06.2016, precum și proiectul POSDRU „Dezvoltarea Profesională a Cadrelor Didactice prin Activități de Mentorat” (2008-2011), accesibil la: http://proiecte.pmu.ro/c/document_library/get_file?p_l_id=14661&folderId=18026&name=DLFE-1201.pdf, accesat la: 02.06.2016. Aceste proiecte sunt doar ilustrative, ele existând într-un număr mult mai mare.

întrebările profesorului și uneori discutând între ei, lucru individual, lucru pe grupe, lecții recapitulative în care profesorii pun întrebări și elevii răspund, rezolvarea de exerciții la tablă sub îndrumarea cadrului didactic, exerciții practice în laborator, realizarea de prezentări individuale sau de grup, testări etc. E dificil de stabilit cum arată o lecție reprezentativă pentru fiecare materie întrucât ele diferă în funcție de perioada din semestru, de scopul acesteia, de interesul elevilor, sau de obiectivele profesorilor (predare frontală, discuții pe baza materiei, recapitulare, evaluare continuă, evaluare finală etc.). Legătura cu recomandările teoretice care ar facilita predarea centrată pe elev este aproape inexistentă, iar profesorii apreciază că sunt dificil de implementat în condițiile speciale de la Liceul nr. 268, dar și ale sistemului de învățământ în general.

„Doamna Panduru: Cine spune chestiile astea, eu îți spun din ce îmi dau seama în ultimii 10 ani, nu are experiență de lucru la clasă. Deci cine spune chestiile astea cu predarea individualizată spune blablauri. Da, poți să lucrezi diferențiat în momentul în care ai o clasă de cel mult 15 elevi, când ai 28 și fiecare are caracterul lui foarte puternic, nu mai poți. Eu am încercat să le dau teme individuale dar nu le fac. Și asta cu... dar de genul unii să facă anumite exerciții și tu să lucrezi în spate cu alții. Pe bune? Să fim serioși... Și ei vor fi curioși ce faci cu ăla în spate și o să spună dar de ce lucrezi cu el altfel... nu merge, de ce să ne ascundem? Nici evaluarea individualizată nu merge. De exemplu, eu am ca obiectiv să își facă cât mai multe teme și dacă vin fără temă eu le dau mai multe șanse să le facă măcar mai târziu. Dar celorlalți nu le convine că de ce nu le dau 4 că ei s-au chinuit și că nu e corect.”

În continuare voi descrie modalitatea de desfășurare a câtorva tipuri de lecții pe discipline. Ele au fost construite pe baza informațiilor colectate în urma observațiilor din clasă și pot fi considerate sugestive pentru înțelegerea dinamicii din timpul anumitor cursuri.

Ora de limba și literatura română este percepută ca fiind foarte importantă de către elevi. În general, cursul începe cu strigarea catalogului și apoi cu o discuție despre lecțiile predate anterior. Elevii sunt puși de obicei să închidă caietele. În timp, ei chiar au internalizat acest lucru, astfel că în

momentul în care se întâmplă să fie întrebați din lecția anterioară sau din temele pentru acasă, toate caietele sunt închise fără să li se mai ceară acest lucru explicit. Uneori sunt întrebați dacă se oferă cineva să răspundă, iar dacă nu dorește nimeni, profesorul alege aleatoriu din catalog. Alteori, sunt numiți elevii care au lipsit în săptămâna precedentă. Acest tip de evaluare, pe care toată lumea o numește „ascultare” este cel mai des folosită de profesor. Cei care răspund, sunt ridicați în picioare și au prioritate în oferirea răspunsurilor, iar dacă aceștia nu se descurcă nici măcar după câteva întrebări ajutătoare, sunt numiți cei din bancă care ridică mâna. Acest proces durează între 10 și 30 de minute. Ulterior, începe mai degrabă o discuție generală în care sunt solicitați elevii care ridică mâna sau cei numiți de profesor. Elevii sunt inițial încurajați să răspundă, dar foarte rapid sunt corecți pe formă și pe maniera de exprimare. Cu alte cuvinte, la ora de română nu sunt acceptabile folosirea anumitor cuvinte din limbajul comun și mai ales lăsarea propozițiilor neterminate, sau fără subiect și predicat. Limbajul pare puțin complicat și elevii sunt puțin încurcați de acest aspect. După spusele unui elev, „nu e corect să povestești opera, pe profesor îl interesează elemente de critică literară”. De exemplu, au existat teme în care au avut de căutat pe internet informații despre anumite romane pe care nu le-au citit.

„Atenție, limbajul trebuie să fie elevat. Să vedem, care e cea mai importantă operă la Rebreanu? (...) Pe cine prefigurează Rebreanu în Pădurea spânzuraților? (...) Cum ați caracteriza romanele lui Rebreanu? (...) Care dintre ele sunt de o calitate artistică inferioară?”

Acestea sunt câteva exemple de întrebări la care elevii au încercat să bătâie câteva răspunsuri, majoritatea urmate de sancțiuni verbale.

„P: De ce considerăm romanul „Ion” unul realist?

E: Pentru că personajele au defecte?

P: Ei, unde ai citit asta? Probabil pe internet de unde vă faceți temele, ia deschideți caietele la realism...”

După ce se lămuresc, în ultima parte a orei profesorul dictează și în același timp scrie pe tablă foarte caligrafic cu un marker care scârțâie foarte puternic. Toți elevii notează conștiincios în caiete. Expunerile sunt scurte,

însă durează destul de mult timp pentru că profesorul scrie aproape totul pe tablă. Informația „completă și corectă” este ce predă el, spun elevii. Sunt oferite foarte multe detalii, inclusiv detalii istorice, autobiografice sau evenimente din romanele studiate ce corespund cu viața autorului. Elevii se încumetă foarte greu să ridice mâna pentru a răspunde pentru că întrebările sunt dificile, cum e exemplul următor:

„Care ar fi elementele balzaciene? Haideți... elemente de stilistica, de limbaj... ia gândiți-vă la o tehnică balzaciană care e și realistă în același timp... ce e atât de greu? Pai? Ce e atât de greu? Hai, unul dintre voi băieți!”

Până la urmă tot profesorul le explică și apoi începe din nou procesul de dictare, întrerupt uneori de câteva întrebări adresate în sală. Toată lumea scrie cuvânt cu cuvânt, cu excepția unei eleve care pare că scrie mai prescurtat și se plictisește așteptând să termine toată lumea de scris. Uneori elevii sunt puși să deschidă romanul și să interpreteze anumite pasaje (trebuie să existe cel puțin un roman la fiecare bancă, pe care îl au în general din biblioteca personală). În 20 de minute o singură elevă s-a încumetat să pună o singură întrebare, însă spre dezamăgirea ei nu a primit un răspuns.

„E: Care e diferența dintre sărac și sărăntoc?

P: Ia caută tu în dicționar, eu ar trebui să vă întreb, nu voi. Rămăsesem la scena horei... Nicolae Manolescu spune că este o horă a sorții dar și o descătușare dionisiacă de energie...”

La final, câțiva se oferă să citească câteva pasaje din roman. Toți elevii urmăresc. E o practică destul de des întâlnită, nu neapărat la finalul orei, chiar și în timpul predării sunt puși să deschidă cărțile și să citească pasajul relevant pentru lecție. Într-o zi, au fost chiar scrise citate din carte pe tablă, pe care toată lumea le-a notat în caiete. De altfel, „norma” este ca tot ce apare scris pe tablă să fie trecut în caiete.

Pe la finalul primului semestru domnul Nicoară a trebuit să plece într-un concediu prelungit și i-a fost luat locul de o profesoară debutantă. Stilul de predare s-a schimbat radical. Încă de la întâlnirea de cunoaștere elevii au fost încurajați să vorbească mai mult și să spună ce îi pasionează.

Profesoara le-a luat caietele și i-a întrebat câteva lucruri pe care le-au scris. Și-a dat seama că trebuie să schimbe regulile și le-a spus că nu mai trebuie să învețe și să reproducă ideile profesorului pe de rost. Le-a explicat că ea e împotriva „tocitului”, că vine dintr-un sistem în care a cam fost obligată să învețe lucruri pe de rost și asta nu i-a plăcut.

„Eu am altă filosofie, important e să înțelegeți ce scrieți. Hai să vedem, ce eseuri ați scris până acum? La „Ion” unde ați rămas?”

Elevii nu au răspuns nimic și au părut destul de stânjeniți. Caietele stăteau închise pe bancă în timp ce ei se uitau în jos. Noua profesoară s-a uitat buimacă la ei și nu a înțeles de ce nimeni nu dorește să răspundă și mai ales de ce nu se uită nimeni pe caiete. Elevii rămăseseră cu deprinderea de a nu deschide caietul când e ascultare. Aflând de această regulă le-a transmis că nu se mai aplică și că nu o interesează să îi „asculte” pentru notă. Nici regula utilizării cuvintelor „academice”, care trebuie „să dea bine” nu se mai aplică.

„P: Cum e cu critica asta? O citim sau o înțelegem?”

Răspuns în cor al elevilor: O citim!

P: Ok, ok, dar dincolo de ce v-a spus domnul profesor, voi ce părere aveți despre Ion? Vă place, nu vă place, de ce? Hai să vedem, ce e un roman monografic? Căutați definiția monografiei în dicționar, aplicați-o la roman și spuneți dacă e sau nu. Nu luați de bun ce zic eu, poate spun o prostie, trebuie să gândiți singuri.”

Odată cu această schimbare elevii s-au concentrat mai mult pe cum se scrie un eseu și au primit feedback individual. Comentariile date de profesoară au fost în general pe formă și le-a subliniat că este bine să nu prescurteze, să nu mănânce litere, să nu mai scrie de 2 ori același cuvânt în aceeași frază, să nu mai aibă fraze lungi, repetiții¹³ etc. La început toți elevii au fost atenți, dar după 20 de minute ora a devenit una asemănătoare cu orele mai gălăgioase, asta și pentru că erau destul de repetitive comentariile.

După ce Angela a aflat că a luat nota 8, nimeni nu s-a mai concentrat. „Angela a luat 8!”, se șușotește în sală, toți elevii sunt foarte

¹³ Genul de erori care apar repetat în această carte.

uimiți, exclamă, râd, nu le vine să creadă. Angela zâmbește și încearcă să își ascundă supărarea. Profesoara nu înțelege reacția în primă fază, e clar că nu știa că Angela are 10 pe linie la toate materiile. Profesoara și-a dat seama că a pierdut clasa și a trecut de la sugestii și comentarii pe lucrările individuale la unele mai generale pentru toată lumea, întrebându-i de ce nu au făcut ciorne înainte să scrie. În acel moment însă, Angela a arătat ciorna și toată clasa a izbucnit în râs. Câțiva au râs mai zgomotos și i-au spus că se pare că ciorna nu a ajutat-o prea mult. Pe final de semestru a fost dificilă realizarea unei evaluări, astfel că profesoara a pus mai degrabă accentul pe scrierea unor texte argumentative și eseuri pe care au și fost notați și pe un test în care trebuiau să discute aspecte din romanele studiate. În următorul semestru, lucrurile s-au schimbat puțin, iar predarea s-a axat mult pe implicarea elevilor. Odată cu noul sistem, fiecare elev avea posibilitatea de a obține puncte de participare la fiecare oră, care se puteau transforma în note sau puncte bonus la note. Dictările au devenit mult mai rare, cu excepția câtorva idei generale. A fost utilizată și sala cu proiector pentru a le pune un film inspirat de unul dintre romanele studiate, urmând ca elevii să descopere similitudinile și diferențele dintre carte și film. Aceste tipuri de exerciții nu pot fi realizate însă foarte des întrucât rareori sunt libere sălile cu laptop și proiector. Impresiile elevilor sunt împărțite, unora le place mai mult acum, altora le plăcea și cu domnul Nicoară. Ce e clar însă, e faptul că toți consideră că stilul profesorului Nicoară, așa mai dur cum era, îi ajuta mai mult pentru examenul de bacalaureat. Acum, li se spune rar dacă ce spun e corect sau greșit și consideră că acest lucru nu îi ajută prea mult.

Ora de limba și literatura română este una dintre cele mai solicitante prin prisma programei încărcate pe care o are și pentru că toți elevii dau examenul de bacalaureat la această disciplină. Abordarea didactică a fost substanțial diferită în funcție de cadrul didactic pe care l-au avut. Primul se concentra pe impunerea unui standard foarte ridicat, elevii fiind de exemplu nevoiți să integreze elemente de critică literară în analizele operelor literare. Limbajul elevat sau academic era de asemenea unul dintre obiectivele educaționale, iar exprimarea deficitară stârnea cele mai dure critici. Chiar dacă accentul pus pe citit era unul dintre obiectivele dezirabile, emiterea unor

părerii personale a fost complet descurajată. Elevii trebuie să demonstreze cunoașterea celor mai importante elemente pe care le stabilește profesorul, legitimate în cele mai multe situații prin necesitatea utilizării lor la examenul de bacalaureat. Abordarea didactică este mai degrabă centrată pe profesor, fiind în contradicție cu standardele stabilite de reforma curriculară.

Profesoara suplinitoare, mai puțin exigentă, a schimbat abordarea și a încurajat mai mult exprimarea liberă și voluntară a elevilor. Accentul s-a pus mai degrabă pe modalitatea de exprimare, dar și în această situație predarea individualizată s-a dovedit dificilă, fiind implicați în special cei care doreau să intervină în discuții. De altfel, ambii profesori consideră că este imposibil să aplice metodele didactice individualizate din cauza programei încărcate și a numărului mare de elevi din clasă. Nu în ultimul rând, presiunea examenului de bacalaureat este și pe profesori întrucât rata de promovabilitate este stabilită de liceu la 100%. Așadar, obiectivele stabilite de profesori în clasă la această disciplină sunt de aducere a tuturor elevilor la un nivel de trecere, urmând ca pregătirea pentru note mai mari să se facă separat de orele de curs prin recomandări de lucru acasă, feedback individual și meditații.

Lecția la limba franceză reprezintă un bun exemplu pentru înțelegerea modalității în care sunt implicați aproape toți elevii în procesul didactic. Deși elevii nu sunt în general evaluați formal, cu toții sunt foarte atenți și participă activ pentru că în orice moment ar putea fi puși să răspundă. În cadrul lecțiilor se pune accentul fie pe gramatică, fie pe citire, vorbire și vocabular. La lecțiile de gramatică, manualul e rareori folosit, acesta fiind cu precădere util în cadrul lecțiilor de citire, conversație și analiză a textului. Chiar dacă cei care se descurcă cel mai bine tind să răspundă cel mai des, elevii mai puțin atenți sau care nu doresc să răspundă sunt încurajați să vorbească fiind numiți. Profesoara se folosește de mici modalități prin care să îi stimuleze pe toți să fie activi.

„Cum spunem că plecăm în străinătate? Să scriem... cine termină primul? Aveți totuși grijă, să nu vă grăbiți!”

În astfel de momente nu se mai aude decât sunetul pixului pe hârtie, iar profesoara este foarte activă plimbându-se constant printre rânduri. Toată

lumea a scris în liniște, iar Cătălina a terminat prima și a ridicat mâna. După ce a fost verificată i s-a spus în șoaptă să iasă la tablă. Între timp, au mai ridicat mâna 6, 7 elevi. Câțiva au chemat profesoara la bancă și au cerut individual explicații suplimentare. Ulterior, fiecare elev a participat la conjugarea unui verb. Au răspuns toți corect până când s-a ajuns la George care a făcut o confuzie și a fost puțin blamat public. Discuția are loc bilingv, profesoara pune întrebările sau spune o frază în limba franceză și imediat traduce în română. Mulți elevi tind să răspundă în română pentru că se cam încurcă în franceză, dar ea insistă să spună și în franceză. În cea de-a doua parte a orei toată lumea rămâne atentă, în continuare nimeni nu răspunde neîntrebat.

„P: Finir e prea ușor, să încercăm cu choisir. Alex, conjugă tu?”

E: Eram sigur, spune Alex deznădăduit.

P: Gramatică de clasa a VI-a primăvara, atunci se face imperfectul!”

Cât timp Alex a scris la tablă, profesoara a mers la un elev care aștepta finalizarea conjugării verbului pentru ca apoi să îl copieze pe caiet. L-a întrebat cum trebuie să scrie, apoi a întrebat și în clasă pentru a fi sigură că toată lumea a înțeles. La final caietul fiecărui elev a fost verificat, iar elevii au mai primit câteva verbe de conjugat acasă, de două ori mai multe decât s-au conjugat în timpul orei. La orele în care se discută pe baza textului strategia este asemănătoare. Elevii citesc din manual și apoi discută împreună, sau scriu la tablă. Pentru a consolida vocabularul, pe lângă cuvintele noi sunt discutate și sinonimele. Accentul e pus pe înțelegerea cuvintelor și expresiilor, e important să nu traducă cuvânt cu cuvânt ci în context. După ce Grigore a terminat de citit și tradus, a continuat Anca care face același lucru dar care notează și expresiile pe tablă. Toți sunt încurajați să răspundă, iar cine o face corect primesc un „bravo!”. Când cineva șoșotește este pus să răspundă, dar oricum, de obicei, reușesc să se descurce. Doar Călin pare puțin cam încurcat când trebuie să ceară permisiunea să reentre în clasă după ce a fost rugat să-și termine sandwich-ul afară și a stârnit amuzamentul întregii clase. Discuția e foarte dinamică și foarte personalizată, fiecare elev e numit pe numele mic, iar dacă nu știe să răspundă, profesoara întreabă pe altcineva până când cineva răspunde corect. De asemenea, anumite aspecte din textele citite sunt particularizate la viețile lor sau la valorile pe care le au. De exemplu, pentru

acasă au avut teme în care au fost puși să argumenteze dacă pentru ei contează mai mult obiectele decât ideile. În alte ore s-a mai pus accentul pe citire și conversație. La un moment dat au fost formate perechi de elevi care discutau ca într-o scenetă, inițial prin citirea replicilor din manual și ulterior fără. Înainte de teste fac exerciții care să îi ajute să ia note cât mai bune. Emil răspunde foarte bine și o surprinde chiar și pe profesoară.

„Emil, ești la înălțime, 10 la istorie, vei lua și la franceză unul. Nu vezi foarte des un 10 la istorie, iar acum văd 2, felicitări!”

Emil a explicat că i-a promis mamei lui că o să aibă medie mai mare în acest semestru și acesta este motivul pentru care învață mai bine. După ce au dat test, au primit lucrările înapoi cu comentarii și cu note. Au note destul de mici, dar există posibilitatea de mărire. Au existat și ore mai relaxate în care s-a discutat, de exemplu, despre cum se face o scrisoare, formală sau informală, o descriere, exerciții de explicare a unor concepte. Pentru că e și diriginta clasei și pentru că nu există formal ore de dirigiență, la începutul și spre finalul orei se mai discută diverse aspecte administrative. Le mai motivează absențe, le spune ce note au mai luat, îi întreabă dacă au probleme la anumite materii etc. Când elevii sunt supărați că au luat note mici, îi încurajează și le spune să se concentreze pe materiile specifice profilului, sau de care sunt ei interesați, pentru că acelea sunt importante.

Această oră este una dintre puținele la care se încearcă implicarea tuturor elevilor, indiferent de nivelul acestora. Deseori este încurajată inițiativa, iar elevii sunt responsabilizați să contribuie la buna desfășurare a lecțiilor. Prin natura disciplinei, diferențele de nivel între elevi sunt destul de mari, însă strategia didactică a fost de a responsabiliza pe cei avansați să îi ajute pe ceilalți, ba chiar să se implice mai mult în procesul de predare. Chiar dacă mulți elevi nu sunt interesați să învețe la nivel avansat limba franceză, această oră este totuși privită ca o oportunitate de a învăța măcar minimal o limbă străină care pentru cei mai mulți ar fi a doua după engleză.

Ora de engleză se desfășoară asemănător cu franceza, mulți elevi fiind implicați în discuții. Este însă mai avansată comparativ cu cea de franceză, asta pentru că aproape toți elevii vorbesc fluent sau aproape fluent, iar lecția

se desfășoară numai în limba engleză. De exemplu, când au avut prezentări despre ceva ce îi pasionează, au vorbit fluent timp de aproximativ 5 minute, fie după o foaie cu o schemă, fie liber. Deși impresia generală era că s-au documentat și pregătit destul de mult înainte, elevii spun că a fost doar o muncă de aproximativ 5-10 minute. Întrebările profesoarei i-a determinat pe elevi să personalizeze mai mult povestea, să descrie experiențele lor personale. Ulterior, profesoara a încercat să poarte o discuție mai abstractă despre avantajele și dezavantajele practicării unui sport individual sau de echipă, a jocurilor pe calculator etc. După ce a oferit feedback pe greșelile apărute în timpul prezentărilor, au fost luate întrebări din clasă, de la ceilalți colegi, care doreau să se implice. La unele cursuri, în timp ce se desfășoară discuțiile de la clasă, câțiva elevi care stau în spate lucrează separat pentru olimpiadă pe subiecte mai avansate, iar profesoara mai șușotește cu ei din când în când. În mod normal, elevii lucrează dintr-un manual pe care l-au cumpărat, care, spun ei, e mai util decât cel oferit gratuit de școală. Ei sunt încurajați să răspundă și să aibă propriile idei argumentate, pe care ulterior le notează pe tablă. În alte ore elevii au fost puși să construiască fraze în care să folosească anumite cuvinte specifice, iar pe baza acestora a fost ținută lecția referitoare la substantivele care au aceeași formă și la singular și la plural. În jumătate de oră au rezolvat și exerciții în care au identificat erori, sau au ales sensul corect al unor propoziții. Majoritatea răspunde corect în aproape toate situațiile. La finalul orelor, de obicei, profesoara le face un rezumat al lecției pentru a înțelege logica de ansamblu. Înaintea olimpiadelor folosește timpul din pauze pentru a discuta cu elevii care lucrează diferențiat în spate și le răspunde la întrebările pe care le au.

Chiar dacă nivelul general este ridicat, există și vârfuri, elevi care au luat premii la olimpiade, sau care fac meditații particulare la engleză. Profesoara este nevoită, mai ales când predă, să dea altceva de lucrat acestor elevi. De asemenea, se pune accentul pe olimpiade și pe realizarea de exerciții de un standard ridicat. Elevii au conștientizat importanța învățării a cel puțin unei limbi străine în societatea actuală și muncesc destul de mult. De asemenea, elevii care doresc să plece la facultate în străinătate se concentrează în mod deosebit pe învățarea limbii engleze.

Ora de fizică e aproape sinonim cu rezolvarea de probleme la tablă de un număr restrâns de elevi. Profesoara se așază în spatele clasei și cere caietul unui elev să vadă ce s-a făcut ultima dată.

„Să mai rezolvăm niște probleme. Poate și altcineva în afară de Angela. Dă-mi să văd ce s-a făcut... Cine iese? Vă citesc problema? Hai Mădălin...”

Mădălin iese la tablă și scrie după dictare problema din culegere. Majoritatea elevilor scriu ce e pe tablă, însă o parte dintre elevi rezolvă exerciții la alte materii. Înainte să termine de rezolvat problema, Mădălin întreabă ceva care nu părea clar.

Mai ceri indicații? Cât e? 900. La b? Ce relație avem la căldură?
Bravo, corect! Rămâi tot tu, da?

Mădălin a stat în mai multe zile toată ora la tablă, timp în care rezolvă două probleme. De obicei, la a doua e mai obosit și mai mult îi dictează profesoara. Când se profesoara se mai încurcă, cere ajutorul celor din sală, însă numai doi elevi știu de obicei să răspundă. După 30 de minute mulți dorm, alții vorbesc și râd, câțiva se înjură, iar cei mai conștiincioși învață la biologie sau rezolvă probleme la matematică. În general, ies la tablă să rezolve probleme trei, patru persoane care fac și meditații. Singurele momente diferite sunt înainte de testele anunțate cu o săptămână înainte. Elevii sunt foarte agitați și după spusele lor „speriați”, întrucât nu știu mare lucru din ce urma să fie dat la test. S-au mutat mai în spate, s-au pregătit de copiat, ba chiar au făcut un grup de discuții pe whatsapp, ba chiar m-au întrebat dacă mă pricep la fizică și dacă pot să îi ajut. În timpul testului au copiat fie din caiet, fie de la alți colegi. O colegă a dat să circule o ciornă pentru ca mai mulți elevi să poată scrie ceva. Aproape toți se consultă și șușotesc „zi-mi și mie, zi-mi și mie!”, astfel că în final aproape toată lumea a luat note decente la test.

La finalul primului semestru au redactat proiecte pe echipă și le-au prezentat în laboratorul de performanță. După câteva probleme tehnice cu proiectorul au reușit să înceapă, fiecărui elev revenindu-i o componentă din prezentare. Majoritatea prezentărilor au avut slide-uri încărcate cu foarte

mult text preluat de pe internet. La mulți elevi prezentarea a constat în citirea rapidă a slide-urilor asemănător cu finalul reclamelor despre medicamente când sunt specificate atenționările și efectele. Profesoara a stat ambele ore de prezentări în spate și nu a spus aproape nimic. Le-a mai strigat să facă liniște când nu se mai înțelegea nimic, dar cu rezultate modeste. După ce au trecut zece minute din prima prezentare i-a atenționat pe elevi că au cam depășit timpul deși nu au avut instrucțiuni clare cu privire la cum trebuie să fie făcută.

Nu v-ați făcut și voi o sinteză pentru prezentare? Prezentarea trebuia să fie maximum 5 minute.

După fiecare prezentare nimeni nu a fost întrebat dacă vrea să comenteze ceva și nici profesoara nu a avut intervenții. Cu cât a trecut timpul și prezentările s-au succedat, cu atât elevii au ascultat mai puțin, în special cei care deja au prezentat. Trecerea de la o prezentare la alta s-a făcut cu un simplu „următorul!”, iar stilul a fost aproape identic. Proiectele care au bibliografie, au citat surse de tipul: regielive, wikipedia, descopera, referate¹⁴. Câțiva elevi au mărturisit la finalul orelor că aceste referate sunt doar o modalitate de a lua o notă ușor și că e aproximativ la fel la fiecare materie, nimeni nu pierde prea mult timp cu ele, ba chiar pentru unii elevi din echipă a fost lectură la prima vedere. La începutul semestrului II nu s-au schimbat foarte multe lucruri, doar că au venit mai puțini la orele de fizică pentru că au început olimpiadele. Atmosfera a părut de vacanță. La fel ca la majoritatea orelor, Mădălin a ieșit la tablă, profesoara s-a așezat în spate și i-a dictat problema. S-a luat puțin de Melania că s-a vopsit și l-a apostrofat pe Mădălin când a greșit.

„Ce faci Mădălin? Așa faci? Cum nu mă uit, cum o ia razna!”

După ce a terminat problema profesoara a întrebat în clasă cine se mai oferă. Timp de un minut nu a vrut nimeni, a fost cât pe ce să îl scoată iar pe Mădălin, dar a ieșit până la urmă Paula. A citit problema repede însă

¹⁴ Tipuri de site-uri pe care sunt disponibile proiecte gata făcute sau care sunt pentru informare și de pe care se copiază cel mai des proiecte în sistemul de învățământ românesc, de obicei cuvânt cu cuvânt.

puțină lume a ascultat, până și Angela, eleva de zece, s-a plictisit și a pus capul pe bancă. Paula termină problema, iar Angela se oferă să iasă la ultima problemă ca să termine repede pentru că nu mai era timp. S-a ridicat și profesoara ca să o ajute. În spatele clasei au loc dezbatări pe alte teme. Doi elevi au plecat mai repede, iar în atmosfera relaxată elevii pot chiar să își facă temele pentru meditații la orice discipline. Caietul lui Mădălin este verificat constant pentru că el lucrează cel mai mult, inclusiv când rezolvă ceva la tablă el încearcă să facă singur înainte. La ședința cu părinții inter-semestrială o parte dintre părinți s-au plâns de modalitatea de desfășurare a acestei discipline întrucât sunt câțiva elevi care vor avea nevoie de fizică pentru admiterea la facultate. Elevii sunt însă sceptici, consideră că va fi foarte greu să recupereze chiar dacă se schimbă profesorul, pentru că au impresia că au cam pierdut 2 ani.

Ora de fizică ilustrează că nu toate cursurile dintr-un liceu de top se desfășoară neapărat la un nivel ridicat. Cu excepția elevilor care fac suplimentar meditații, ceilalți nu au reușit să atingă nivelul minim pentru că ceea ce se face la clasă nu e suficient. În schimb, elevii și părinții se plâng că nu se face mai serios, cu alte cuvinte, pentru ei e normal ca fiecare disciplină să se facă cât mai bine, chiar dacă nu face parte din interesul lor imediat. Așadar, așteptările elevilor nu sunt întotdeauna îndeplinite de școală, aceștia fiind obligați să găsească mecanisme alternative de a învăța.

Ora de chimie face parte din materiile de bază și potrivit elevilor, este una dintre cele mai dificile. Profesorul „ascultă” aproape la fiecare oră și dă note mult mai mici, comparativ cu la alte materii. În afară de predare și ascultare, se pune foarte mult accentul pe rezolvarea de probleme.

De obicei nimeni nu ridică mâna. Mai numește câte o persoană dar de obicei elevii nu știu răspunsul. Îmi aduc aminte de orele de chimie din liceu destul de bine și îmi dau seama că nivelul e foarte ridicat, cam ce făceam eu pentru olimpiadele județene.

Cine dorește să scrie ecuația pe tablă? „Zi Robert, tu care în vacanță ai lucrat pentru olimpiadă.”

Ce e interesant e că le explică cum trebuie să gândească logic și să caute rezolvarea cea mai simplă. În acest mod reușesc împreună să găsească răspunsurile corecte. Profesorul pune multe întrebări în clasă, face legătura cu fizica și discută constant cu elevii. E considerat unul dintre cei mai exigenți, de altfel e una dintre puținele ore la care nu se aude niciun zgomot. Cei care se pregătesc pentru facultatea de medicină se încumetă de obicei să ridice mâna și să iasă la tablă, iar cei din clasă îi mai ajută când se încurcă. Fiecare etapă a exercițiilor e explicată de profesor. După rezolvarea problemei, de obicei predă câteva și încearcă să pună accentul pe importanța practică – de exemplu - a compușilor chimici pe care îi analizează. De asemenea, pune întrebări de cultură generală.

„De ce e acetilena importantă? Nimeni nu răspunde? Care sunt implicațiile practice?”

După ce tot el le-a explicat, elevii se uită în jos sau în caiet rușinați. Uneori elevii au primit individual exerciții de rezolvat în bancă timp de câteva minute, urmând să aleagă pe câțiva „tineri dornici de afirmare” pentru a prezenta rezolvările la tablă. Întrebarea tipică a profesorului este:

„E cineva dispus?”

Luci se oferă. Profesorul îl lasă să lucreze singur pentru notă și când nu știe mai discută cu cei din clasă care sunt pașii pe care ar trebui să îi urmeze. Angelei îi explică cum să fie sigură pe răspunsul ei după ce i-a chestionat răspunsul care de altfel era corect. Până la urmă Luci obține nota 9 pentru că „a avut mici ezitări”, însă a fost apreciat că s-a oferit singur. Orele de chimie sunt cele la care se mai „chiulește”¹⁵. În ultimele 10-20 de minute ale orei se mia întâmplă să direcționeze întrebări de verificare direcționate către elevii din clasă. La un moment dat, Grigore a fost apreciat pentru că a răspuns corect, deși a lipsit în săptămâna precedentă și a primit un punct care va fi adăugat la viitoarea notă. E o practică foarte des întâlnită la această oră, ba chiar le verifică caietele pentru a vedea dacă au copiat corect lecția de la colegi. Chiar dacă Grigore a fost puțin cam încurcat, cei din sală l-au ajutat. Când profesorul ridică puțin tonul toți au tendința să șteargă tot ce au scris pe tablă, chiar și ce e corect.

¹⁵ Absențări intenționate de la curs, de obicei din teama de a nu fi evaluați cu notă mică.

Spre finalul semestrului, atmosfera a fost destul de încordată pentru elevii care nu aveau suficiente note. Spre deosebire de alte discipline, discuțiile despre olimpiade nu au loc în clasă, profesorul fiind adeptul unui stil care să includă cât mai mulți elevi în procesul de predare.

Ora de chimie poziționează mulți elevi la extreme, mulți afirmând că este una dintre materiile lor preferate, însă la fel de mulți spun că este una dintre materiile pe care le displac cel mai mult. Elevilor le place cel mai mult chimia pentru că mulți doresc să urmeze o facultate de medicină unde este important să învețe. Câțiva dintre elevi deja se pregătesc și în particular. În același timp, maniera de predare centrată pe profesor și evaluările dure îi face pe cei care sunt mai puțin interesați să fie nemulțumiți de standardul destul de ridicat impus de profesor.

Ora de informatică se desfășoară în general în laborator, însă uneori se predă și în clasă. Este una dintre orele destul de relaxate pentru elevi, inclusiv pentru puținii care declară că este o materie care le displace. Profesoara pune de obicei întrebări în sală și aproximativ trei, patru elevi răspund. Puțini doresc să meargă la tablă, de cele mai multe ori ies Eugen și Luci, pe rând, pentru a rezolva exerciții sugerate de profesoară. Aceasta îi ajută destul de mult și apoi explică tuturor celorlalți. Cei doi merg și la cercul gratuit de informatică care se organizează în week-end, în care accentul e pus pe probleme de olimpiadă¹⁶. Există o competiție destul de puternică între elevii interesați de informatică, aceștia se mai înțeapă din când în când.

„E: Vezi că ai greșit, ai uitat să pui un apostrof!

E: Unde, aici? Gata! Ești mulțumit șefule?

P: Hai să lăsăm caterinca vă rog frumos.”

Însă tipul acesta de discuții se termină de obicei foarte repede și au loc foarte rar mai ales că sunt imediat sancționate. Există norme cu privire la „comportamentul adecvat sau decent în clasă”, iar elevii sunt sancționați dacă ies din aceste norme. Astfel, chiar și la informatică unde e puțin mai complicat pentru că fiecare stă la propriul computer și unde predarea e mai individua-

¹⁶ În afară de acest cerc, se mai organizează unul care costă 800 lei, dar elevii spun că nu e mare diferență.

lizată, se întâmplă rar astfel de lucruri. Predarea se face prin discutarea și prezentarea codului în sintaxă, iar debitul verbal al profesoarei e foarte ridicat și denotă competență, lucru de altfel confirmat și din spuselor elevilor. Spre deosebire de celelalte cursuri, băieții sunt cei mai activi din clasă, lucru este întărit și de profesoară care spune că așa e în tot liceul. Angela e singura care e printre cei mai buni și la informatică, la fel ca la restul materiilor. Când e solicitată reușește să găsească o rezolvare exercițiului propus.

„Vă aduceți aminte căutarea binară ce face?”

Cu ajutorul elevilor, profesoara termină de explicat un argument în 20 de minute. Diferența față de alte materii e că sunt câțiva elevi mult mai puțin implicați la celelalte materii. Au loc foarte multe discuții sunt despre ce intră și ce nu intră în examenul de bacalaureat din clasa a XII-a. La finalul unui curs profesoara explică 5 minute de ce e important argumentul într-o manieră amuzantă, lucru care place elevilor. La cursurile la care se predă tehnologia informației și comunicării se pune accent pe exerciții practice în programele din pachetul Office. Exercițiile sunt destul de complexe, de obicei se fac inițial câteva exerciții împreună cu profesoara, iar apoi elevii sunt lăsați singuri să lucreze și sunt verificați.

Ora de informatică este cea la care rămân destul de puțini elevi activi întrucât standardul impus este destul de ridicat, însă cei care nu țin pasul nu sunt stresați foarte mult. Practic, este exemplul perfect despre cum accentul se pune numai pe performanță, profesoara motivând că nu se poate face altfel și că nu îi ajută dacă păstrează un nivel foarte scăzut. Obiectivul este de a atrage cât mai mulți elevi care să fie interesați și să muncească suplimentar. Profesoara consideră chiar că este foarte importantă pasiunea, „dacă te prinde” ai mari șanse să reușești pentru că muncești de plăcere. Cei care nu reușesc însă nu sunt sancționați cu note proaste, nu este o materie la care trebuie să demonstrezi că știi de nota 5 ca să o obții. În ceea ce privește tehnologia informației și comunicațiilor, exercițiile sunt foarte practice, accentul fiind pus pe dezvoltarea abilităților de folosire a softurilor cel mai des folosire pe piața muncii.

Ora de matematică e dedicată rezolvării de probleme dintr-o culegere care e recomandată pentru „pregătirea concursurilor școlare și examenelor, venind în sprijinul manualelor alternative”. Elevii au destul de multe teme de rezolvat pentru acasă, urmând ca în clasă să fie rezolvate cele mai dificile sau „problematică”. Destul de puțini elevi își fac însă în general tema la matematică și chiar dacă sunt verificați periodic, ei sunt rareori sancționați pentru că se asumă că dacă rezolvă cele mai dificile probleme în clasă, celelalte vor putea fi rezolvate individual. De obicei ies la tablă cei care au făcut tema, sau au încercat să o rezolve acasă fără să reușească. Elevii din bancă urmăresc rezolvarea de la tablă, iar dacă au întrebări sau dacă sesizează erori pot interveni.

„E: E greșit la punctul a!

P: Așa mai merge, bravo! E clar pentru toată lumea de ce?

Grigore bombăne în bancă că nu a înțeles nimic și apoi e tachinat de profesor.

P: Grigore, nu a uitat nimic colega ta?”

Sunt câțiva elevi care știu foarte bine toate condițiile de rezolvare a tuturor tipurilor de probleme. Ei rezolvă în bancă, înaintea celor de la tablă, chiar dacă nu și-au făcut tema acasă. Cei mai mulți însă, copiază de pe tablă. De obicei primii sunt cei care răspund la întrebările puse de profesor. Luci ridică mâna la fiecare întrebare însă foarte rar e pus să răspundă, e printre cei care face meditații particulare. De multe ori a fost singurul care a făcut tema, cu toate acestea rareori a fost pus să și rezolve la tablă. Se simte o ușurare în clasă când iese cineva la tablă, chiar dacă de obicei e scos cineva care se știe. Dinamica cursului e în general destul de relaxată, profesorul mai face glume, îi mai întreabă lucruri despre evenimente istorice sau evenimente actuale etc. În general dă note destul de mari. Foarte des, pe lângă rezolvarea propriu-zisă, îi învață să chestioneze ce e în carte.

„Autorii manualului sunt și ei oameni, gândiți singuri! Apelul la autoritate e o greșală logică. Ați auzit de Karl Popper? Citiți, vă va ajuta să aveți o gândire liberă, critică, nu una fundamentalistă care face apel la autoritate.”

Au urmat apoi 10 minute despre atentatul împotriva revistei Charlie Hebdo din Franța și l-a folosit ca exemplu pentru a explica cum apelul la autoritate are consecințe negative. Câțiva elevi nu știau ce s-a întâmplat, au spus că nu au timp să se uite la știri. După ce exercițiul de la tablă a fost rezolvat, profesorul a întrebat în clasă dacă nu a rezolvat nimeni în alt mod problema. Cum nimeni nu a făcut-o, concluzionează ironic că „morala e că cel de la tablă e cel mai deștept”. Câțiva au sugerat soluții alternative, dar la fel de dificile. În ultimele 5 minute, de obicei profesorul face o demonstrație pentru a sugera că aproape orice problemă mai complexă poate fi rezolvată mai simplu cu condiția să gândești puțin diferit. S-a pus destul de mult accent pe acest tip de abordare, totul plecând de la distincția între o problemă complexă și un exercițiu pe care îl poți rezolva numai dacă urmezi pașii standard. Elevii au rezolvat mai degrabă probleme și au fost învățați în primul rând cum să le abordeze alternativ și cum să aleagă cele mai simple variante sau căi de rezolvare. Au fost chiar momente în care cei de la tablă au fost lăsați intenționat să rezolve greșit anumite exerciții. La un moment dat Alina a rezolvat două exerciții, dar al doilea era o capcană pentru că numerele negative nu sunt compatibile cu ecuațiile exponențiale. A pus câteva întrebări de clarificare, nu și-a dat seama imediat, însă într-un final a rezolvat exercițiul după ce a primit câteva indicii.

„Strategia de la clasă nu e cea de la olimpiadă, examene, concursuri tocmai pentru a înțelege. Nu aplici direct ce știi, te gândești și la alte soluții.”

O oră care s-a desfășurat diferit a fost cea de matematică financiară. Elevii știu răspunsurile la simțul comun, la întrebări de tipul „ce e dobânda?”. Profesorul pare plictisit, vizibil iritat de programă, le spune că e cam inutil acest capitol. Doi elevi citesc la istorie, înțelegând că la matematică nu pare că se întâmplă ceva important.

„Chestiile astea sunt un pic paranormale pe aici. Au ăștia niște formule de te sperii!”

La fel ca la informatică sunt câteva diferențe de nivel substanțiale între elevii din clasă. Acestea sunt date în special de faptul că o parte dintre

elevi fac meditații particulare sau participă la cerc (cazul informaticii), dar și de interesul individual mai mare pe care aceștia îl acordă uneia din cele două materii. Astfel, în clasă se întâmplă deseori ca pentru unii elevi problemele să fie mult prea dificile, iar pentru alții mult prea simple.

Ora de educație antreprenorială se încadrează în tipul materiilor care sunt considerate neimportante și chiar inutile de către elevi. Materia este cumva atipică pentru că trebuie să lucreze în echipă la elaborarea unui plan de afaceri, în condițiile în care la majoritatea materiilor accentul este pus mai degrabă pe competiție. Evaluarea este și ea diferită, la această materie elevii fiind evaluați în funcție de ideile pe care le au și în funcție de modalitatea în care le pun în aplicare, pe când la celelalte materii evaluarea se face mai degrabă prin testări, reproducerea ideilor profesorului, rezolvare de probleme etc. Strategia de lucru pe grupe este mai degrabă utilizată în cadrul acestor tipuri de cursuri, la care se lucrează numai în clasă și foarte rar de acasă. Profesorii consideră că elevii sunt suprasolicitați la materiile importante, astfel că o soluție este ca la aceste cursuri să lucreze mai puțin. De exemplu, la una dintre ore elevii au fost puși să copieze structura și formatul altor planuri de afaceri și să le adapteze la tema pe care grupul a ales-o. În timpul orei li se repetă constant că este importantă unitatea de grup și mai puțin contribuțiile individuale. De asemenea, profesoara le-a explicat cum ar trebui să se exprime în termeni economici. După lucrul pe grupe, elevii au fost solicitați să contribuie la alcătuirea unei structuri comune a viitorului plan, însă participarea a fost modestă. La final le-a explicat cum ar trebui să facă prezentarea finală.

„Puteți îmbunătăți aspectele preluate din carte. Trebuie să aveți în minte însă rolurile asociate cu fiecare poziție dintr-o companie. De exemplu, ce face managerul? Gestionează resursele astfel încât să îndeplinească scopul central: obținerea profitului. Trebuie să plecați de la aceste lucruri când gândiți planul...”

Prezentarea proiectelor finale are loc tot în laboratorul de cercetare științifică. Spre deosebire de cele de la fizică, aceste prezentări au fost mai interactive, numai că elevii au fost deseori întrerupți de profesoară și nu au

putut prezenta foarte bine. De fapt, prezentările au fost mai degrabă un dialog între elevi și profesoară, iar la finalul discuției puteau interveni și ceilalți elevi. Profesoara i-a criticat în timpul prezentării și le-a transmis că „se putea și mai bine”, însă la final le-a spus că „se vede că au pus suflet și că proiectul e foarte bun”. Când cineva prezenta mai slab profesoara i-a blamat și le-a spus să nu mai citească ce le-a dat ea de copiat. S-a legat foarte mult de greșelile tehnice. Elevii s-au scuzat, însă profesoara a părut mai degrabă deranjată de acest lucru, precum și de faptul că e destul de puțină lume atentă mai ales pe măsură ce trece timpul.

„Foiți-vă că nu aveți nimic de învățat. Nu vreau să mai găsiți scuze că sunteți începători. Voi nu sunteți începători, sunteți elevii Liceului 268.”

În finalul semestrului toți elevii au primit nota 10 și au fost felicitați pentru implicarea din ultimele luni. Problema pe care o au elevii cu această oră este legată de faptul că profesoara îi acordă mai multă importanță decât consideră ei că ar trebui. Nu atât materia și programa sunt problematice din perspectiva elevilor, cât atmosfera de la ore care e departe de a fi relaxată.

Ora de istorie este una dintre cele mai complexe din punctul de vedere al metodelor pedagogice folosite. Având în vedere că există posibilitatea ca elevii să fie ascultați la fiecare oră, profesorul le-a oferit șansa de a se „scuza” înainte de oră în cazul în care nu au reușit să se pregătească. Acest lucru se poate întâmpla numai o dată pe semestru. De asemenea, cei care se oferă să fie ascultați primesc puncte bonus. În primele 15-20 de minute are loc ascultarea, în care doi, trei elevi sunt ridicați în picioare și răspund la întrebări din ultima lecție. În general cei care se oferă știu foarte bine. Cei care se încurcă sunt sancționați verbal destul de dur, iar cei din clasă pot interveni și obține puncte care se adăugă la viitoarea notă. Ele pot fi obținute și dacă răspund în timpul predării, astfel că toți elevii sunt destul de atenți. La finalul ascultării fiecare elev primește o întrebare din lecții mai vechi și astfel se face diferența între notele 8-10. După ascultare, începe procesul de dictare cu folosirea manualului, în special a sintezelor din manual. Profesorul folosește tabla și contextua-

lizează destul de mult, pune accentul pe înțelegerea evenimentelor istorice. Le spune ce competențe dobândesc în urma fiecărei lecții. Când sunt explicate conceptele, elevii de pe fiecare rând identifică împreună câte o dimensiune și o prezintă. Se pune mult accentul pe explicarea lucrurilor care sunt în general luate ca date: ce sunt Țările Române, ce înseamnă Moldova etc. Li se oferă timp de reflecție pentru a analiza anumite probleme istorice prezentate în manual, ulterior sunt întrebați selectiv. Ulterior li se dictează într-un ritm alert care sunt aspectele esențiale pe care trebuie să le rețină. E o liniște totală nimeni nu spune nimic, câte un elev mai rămâne în urmă și întreabă ce n-a apucat să scrie, ulterior mulțumește. La final, în ultimele două, trei minute câțiva elevi pun o întrebare altor colegi și invers, iar dacă răspund corect pot obține din nou puncte de participare. Este ora la care sunt folosite cele mai multe metode de predare: lucru pe grupe, discuții, clarificări, folosirea manualului pentru predare și lucru individual, folosirea tablei, predare frontală, ascultare direcționată, încurajarea implicării celor din clasă.

În al doilea semestru s-a schimbat profesorul și-a dat acordul să intru la ore. Elevii au început să lipsească destul de mult de la istorie pentru că au fost nemulțumiți din cauză că îi ascultă în fiecare săptămână „numai din manual fără să le predea nimic”. Elevii spun că nu le place și sunt supărați că au fost ascultați chiar și când s-au scuzat că nu au avut timp să citească. Spun că învață de frică să nu ia note mici și acest lucru îi descurajează destul de mult.

Ora de psihologie este considerată de asemenea mai puțin importantă. De obicei, e mai mare bătaie de cap când trebuie să obțină notele. Dacă elevii știu că au cele 2 note suficiente pentru încheierea mediei, pot sta relaxați și se pot concentra pe alte discipline în timp ce colegii sunt ascultați. Ascultarea se face pe baza textului predat, dar în multe situații răspunsul se poate deduce logic. Accentul este pus însă destul de mult pe reproducere, iar unele întrebări se pun repetat, chiar dacă cineva a răspuns deja la ele.

„P: Ce e gândirea? Nu știi, ok, zi ce știi.

Elevul spune aproximativ un minut poezia...

P: Altceva ce mai știi tu despre imaginație?”

Totul se întâmplă în mare viteză, imediat după poezia unui elev se aude numele următorului. Persoanele care au note, sau care au luat deja, fac alte teme, discută cu colegii, sau se uită la filmulețe pe telefon. Accentul e pus mai degrabă pe cunoașterea informațiilor, iar dacă nu reușesc să răspundă îi pune să formuleze argumente cu cuvintele lor, de care profesoara pare în general destul de mulțumită. În schimb dacă știi să răspundă se termină repede, de exemplu Robert a primit întrebări la foc automat, a răspuns la toate și a luat nota în două minute. Pentru mărire nu a vrut nimeni să răspundă, iar profesoara a încheiat cu anunțarea notelor și mediilor fiecărui elev (în general sunt destule medii de 10, iar cea mai mică e 8). Profesoara recunoaște că se discută în cancelarie să o lase mai moale la disciplinele secundare și recunoaște că obiectivele ei sunt de a transmite câteva informații de bază și eventual să mai identifice câteva persoane mai interesate cu care să lucreze pentru olimpiade.

Ora de religie începe de obicei cu rugăciunea *Tatăl nostru*. Mai ales în perioadele de sărbătoare sau în apropierea lor profesorul ține discursuri despre semnificația acestora și încearcă să le transmită că e important să își asculte părinți și să aibă putere de muncă. Abordarea didactică se bazează în special pe folosirea întrebărilor direcționate, dar la care elevii nu știu în general să răspundă. Numai câțiva elevi scriu ce e pe tablă, restul lucrează la alte materii. E probabil cea mai gălăgioasă oră. În unele momente profesorul le citește dintr-o biblie ortodoxă, dar puțini ascultă, elevii își dau pumni, vorbesc despre alte lucruri, râd. Doi elevi din ultima bancă au fost ridicați în picioare drept pedeapsă și au stat așa 5-10 minute.

„Vă rog să scrieți, nu e mult, câteva idei.”

Câțiva nici nu au caiete. Cei care de obicei stau în primele bănci s-au mutat mai în spate ca să poată să facă liniștiți altceva. După ce mai mută dintr-o bancă în alta câțiva elevi pe motive de indisciplină, profesorul reușește într-un final să capteze atenția elevilor.

„P: Oamenii de știință au descoperit ca ionii apei sfințite sunt organizați, pe când ceilalți sunt dezorganizați, ai apei nesfințite. De

asemenea, apa sfințită de la Cernobîl după accidentul nuclear, nu era radioactiva, iar cei care trăiau în mănăstire au fost feriți de radiații.

Se aude un murmur de voci groase, chicoteli, se aruncă cu bomboane prin clasă...

E: Cum domn profesor, chiar au supraviețuit sau ziceți doar așa?

P: Da, sursele pot fi cercetate.

Elevii sunt ironici: la ce altceva mai rezistă oamenii purtători de duh sfânt?

P: La multe, trebuie să cercetați voi. Nu știința vă face să mâncați ci credința."

Pe finalul orei, se aude de undeva din spate: Bă ce aberații spune ăsta! Elevii sunt vizibil nemulțumiți că fac religie, dar spun că măcar e o notă obținută fără dificultăți majore.

O oră asemănătoare este cea de *muzică* la care norma stabilită împreună cu elevii este de a lucra la materiile mai importante și să mai asculte din când în când ce le transmite profesoara. După 20 de minute în care elevii se ajută unii pe alții la chimie, fac temele la matematică sau pur și simplu stau de vorbă, profesoara îi întreabă ce mai fac, cum le mai merge și la ce învață. La finalul semestrului profesoara le spune că le-a dat „premiul” și celor care au lipsit anterior, adică au primit toți nota 10. Le propune să dicteze câteva lucruri, însă numai jumătate scriu, restul continuă să lucreze la alte discipline. Le pune muzică clasică de pe laptop și îi întreabă dacă recunosc compozitorul.

„P: Să îmi spuneți cine cântă la finalul melodiei?

E: Pavarotti?

P: Pavarotti, normal. Ia spune Angela, Pavarotti se scrie cu un t sau cu 2 t. M-am contrazis cu cineva de origine italiană și mi-a zis că se scrie cu un t. eu știam că se scrie cu 2 t.

E: Nu știu, dar pot mă interesez, cunosc pe cineva de la Conservator.

P: Nu e nevoie, credeam că poate știi. Vals, simte muzica!"

E destul de liniște, elevii practic ascultă muzică și mai comentează pe marginea ei. Profesoara discută mai mult cu cei care fac lecții de chitară. Bourdieu ar zice că așa achiziționează o formă de capital cultural.

Pauzele dintre ore sunt de asemenea momente importante pentru înțelegerea dinamicii clasei de elevi. Liceul nr. 268 are pauze oficiale de 10 minute. În realitate însă pauzele sunt mult mai mari, întrucât cu mici excepții profesorii întârzie. De obicei, elevii se așteaptă la întârzieri de cel puțin 10 minute, însă au existat însă și situații în care profesorii au întârziat și 20-25 de minute, sau momente în care unii profesori nu au venit deloc la ore. Acest timp este utilizat de elevi pentru a socializa, pentru a-și face temele pentru școală/meditații, pentru a citi/repeta la anumite discipline, pentru a discuta între ei cu privire la conținutul unei discipline etc. În zilele în care încep de la 12:30, prima oră se suprapune cu ultima oră a schimbului de dimineață, iar elevii se întâlnesc cu profesorul și apoi caută o sală liberă, care de multe ori este dificil de descoperit. Înainte de testări e cea mai mare agitație, mai ales la disciplinele la care știu că pot să copieze. Se mută mai în spate, își pregătesc fișuici, îi așază strategic pe cei care știu mai bine la disciplina respectivă, discută prin mesaje scrise pe grupuri comune. În alte pauze, cer lecțiile de la care au lipsit pentru a le copia, își fac temele sau le copiază, verifică rezultatele unor exerciții. Înainte de a fi ascultați spun lecția colegilor pentru a se verifica, sau roagă elevii să le explice dacă nu au înțeles anumite aspecte. În afară de folosirea timpului din pauză pentru a se pregăti pentru școală, elevii petrec de obicei timpul în grupuri mai mici în clasă, sau pentru a fuma în curte.

5.4 Atitudinea față de curriculum și accesul la educație paralelă

Foarte puțini elevi sunt interesați să învețe la maximum la toate materiile, de altfel, așa cum am sugerat, o parte semnificativă consideră că multe dintre cunoștințele dobândite în liceu nu le vor fi de folos în viitor. De obicei, elevii se concentrează pe materiile la care vor da examenul de bacalaureat, sau la cele la care vor da admitere pentru a intra la facultate. Un număr semnificativ face meditații sau participă la cercuri extrașcolare la aceste materii¹⁷. Specializarea de devreme poate fi o explicație pentru

¹⁷ Distincția dintre cele două este destul de importantă. Meditațiile sunt cunoscute în limbajul comun drept forme de pregătire suplimentară la care elevii sau părinții recurg pentru a îmbunătăți rezultatele școlare și pentru a dobândi abilități considerate esențiale precum limbile străine.

atitudinea negativă față de programa încărcată și față de restul disciplinelor. Trei sferturi dintre elevi consideră că o parte considerabilă a disciplinelor studiate nu au ce căuta la profilul clasei lor. Elevii sunt însă sprijiniți în demersul de specializare, inclusiv în interiorul liceului. Politica promovată de Liceul nr. 268 este de a oferi libertate elevilor în alegerea disciplinelor la care doresc să performeze. O consecință care decurge de aici este că, la foarte multe materii elevii nu sunt solicitați să se implice prea mult dacă au alte interese educaționale. Sigur, există discipline la care elevii trebuie să recupereze și să fie la curent cu tot ce se face la clasă și evident să își facă temele. În clasa a X-a C sunt totuși câteva discipline precum limba română, chimie, istorie și după spusele elevilor biologie¹⁸ la care toți elevii trebuie să participe în egală măsură¹⁹. Celelalte sunt într-adevăr mult mai permissive cu elevii care nu sunt neapărat interesați de acea disciplină, acest lucru fiind valabil chiar și pentru materiile din curriculumul de bază. Ba mai mult, există momente în timpul unui an în care profesorii de la disciplinele secundare (cele care au în general o oră pe săptămână: muzică, desen, geografie, religie, educație antreprenorială, psihologie) acceptă să îi lase să lucreze suplimentar sau să învețe pentru testările pe care le dau la materiile de bază. Nu în ultimul rând, când sunt olimpiadele, elevii care participă sunt scutiți de la majoritatea orelor pentru a se putea pregăti suplimentar. În regulamentul liceului este specificat că elevii pot să lipsească de la școală în ziua de dinainte de olimpiadă dacă trec de faza pe școală. În realitate însă, participarea chiar și la faza pe școală reprezintă un pretext pentru ca elevii să își ia zile libere, știind că absențele le vor fi motivate. Chiar jumătate dintre elevi recunosc că olimpiadele sunt un „motiv bun” pentru a pleca de la orele plictisitoare fără absență, iar 9 din 10 elevi apreciază că performanța

O particularitate importantă este faptul că meditațiile sunt plătite cu o sumă care este negociată cu meditorul. Cercurile sunt mai rar întâlnite în România și implică prezența unui număr mai mare de elevi care iau parte la diverse activități alături de un profesor. Participarea la cercuri poate fi gratuită, așa cum este în majoritatea cazurilor, sau poate să aibă un preț mai ales dacă la final li se oferă elevilor certificate recunoscute care atestă competențele deprinse.

¹⁸ La această disciplină profesoara nu și-a dat consimțământul să asist la oră, prin urmare singurele informații colectate provin din discuțiile cu elevii.

¹⁹ Pentru unii profesori aceste materii sunt destul de multe prin comparație cu alte licee de top din România despre care se vorbește ca ar încuraja și mai mult specializarea elevilor.

olimpicilor este pe primul plan în liceul în care învață. Cum la fiecare disciplină participă cel puțin un elev al clasei a X-a C la olimpiadă, există momente în timpul unui an în care foarte puțini elevi sunt în clasă, sau momente în care se pregătesc în timpul altor ore pentru aceste concursuri.

Atât elevii cât și profesorii folosesc etichete în interacțiunea din clasă. Cu toții pot identifica cine sunt „elevii buni la toate”, precum și elevii care se concentrează pe câteva discipline specifice. Reacția elevilor atunci când eleva care are de obicei numai medii de 10 a fost notată cu nota 8 la un test, situație descrisă mai sus în lucrare, reprezintă un eveniment rar care se abate de la așteptările obișnuite ale elevilor. Uluiala noii profesoare de limba și literatură română care nu înțelegea exact ce s-a întâmplat reprezintă de asemenea un moment sugestiv pentru înțelegerea modalității în care se formează așteptările profesorilor față de elevi.

Elevii care se pregătesc intensiv la anumite discipline sunt de obicei solicitați și în timpul orelor pentru a răspunde și pentru a rezolva probleme. Uneori chiar sunt folosiți în scop didactic pentru a explica celorlalți fiind pe de o parte o modalitate bună de a capta atenția elevilor și pe de altă parte o formă de a implica mai mult pe cei care au un nivel peste mediu. Cu excepția limbii române, limbilor străine, istoriei și chimiei, unde profesorii încearcă să implice cât mai multe persoane în timpul decursul unei ore, independent de voința elevilor, la restul disciplinelor numărul de elevi care sunt implicați în procesul didactic este destul de mic. Cu toate acestea, foarte rar se întâmplă să nu se ofere nici un elev pentru a lucra la tablă sau pentru a răspunde. Acest lucru este explicabil pentru că în clasă sunt destui elevi interesați de note care vor „tragă la maximum” la toate disciplinele. Evaluarea nu e foarte strictă, în special pentru că profesorii dau de obicei mai multe șanse de mărire a notelor obținute la ascultări sau teste scrise.

Doamna Dima: Nu sunt o profesoară exigentă, nu mă îndur să dau note mici. Dacă rezultatele nu sunt cele mai bune, le dau șansa să își mărească nota, avem două culegeri, iar una dintre ele are și rezolvările la probleme. Și dacă le-ar copia gata rezolvate tot ar fi un plus pentru copil, tot îi mai rămâne ceva în cap.

Iar în situațiile în care notarea este mai dură, profesorii oferă șanse de mărire a mediei:

Domnul Nicoară: Notele contează, sunt importante, nici nu încapе îndoiala însă lucrul diferențiat e o lama cu două tăișuri, poți să îi dai sa mai citească câte ceva asta pentru a-și mari o notă din oral. Notele pe care le pun pe lucrări sau în teză, mai ales în teză, niciodată nu se modifică, pentru că evaluarea scrisă are un barem aferent, ce e scris rămâne scris, nu ai cum să modifіci. Însă ia citește tu cartea lui x, a lui y, fă o temă suplimentară hai să stăm de vorba să vezi că se poate îndrepta situația nu e niciun capăt de țară

Implicarea elevilor în procesul educațional se realizează din diverse rațiuni. Pe de o parte, contează modalitatea de acordare a notelor și atitudinea profesorilor. Materiile la care notele mari se iau cu dificultate sunt mai solicitante și îi determină totuși pe elevi să depună mai mult efort în procesul de învățare. La disciplinele la care se iau note cu lejeritate, elevii dau dovadă de mai puțină implicare, mai ales dacă sunt de părere că nu le folosește prea mult. Pe de altă parte, cum aproape toți elevii au aspirații educaționale destul de concrete și planuri de viitor cu privire la universitatea pe care o vor urma, ei aleg strategic, în multe cazuri după ce se consultă cu familia, câteva materii pe care ar trebui să se concentreze. Ei fac în general meditații particulare cu profesori din afara liceului cu scopul pregătiri pentru bacalaureat și/sau pentru admiterea la facultate. Încă din clasa a X-a, două treimi făceau meditații la cel puțin o disciplină și o treime la cel puțin două discipline.

Cei mai mulți dintre elevi se pregătesc suplimentar la meditații particulare de matematică, însă și la celelalte discipline sunt tot din aria specializării lor: fizică, informatică, chimie și engleză. Principalele motive pentru care au ales să facă meditații sunt: pentru că nu înțeleg de la școală, pentru că doresc să se perfecționeze într-un anumit domeniu și pentru că doresc să obțină o notă mare la examenul de bacalaureat și/sau admiterea la facultate. De altfel, cu o excepție, toți elevii au declarat că intenționează să facă meditații particulare pentru bacalaureat sau admiterea la facultate, așa cum au făcut și pentru admiterea la liceu. Mai mult, jumătate dintre elevi consideră meditațiile ca fiind esențiale pentru succesul școlar și reușita în

viață. În clasa a X-a C, mai mult de două treimi consideră că de la meditații înțeleg mult mai bine decât de la școală, indiferent dacă în prezent fac sau nu. De asemenea, ei apreciază că cei care fac meditații sunt avantajați în clasă pentru că sunt încurajați să răspundă mai mult în timpul orelor. Alegerea de a fi meditat aparține în general elevilor, fiind puțini părinți care au insistat se orienteze către acest tip de educație și nu se pune problema ca profesorii să oblige²⁰ elevii să facă meditații. Cu toate acestea, majoritatea părinților recunosc necesitatea meditațiilor sau a altor cursuri private și consideră important ca proprii copii să participe la forme de educație paralelă.

Fenomenul meditațiilor în România a fost foarte des întâlnit în perioada postsocialistă și continuă să fie. În 2007 potrivit unui sondaj reprezentativ pentru elevii de liceu din România aproximativ 27% dintre elevi primeau meditații; într-un alt sondaj realizat în 2010 pe elevi cu vârste între 6 și 19 ani, adică toți elevii de vârstă școlară, reieșea că 17% dintre elevi primeau meditații; de asemenea, potrivit unui sondaj reprezentativ la nivel național pentru adulții din România, jumătate dintre părinți au spus că au angajat meditatiști pentru copiii lor (Bray 2011, p. 23). Procentul de elevi care fac meditații este mai mare în mediul urban (ibid., p. 25), iar matematica este disciplina la care fac meditații cei mai mulți elevi (ibid., p. 31). Este important de menționat faptul că o treime dintre elevi primeau în anul 2010 meditații de la proprii profesori, motivul principal invocat de elevi fiind profesionalismul acestora (ibid., pp. 39-40). Hatos (2006, pp. 222-224) argumentează că fenomenul meditațiilor în România este unul mixt, acestea fiind determinat de două categorii de factori. Pe de o parte, fenomenul e determinat de profesorii care constrâng elevii și părinții să plătească meditații chiar dacă aceștia sunt dezinteresați, cauza principală fiind salariile mici ale profesorilor. Pe de altă parte, fenomenul este determinat în special de faptul că învățământul românesc este unul competitiv, lucru care sporește cererea de meditații din partea elevilor și părinților, în condițiile în care evaluările și accesul la nivele superioare ale învățământului sunt determinate de rezultate la testări. Fără

²⁰ O parte dintre elevii din România se simt obligați de proprii profesori să se înscrie la meditații, fie pentru a obține mai ușor o notă mare la disciplina respectivă, fie pentru a promova. Aceștia nu sunt în mod necesar interesați de aceste discipline dar apreciază că vor fi dezavantajați dacă nu fac meditații. La acest liceu nu se întâmplă acest fenomen.

îndoială, la nivelul întregului sistem de învățământ, meditațiile reprezintă o rută paralelă nemeritocratică care întărește inegalitățile educaționale, în special prin faptul că sunt servicii private care trebuie plătite suplimentar, prin urmare cine nu are resurse financiare nu are acces. Bray și Kwok (2003 în Hatos 2006, p. 226) argumentează că acesta este principalul mecanism prin care sunt consolidate inegalitățile educaționale, însă există și procese secundare precum: scăderea calității învățământului cauzată de „sabotarea intenționată de către profesori” și de orientarea interesului elevilor numai către anumite materii, de oboseală, de creșterea absenteismului etc.

În Liceul nr. 268 diversitatea intereselor educaționale este încurajată, iar elevii știu că este dezirabil să specializeze pe un anumit domeniu. Acest lucru se întâmplă și pentru că nu se pune problema ca cineva să nu își permită să facă meditații, majoritatea elevilor provenind din medii avantajate social. Rolul școlii este de a sprijini elevii, în special la acele discipline pentru care manifestă interes. Tocmai de aceea sunt acceptate și tolerate absențele, iar lipsa de interes nu e în mod necesar sancționată prin notare. Prin urmare, notele care se acordă sunt destul de mari, independent de efortul elevilor. De exemplu, jumătate dintre elevi apreciază că pot lua note mari cu ușurință fără să învețe foarte mult, iar două treimi dintre ei declară că aproape toată lumea mai copiază la lucrări și examene. Ei sunt însă încurajați să se concentreze cel puțin pe materiile care se dau la bacalaureat și care sunt cerute la admiterea de la facultatea pe care doresc să o urmeze, pentru că acestea sunt rezultate de care depinde statutul liceului.

La disciplinele fundamentale, diferențele dintre elevi determinate de participarea la meditații sunt considerate nocive de unii părinți. Chiar dacă părinții își permit să plătească meditații, aceștia nu au fost foarte fericiți când li s-a sugerat că pentru „a nu rămâne în urmă sau pentru a face față” ar fi utilă înscrierea la meditații, mai ales în condițiile în care toți părinții au investit foarte mult în această formă paralelă de educație pentru ca copiii lor să intre la acest liceu. Așadar, există o presiune pe elevi și părinți pentru a face meditații deși liceul este considerat printre cele mai performante din România. În final însă, rezultatele elevilor atât la olimpiade, la examene sunt bune, iar accesul la învățământul universitar dorit se face fără dificultăți,

astfel că atât elevii au beneficii pe termen lung, cât și liceul pentru că își păstrează prestigiul.

Procese secundare ale meditațiilor descrise mai sus trebuie nuanțate în cazul Liceului nr. 268. Având în vedere că puțini elevi fac meditații pentru a putea face față sau pentru a trece școala și că nimeni nu lucrează la meditații cu profesori de la clasă, nu se pune problema sabotării actului educațional de către profesori pentru a-i atrage pe aceștia la meditații. Cel mult, se poate vorbi despre faptul că fiecare elev simte o presiune să învețe cât mai bine la disciplinele la care se specializează și mulți dintre ei recurg la meditații, astfel că pot apărea diferențe majore între elevi. Însă aceste diferențe nu dăunează neapărat calității de ansamblu a educației, atât timp cât fiecare elev urmărește să aprofundeze câteva discipline, iar liceul își asumă faptul că rezultatul specializării implică tratarea mai superficială a altor discipline. Acest lucru nu înseamnă însă că nu mai vin la școală decât la materiile la care sunt interesați sau că nu mai învață nimic la aceste materii, ci pur și simplu alocă mai puțin timp acestor materii, în funcție de cât de indulgent este profesorul.

Dincolo de această presiune de a performa la câteva materii, elevii se pot simți constrânși să facă meditații tocmai pentru că programa este foarte încărcată și pentru că au impresia ce se face la școală e insuficient pentru a obține note mari la bacalaureat sau admiterea pentru facultate. Așadar, relația dintre curriculum și decizia de a urma forme de educație paralelă este foarte strânsă, așa cum sugerează câțiva profesori:

Doamna Despa: Elevii aleg să facă meditații obligați fiind de programă, de conținutul materiei pentru diferite evaluări naționale, concursuri de admitere la facultate. Materia este foarte încărcată, inevitabil la ora nu poți lucra atât de mult încât să ajungi la un nivel de bază și atunci elevul simte lucrul asta, familia simte lucrul ăsta și unde este posibilitatea elevul vrea să se pregătească și în particular.

Doamna Spiridon: Exista o presiune să facă meditații, cei mai mulți fac meditații pentru materii de bac, nu îi obligă nimeni, dar fac pentru că nu se simt siguri, e important să simtă ei că fac ceva în plus.

Doamna Dima: La meditații se face în general exact același lucru ca la clasă, numai că mult mai aprofundat și mai insistent. La oră trebuie să te încadrezi în timp, nu ai prea mult timp de discuții, la meditații poți să sedimentezi mai bine ce se face la clasă și te ajută pentru examene, bacalaureat, facultate. Acum depinde și de elevi, eu fac meditații dar nu cu elevi din Liceul nr. 268 și e foarte dificil pentru că nu își face niciodată temele, e foarte puturos.

În ceea ce privește oboseala elevilor, am sesizat că la ultimele ore care se desfășurau de obicei seara, unii elevi erau obosiți, însă nu meditațiile reprezintă factorul principal, ci programul foarte încărcat pe care îl au în general. Volumul de muncă este destul de mare dacă luăm în considerare că, în afară de activitățile din clasă, elevii trebuie să își facă temele, să se pregătească pentru cursuri, olimpiade, meditații, să petreacă timp liber cu prietenii, să facă sport etc. Și profesorii au sesizat aceste probleme și încearcă în general să sprijine sau să înțeleagă că elevii sunt destul de solicitați.

Doamna Dima: Se vede că sunt încordați la oră când profesorii sunt foarte exigenți. Am discutat în cancelarie și ne-am sfătuit să facem în așa fel încât să nu mai dăm atât de multe teme.

Doamna Spiridon: Elevii nu au timp, decât dacă mai renunți la teme, mai lași unele materii deoparte. Cred că e mai bine să facă chestia asta, să se supraspecializeze, nu de tot, dar unele lucruri da, ar trebui să le facă superficial ca să le facă mai aprofundat pe celelalte.

Domnul Alexandrescu: Pe de o parte, ei au puțin timp pentru că își creează ei puțin timp. Pe de altă parte și curricula, planul de învățământ este încărcat exagerat, sunt multe lucruri care... sunt practic inutile...

Fenomenul meditațiilor particulare în Liceul 268 este important de înțeles din mai multe considerente. În primul rând, așteptările de la o școală de elită erau că oferă educație de calitate, prin urmare, nu ar fi nevoie de meditații suplimentare. În realitate, ce se face în școală este insuficient pentru obținerea unor note mari la examenele de finalizare a liceului și de admitere la facultate. Astfel, elevii se pregătesc suplimentar la diverse discipline, mai ales că îi avantajează și la școală. În al doilea rând, a merge la meditații nu

reprezintă o problemă financiară pentru familiile elevilor, prin urmare, nu se pune problema să nu aibă acces. Mai mult, o parte semnificativă dintre elevi fac meditații cu profesori universitari. În al treilea rând, fenomenul trebuie înțeles din perspectiva școlii. Dacă meditațiile sunt atât de importante pentru succesul elevilor, inclusiv la olimpiade, în ce măsură e legitim ca școala să își atribuie „succesul” acestora. Nu în ultimul rând, dacă meditațiile sunt generalizate la nivelul tuturor liceelor de elită din România, se poate argumenta că sunt încurajate tacit inegalitățile educaționale, prin „premierea” elevilor care își permit să meargă și „pedepsirea” celor care nu își permit.

5.5 Habitus instituțional și aspirații educaționale în Liceul nr. 268

Deciziile și aspirațiile educaționale ale elevilor sunt influențate atât de părinți cât și de contextul organizațional al școlii. Chiar dacă există studii care analizează rolul resurselor școlare în determinarea anumitor rezultate educaționale, contextele în care acestea ajung să fie importante sunt destul de rar studiate, raportat la numărul mare de studii produse în acest domeniu. Un exemplu de a oferi o astfel de explicație ar putea fi studiul lui Boyle (1966) în care a sugerat că aspirațiile de a merge la facultate sunt determinate de modalitatea în care liceul impune anumite standarde educaționale. În general vorbind, se poate afirma că în afară de familie, aspirațiile educaționale sunt influențate de așteptările profesorilor față de elevi și de standardele pe care aceștia le impun, precum și de către grupurile de egali. Însă așteptările sunt și ele influențate la rândul lor de criterii precum rasă, gen, clasă socială, care pot fi considerate arbitrare dintr-o perspectivă care asumă că meritul trebuie să fie criteriul principal rezultatele obținute (Epps 1995, p. 596). De exemplu, Dune și Gazeley (2008, pp. 453-456) argumentează că profesorii tind să își reducă așteptările în privința rezultatelor elevilor proveniți majoritar din clasa muncitoare. De asemenea, profesorii atribuie cauze diferite pentru succesul școlar în funcție de clasa socială: aceștia apreciază că cei din clasa muncitoare eșuează pentru că nu au „atitudinea potrivită”, nu sunt interesați și motivați și nu își fac temele, pe când cei din clasa de mijloc eșuează din cauza factorilor ce țin de mediul școlar. Anyon (2006) argumentează și el că școlile creează o polarizare a

oportunităților pe care elevii le au sau le percep, plecând de la analiza comparativă a școlilor în care predomină elevi din clasa de mijloc cu școlile în care predomină elevi din clasa muncitoare. Potrivit acestuia, cunoașterea este distribuită diferit în funcție de clasa socială a elevilor. În școlile de elită se pune accentul pe implicarea elevilor în discuții și se valorizează munca, cunoașterea academică riguroasă și gândirea rațională. În studiile lui Anyon (2006) cei din clasa muncitoare erau puși mai degrabă să memoreze și să redea informația cuvânt cu cuvânt. Rareori, erau puși să ia decizii sau să facă alegeri proprii. Așadar, dacă asumăm că așteptările profesorilor, care diferă în funcție de clasa socială, influențează aspirațiile și ulterior deciziile elevilor cu privire la educație, putem argumenta că școlile aduc o contribuție substanțială la reproducerea inegalităților de clasă.

Conceptul de habitus instituțional poate fi util pentru a explica cum efectul pe care Liceul nr. 268 îl are asupra modalității în care elevii se raportează la educație și asupra viitoarelor destinații ale acestora pentru că încorporează ideile conform căreia mediul organizațional transmite la rândul său dispoziții specifice unor clase sociale (McNamara Horvat și Lising Antonio 1999). Habitusul instituțional, o dezvoltare a conceptului de habitus propus de Bourdieu, este utilizat cu precădere de autori precum McDonough (1996), Reay (1998), Reay și alții (2001, 2005) cu scopul de explica efectul produs de interacțiunea dintre contextul organizațional al școlii și factori precum clasă socială, rasă sau gen, asupra alegerii facultății de către elevii din învățământul secundar. Deși se suprapune adesea cu cel familial, autorii consideră că habitusul instituțional este un factor care afectează separat de mediul de proveniență afectează deciziile pe care elevii le iau. Din această perspectivă, se poate argumenta că școala poate face o diferență în funcție de cum reușește să transmită elevilor propria viziune cu privire la valorile și atitudinile dezirabile, acesta fiind unul dintre aspectele care le influențează acțiunile.

Reay și alții (2001, 2005) argumentează că elemente precum statusul instituției și practicile organizaționale fac parte din conceptul de habitus instituțional. Statusul educațional se referă la spectrul ierarhiei universitare pentru care liceul își pregătește elevii (Reay și alții 2001, p. 2). De asemenea

autorii preiau de la Bernstein (1975, 2000) conceptul de „ordine expresivă”²¹ care se referă la modalitatea în care școala determină așteptările, comportamentele, rolurile, manierele, emoțiile, dorințele și tot ce e definit ca dezirabil. Acestea reprezintă forme de capital cultural și sunt încorporate în trofee, ritualuri, performanțe sau istoria personalului didactic (Reay și alții 2005, p. 37). De exemplu, există studii discutate despre faptul că școlile care au preponderent elevi din clasa de mijloc expun elevii la elemente de cultură care fac mai probabilă reușita școlară chiar și pentru cei din clasa muncitoare (Thrupp 1999, pp. 125-126 în Reay și alții 2005, pp. 37-38). Aceeași idee poate fi regăsită și la Bourdieu și Passeron (1977, pp. 80-83) care argumentează că pe măsură ce elevii din clasa muncitoare avansează în sistemul de învățământ aceștia tind să aibă caracteristici din ce în ce mai asemănătoare cu cei din clasa de mijloc și din ce în ce mai puține cu cei din clasa socială din care provine. În continuare voi argumenta că în Liceul nr. 268 există efecte specifice pe care mediul organizațional le are asupra aspirațiilor educaționale ale elevilor din clasa a X-a C. Am identificat mai mulți factori instituționali care au cel puțin un potențial efect asupra aspirațiilor și probabil viitoarelor decizii ale elevilor.

5.5.1 Statusul și practicile organizaționale ale Liceului nr. 268

Locul ocupat în ierarhia celor mai bune licee din România este principalul factor care conferă status unei instituții ce are scopul de a promova performanța în educație. Însuși numele și reputația liceului creează așteptări din partea părinților și elevilor. Pentru ca statusul să se păstreze în timp, profesorii consideră că factorul esențial este sistemul de selecție foarte riguros. De altfel, diferențele între licee nu sunt determinate de calitatea sau pregătirea cadrelor didactice, considerate atât de părinți cât și de elevi unul dintre factorii importanți care fac ca o școală să fie performantă, ci mecanismul de selecție care atrage elevi cu medii foarte mari, care și-au permis să se pregătească suplimentar și care provin din școli gimnaziale de

²¹ Bernstein (2000) distinge între două sisteme ale școlii: „ordinea instrumentală” care transmite abilități specifice în domeniile de studiu și „ordinea expresivă” care are mai degrabă rolul de a socializa elevii în diverse forme de cultură.

top. Chiar dacă uneori apar și excepții, profesorii consideră că cei care vin de la școli gimnaziale mai puțin performante, de exemplu din mediul rural, sunt mai puțin pregătiți și trebuie să muncească suplimentar pentru a recupera diferențele față de colegi. Cu alte cuvinte, clasa a IX-a începe cu presupuziția că elevii au deja un anumit nivel al competențelor, iar dacă nu îl au, trebuie să caute strategii individuale să îl atingă. Profesorii recunosc că mediul de proveniență al elevilor este un indicator important pentru determinarea rezultatelor școlare, fiind importantă atragerea elevilor din familii cu un statut social ridicat. De altfel, una dintre problemele selecției din perspectiva profesorilor este cauzată de regulile de admitere pe care Ministerul Educației le-a schimbat destul de frecvent și care iau în considerare și notele din timpul gimnaziului. Discuția nu are loc numai la nivelul Liceului nr. 268, ba chiar poate fi considerată o dezbatere în România legată de această problemă. Aceasta a pornit de la faptul că în școlile dezavantajate, majoritatea din mediul rural, se acordă note mari mai ușor, sau mai puțin rigurose. Acest sistem de notare, considerat mai indulgent, îi dezavantajează pe cei de la școlile performante din mediul urban, întrucât nu pot intra la cele mai bune licee pentru că au note mai mici. Acest fenomen este considerat de unii profesori de la Liceul nr. 268 o potențială amenințare în vederea păstrării unor performanțe ridicate elevilor, așa cum este sugerat în dialogul de mai jos, sau o problemă individuală a elevilor liceului, în cazul în care nu reușesc să atingă standardele impuse.

Sebastian: Cum credeți că se diferențiază acest liceu față de alte licee din România?

Domnul Alexandrescu: În primul rând este o populație școlară de mai bună calitate și având un procent mai mare de elevi mai buni se lucrează la un nivel mai înalt, chiar nivelul mediu al unei clase este mai înalt decât nivelul unei clase bune de la un liceu mai slab cunoscut. Eu am trecut prin toate varietățile de licee deci pot... vorbesc de pe poziția celui care a văzut multe. În primul rând populația școlară foarte bună, în al doilea rând condițiile materiale ale elevilor, am vorbit de complementaritatea cu familia. Familiile sunt în majoritatea cazurilor interesate în dezvoltarea copilului, urmăresc dezvoltarea copilului, mențin legătura cu școala...

Sebastian: Și la ce vă referiți mai exact când spuneți elevi buni sau de calitate?

Domnul Alexandrescu: Elevi buni în sensul muncitori și cu aptitudini intelectuale superioare. Nu suntem toți la fel, avem capacități și nivele de performanță diferite și elevii de aici sunt rezultatul unei selecții, selecție bazată pe criterii oarecum discutabile, dar au trecut printr-o selecție și se vede lucrul ăsta.

Sebastian: De ce credeți ca e discutabilă selecția?

Domnul Alexandrescu: Pentru că... e o chestie tehnică: 75% pondere din media de examen e nota de la evaluarea națională și 25% mediile în clasele V-VIII, ori mediile în clasele V-VIII nu sunt întotdeauna foarte conforme cu potențialul elevului.

Sebastian: Dacă nu mă înșel înainte era chiar 50%-50%.

Domnul Alexandrescu: Da, fifty-fifty. Atunci era și mai groaznic!

Ce e cert este faptul că Liceul nr. 268 recunoaște faptul că se află în competiție cu alte licee pentru atragerea elevilor cu cele mai bune rezultate școlare și că aceștia afirmă că elevii din medii sociale avantajate contează în determinarea rezultatelor școlare. Acest lucru este considerat normal deoarece, în general, atributele prin care sunt caracterizați cei proveniți din medii privilegiate sunt valorizate. Acest lucru dovedește existența unei părtiniri culturale cu privire la comportamentul dezirabil din punct de vedere normativ care are loc într-o astfel de școală.

Doamna Dima: Am fost la mai multe licee, dar aici mi-a plăcut cel mai mult. Elevii au bun simț la o cotă ridicată, asta contează cel mai mult. Sunt de părere că totul pleacă de la părinți și aplecarea spre învățătură și bunul simț. Totul se trage de acasă. E adevărat, părinții să și greșescă, pot fi și vinovați, nu doar merițosi.

Un al doilea aspect important pentru înțelegerea statusului liceului și practicilor organizaționale este accentul pus pe participarea la olimpiade și concursuri internaționale. Se poate afirma că accentul pus pe olimpiade face parte din practica organizațională a liceului, premiile olimpicii fiind simboluri care consolidează poziția fruntașă a școlii. Am menționat deja aspecte legate de faptul că există așa-numitele clase de olimpici care sunt

alcătuite din elevi care au participat la olimpiade în gimnaziu, că aproape la fiecare materie e cineva care participă la concursuri și de faptul că elevii că primesc sprijin suplimentar de la profesori și sunt tratați cu înțelegere de profesorii celorlalte materii. De asemenea, important este faptul un obiectiv dezirabil pentru profesori este să încerce să identifice olimpici și să îi susțină să participe la astfel de concursuri, iar dacă fac și meditații e cu atât mai bine. De exemplu, domnul Alexandrescu, unul dintre profesorii mai serveri care este interesat să implice mulți elevi în procesul didactic, afirmă că dacă apar „vârfuri” atunci se va concentra pe olimpiade întrucât este una din practicile obișnuite ale liceului:

Participarea la concursuri e un criteriu de piață, în general, liceele sunt clasificate bune, foarte bune, excepționale în primul rând după aceste rezultate la concursuri și atunci dacă asta e trendul trebuie să ne înscriem și noi în trend.

sau doamna Spiridon care consideră că în fiecare clasă se găsesc 5, 6 elevi cărora le place și care participă la concursuri:

Eu fac și cerc cu elevii care vor să se pregătească în plus pentru olimpiadă, e strict pentru astfel de concursuri. Olimpiadele reprezintă unul dintre aspectele specifice să zicem așa ale liceului. Trebuie, e de la sine înțeles, dacă ești bun la ore înseamnă că te califici și pentru aceste concursuri. Și sunt bune, bine ele au și o latură negativă că este o concurență așa... și ăla care săracul se duce și nu face nimic zice „eu mă las de informatică că nu sunt bun”, ceea ce nu e corect pentru că nu e adevărat. Eu încerc să îi motivez în continuare chiar dacă nu au rezultate.

Nu numai profesorii ci și mulți dintre părinți își încurajează copiii să participe la olimpiade, iar mai mult de jumătate dintre elevii din clasă spun că sunt foarte familiarizați cu olimpiadele pentru că participă frecvent. Ba mai mult, mai mult de jumătate dintre elevi au obținut cel puțin o dată premii la olimpiade, iar trei sferturi au participat în clasa a X-a la cel puțin o materie.

În cercetarea descrisă anterior, statusul liceelor private (cele care sunt cele mai performante) era dat de un al treilea factor: oferta curriculară (Reay și

alții 2005). În cazul Liceului nr. 268, la fel ca în cazul oricărui alt liceu din România, este dificil de implementat un tip special de curriculum întrucât sistemul de învățământ este centralizat, iar curriculumul este unul național. Cu toate acestea, elevii aleg Liceul nr. 268 și pentru că este recunoscut ca unul dintre cele mai bune la câteva discipline din profilul real: matematică, informatică și științe exacte. Un aspect care nuanțează înțelegerea modalității de raportare la curriculum ține de utilizarea manualelor școlare. Din lecțiile descrise mai sus s-a putut observa faptul că există materii precum matematica și fizica care se bazează pe rezolvarea de probleme din culegeri cu o dificultate peste medie și nu folosesc aproape deloc manualul, iar acest lucru este valabil și la alte discipline. De asemenea, o parte dintre profesori recunosc că nu prea respectă programa fie pentru că e prea încărcată, fie pentru că nu sunt cuprinse lucruri pe care le consideră esențiale în ea, sau pentru că anumite lecții sunt considerate inutile.

Doamna Dima: Sunt prea multe în programă, nu am predat unele lucruri de an de zile pentru că sunt efectiv inutile. Mai mult, elevii au nevoie de noțiuni care nu sunt în programă și atunci e nevoie să ne mai abatem. Eu lucrez rar cu manualul la școală, ați observat că nu e fizic pe bănci, prefer să lucrez din culegeri și manuale mai vechi care au fost mult mai bine structurate.

sau la informatică, care are un statut mai special pentru că domeniul evoluează foarte rapid:

Doamna Spiridon: De obicei ne abatem mult de la programă (rade). Nu folosesc manuale, avem internet. Există manuale care se dau în școala dar eu nu le folosesc și nici în clasele a XI-a și a XII-a, nici acolo nu folosesc, nu ne trebuie, nu avem nevoie, avem foarte multe resurse pe internet. Totul e gratis, nu există altfel progres în informatica, dacă ar trebui să plătim pentru orice aplicație atunci...

Materiile la care nu se respectă întocmai programa școlară sunt tocmai cele care conferă prestigiu Liceului nr. 268, cunoscut pentru oferta curriculară care pune accentul pe materii precum matematică, informatică și științe. Elevii care aleg acest liceu o fac în special pentru aceste domenii, iar recunoașterea internațională a liceului este tot în aceste domenii. Profesorii

nu fac altceva decât să stabilească standarde de performanță ridicată și să încerce să sfătuiască elevii pe ce ar trebui să se concentreze. Deși nu există consultanți pentru carieră ca în cazul liceelor private pregătitoare pentru Oxbridge²², descrise de Reay și alții (2005), profesorii urmăresc potențialul elevilor și încearcă să îi sfătuiască cum să se pregătească pentru domeniile la care sunt cei mai performanți. Informatica este un bun exemplu în acest sens. Domeniul IT se numără printre cele mai bine plătite domenii din România²³. Elevii și părinții știu acest lucru, fiind un stimulent important pentru ei pentru a urma o carieră în IT. Potrivit profesoarei de informatică, deși există elevi pasionați în fiecare clasă, pentru cei mai mulți materia e mult prea dificilă și ajung să se reorienteze către alte domenii. Astfel, aceasta ajunge să se concentreze mai mult pe elevii care sunt interesați să continue cu informatica. Deși recunoaște că cei din medii sociale privilegiate sunt mai avantajați pentru că muncesc mai mult în cercuri private sau meditații, disciplina informatică poate să faciliteze mobilitatea socială ascendentă pentru elevi proveniți din „familii mai sărace”, dar care sunt pasionați de informatică. Sigur, „elevi proveniți din familii mai sărace” în Liceul nr. 268 nu înseamnă că sunt săraci potrivit definițiilor oficiale ale sărăciei, ci că părinții au posibilități materiale mai reduse comparativ cu majoritatea elevilor din acest liceu.

Doamna Spiridon: Statutul social al elevilor noștri este mediu sau peste mediu, nu avem așa... elevi foarte săraci, mai sunt, dar sunt putini, mai degrabă excepții. La informatică nu trebuie să fii foarte bogat, toate resursele sunt gratis pe internet, toată lumea are calculator, laptop, internet. Sunt avantajați cei din familii mai bune pentru că lucrează mai mult, se mai duc la niște cercuri private, mai fac meditații, se vede chestia asta. Dar dacă nu ai potențial nu se întâmplă nimic. Însă chiar și elevii mai săraci pot să se ridice prin informatică mult mai ușor decât prin alte discipline, e o chestie prin care te poți ajunge să ai venituri mari. Și se știe că se câștiga bine în

²² Termenul este folosit pentru a separa pe criterii precum prestigiu sau performanță universitățile Oxford și Cambridge de restul universităților din Marea Britanie.

²³ Potrivit datelor Institutului Național de Statistică câștigul salarial mediu brut a fost de 6838 lei în luna aprilie a anului 2016 pentru acest domeniu (indicator: FOM107D).

informatică, este bine cotate pe piață. Și sunt mulți copii care trag. Ei se gândesc așa de la început că da, ar fi ca lumea să lucrezi în informatică, dar după se lovesc de greu și nu fac față și se orientează către alte chestii. Însă foarte mulți elevi de-ai noștri lucrează în informatică după ce termină liceul și facultatea.

și mai târziu în interviu:

Și chiar după ce se face această selecție, cei care vor să continue cu informatica, ei trebuiesc îndrumați, unii sunt mai buni pe algoritmi, alții pe chestii practice, sunt foarte diferiți. Sunt câțiva foarte pasionați, care lucrează acasă foarte mult, ei trebuie îndrumați special dacă sunt capabili să lucreze. Dacă vor doar să ia note, dacă te rezumi doar să iei note, nu trebuie să lucrezi foarte mult acasă și nu ai nevoie de prea multe sfaturi. Notele nu contează, contează doar ce înveți, ce știi, cu ce ramai. Merg la Politehnică, sau la facultăți de IT din Anglia și America care sunt cei mai buni. Restul la Politehnică, fac automatica, electrotehnică, electronică și telecomunicații...

Dacă o parte dintre elevi, în special cei care sunt pasionați de informatică vor să continue în industria IT, ceilalți elevi din clasă s-au orientat către medicină. Acestea sunt de altfel, printre cele mai căutate specializări universitare din România în anul 2015²⁴. Aproximativ un sfert dintre elevi intenționează să aplice la o universitate din străinătate, câteva dintre ele fiind cele mai bine plasate în clasamentele internaționale, iar politica liceului este de a-i sprijini astfel încât să atingă performanțele dorite. Mai mult decât atât, putem spune că simplul fapt de a fi absolvent al Liceului nr. 268 creează imaginea generală conform căreia e normal să mergi la cele mai bune universități din România și chiar din Occident, care sunt în general mai bine cotate decât cele românești. Există și o formă de constrângere pe care elevii o resimt dacă nu se orientează către alegerea unor facultăți de elită, sau cel puțin prestigioase pentru că toată lumea aplică la ele. Chiar dacă schimbă domeniul, cum se întâmplă cel mai des câtorva elevi care aleg facultatea de

²⁴ Mai multe detalii sunt disponibile la: <http://jurnalul.ro/supliment/drumul-catre-invatamantul-de-top/cele-mai-cautate-facultati-in-2015-in-functie-de-interese-691282.html>, accesat la 09.06.2016

drept, ei sunt ghidați către universitățile considerate cele mai bune pe acest domeniu. Tocmai de aceea, nici nu se pune problema ca elevii să meargă la universități private din România și nu pentru că nu și-ar permite²⁵, ci pentru că imaginea acestora este negativă, fiind asociate cu fabrici de diplome odată cu apariția lor în tranziția postsocialistă. Așadar, pe elevii liceului există o presiune destul de puternică pentru că standardele nu sunt de a lua examenul de Bacalaureat ci de a obține o notă mare și de asemenea nu e de a merge mai departe la facultate, ci de a merge la cele mai bune facultăți posibil. Renumele liceului reprezintă așadar „garanția” că viitorii studenți sunt bine pregătiți și calificați să meargă la cele mai bune universități. Unul dintre motivele mai puțin menționate de elevi și mai mult de profesori pentru care mulți elevi aleg Liceul nr. 268, se referă tocmai la standardele ridicate impuse la fiecare disciplină la care cineva dorește să performeze.

5.5.2 „Atitudinea corectă” și valorile dezirabile

Liceul nr. 268 reprezintă de asemenea un spațiu de socializare în care se construiesc și reconstruiesc norme, valori ce influențează traiectoriile elevilor din clasa a X-a C. Un aspect important ce reglementează activitățile zilnice din clasă sunt regulile nescrise pe care fiecare profesor le stabilește sau le negociază cu elevii. Indiferent dacă vorbim despre disciplinele din aria de specializare sau despre cele secundare, elevii respectă destul de strict indicațiile profesorilor. Dacă facem o analogie cu etnografia realizată de Willis (1977) elevii clasei a X-a C sunt mai degrabă „conformiștii”: cei care respectă regulile școlii, profesorii, ierarhia școlară, care sunt interesați și devotați pentru atingerea unui nivel ridicat de educație, conștienți fiind că le va determina reușita în viață. Chiar dacă mai încalcă regulile, aceștia nu o fac pentru că resping normele sau cultura școlii, ci mai degrabă din amuzament sau pentru a fi validați în grupul de prieteni. Aceștia sunt învățați să își asume responsabilitatea dacă greșesc și să recunoască când se abat de la reguli, așa cum a fost cazul lui Grigore care a stârnit amuzamentul întregii clase pentru că nu reușea să își ceară scuze și să ceară permisiunea de a intra în clasă în limba franceză.

²⁵ Taxa e chiar mai mică comparativ cu locurile nesubvenționate de la universitățile publice

Descrierea lecțiilor ilustrează existența mai multor tipuri de raportare a elevilor la diverse tipuri de lecții. De exemplu la ora de chimie, care este printre cele mai stricte, nu se pune problema ca cineva să facă altceva decât este solicitat de profesor, să refuze rezolvarea exercițiilor, sau chiar să vorbească cu colegii în timpul orelor. Expresia „nu se pune problema” semnifică faptul că elevii au acceptat și internalizat normele de comportament stabilite de profesor, iar dacă le încalcă nu numai că sunt sancționați de profesor, dar sunt etichetați devianți și în grupul elevilor. O altă disciplină la care regulile stabilite de profesor sunt internalizate de elevi este cea de istorie, unde, pe lângă sancțiuni, elevii activi sunt și recompensați prin obținerea unor puncte de participare. De asemenea, fiind o materie din afara specializării, profesorul a negociat posibilitatea ca un elev să solicite înaintea orei să nu fie ascultat cu condiția ca în săptămâna următoare să se ofere să răspundă. Astfel, elevii sunt responsabilizați să se pregătească și să participe voluntar, un alt aspect încurajat de profesor.

Există însă și ore la care regulile nu sunt atât de stricte, însă acest lucru nu înseamnă că elevii nu le respectă. La matematica, care are statutul de disciplină fundamentală, elevii simt o obligație să lucreze cel puțin pentru examenele finale, iar dacă decid să nu o facă în clasă, trebuie să recupereze ulterior. La informatică, una dintre materiile la care se lucrează avansat cu mai puțini elevi, ceilalți elevi încearcă să fie atenți cel puțin pentru atingerea unui standard minimal, sau lucrează la alte discipline cu acordul profesoarei. La orele mai puțin importante, elevii lucrează la altceva, iar în unele ore sunt rugați să fie atenți măcar pentru o perioadă mai scurtă de timp, urmând ca ulterior să fie lăsați să se pregătească pentru alte discipline. Cei mai mulți acceptă acest „compromis” și decid să fie atenți în timpul scurt alocat acestor discipline.

Conformarea față de normele stabilite de școală sau de către profesori face ca gradul de predictibilitate cu privire la ce urmează să se întâmple la ore să fie foarte mare. Elevii spun că le este ușor să înțeleagă ce vor profesorii de la ei, iar acest lucru se întâmplă tocmai pentru că au internalizat normele stabilite sau negociate. Ele sunt ușor internalizate oferă sau cel puțin lasă impresia elevilor că au în procesul de luare a deciziilor. Astfel flexibilitatea,

consultarea elevilor și implicarea lor în procesele decizionale sunt elemente definitorii pentru înțelegerea construcției și reconstrucției procesului de stabilire a normelor în clasa a X-a C. Așadar, există așa-numitele „adevăruri incontestabile”, legitimate de faptul că sunt elevi ai prestigiosului Liceu nr. 268 care îi obligă să valorizeze aspecte precum performanța științifică ce reprezintă un scop în sine pentru mulți dintre ei. Pe de altă parte, aceste practici de construcție a universului normativ în școală, în care și elevilor le sunt atribuite anumite roluri, determină în aproape toate situațiile conformarea față de reguli și recunoașterea autorității.

Grupul de elevi este de asemenea foarte important în conturarea ideilor despre „atitudinea dezirabilă” din clasă. O foarte mare parte a elevilor consideră că un factor esențial pentru îmbunătățirea performanței școlare e motivația determinată de concurența cu colegii. Ei consideră că nivelul ridicat stabilit de „cei mai buni la învățătură” îi motivează să muncească mai mult și să fie mai buni. Rezultatele nu sunt echivalentul notelor obținute. Pentru cei mai mulți elevi, nu notele în sine sunt importante, ele contează pentru că sunt recompense pentru volumul de muncă depus. Foarte puțini s-ar bucura dacă ar putea să ia numai note mari fără să învețe. Putem vorbi despre un anumit tip de etică a muncii a elevilor care are în spate idea de „responsabilitate individuală” pentru rezultatele obținute, în care elevii trebuie să muncească pentru atingerea standardului liceului. Ei „nu au scuza că sunt începători” tocmai pentru că sunt elevii Liceului nr. 268. De altfel, potrivit elevilor, există o relație de determinare dintre volumul de muncă și performanța educațională (care poate fi echivalentă cu succesul școlar). Elevii consideră aproape în unanimitate că principalul factor care determină succesul școlar al unui elev este munca pe care acesta o depune. Factori precum mediul în care s-a născut sau educația părinților sunt considerați secundari și sunt considerați importanți de aproximativ jumătate dintre elevi. Nu în ultimul rând, foarte puțini elevi consideră că succesul educațional este determinat de banii pe care elevul sau familia acestuia îi are. Pentru părinți tot munca reprezintă principalul factor care determină succesul și aproape la fel de importantă este și educația pe care o au. Mediul în care s-au născut și banii pe care îi au nu

reprezintă un determinant pentru succesul școlar al copiilor. Profesorii au un discurs mai nuanțat, însă și aceștia pun pe primul loc munca și efortul pe care elevii îl depun, urmate de factori precum interesul familiei și proveniența socială. Însă nici aceștia nu consideră capitalul economic al părinților foarte important întrucât au putut identifica foarte mulți elevi din familii înstărite care nu sunt considerați cei mai performanți la școală, așa cum sugerează profesorul de limba și literatura română:

Sigur, sunt mulți din familii înstărite care nu reușesc să se mențină la un nivel decent. Nu au nici un nivel de inteligență mult prea ridicat, nici cu munca... nu se omoară prea mult cu învățătura... Și am constatat că nivelul lor pe măsura ce trec anii scade. La a IX-a intră cu un nivel de cunoștințe, un anumit nivel de seriozitate, nivelul lor scade în clasa a 12-a, nu mai rămâne la fel de motivat, la fel de interesat, la fel de atras de școală, poate selectiv de unele materii.

Așadar, există un discurs consistent al elevilor, părinților și profesorilor cu privire la importanța „muncii din greu” pentru reușita școlară și mai larg pentru reușita în viață, chiar dacă aceasta din urmă e definită diferit de elevi. „Munca din greu” se referă în acest caz la perseverența elevilor care studiază discipline complicate ce necesită mult efort și exercițiu pentru a putea ajunge să performeze. De asemenea, atribute importante în definirea succesului sunt motivația și ambiția. Mai mult, pe lângă acest lucru sunt importante și standardele ridicate impuse de liceu care se concentrează pe atingerea chiar și de către o minoritate de elevi a celor mai bune rezultate posibil. Faptul că majoritatea elevilor sunt orientați către un profil despre care se știe clar că este căutat și bine plătit pe piața muncii românească și internațională și că există multe cazuri de foști elevi care au succes pe piața muncii cu care liceul se mândrește, facilitează acceptarea normelor din școală și încercarea de a avea succes cel puțin într-unul dintre domeniile de bază.

Poate la fel de important ca „munca din greu” este identificarea „potențialului elevilor”. Așa cum spune profesoara de informatică ea este interesată în special de elevii care au talent sau potențial și care au abilitățile necesare pentru a performa la matematică. Abia ulterior, elevii sunt îndrumați să se concentreze pe anumite aspecte particulare, să lucreze

suplimentar în anumite situații, și chiar să aleagă facultatea când se apropie de finalizarea liceului. Aproape toți profesorii spun că populația școlară a acestui liceu are o inteligență peste medie, însă recunosc că nu au cum să fie la fel de buni la toate materiile și prin urmare trebuie descoperite disciplinele la care elevii performează cel mai bine.

Cu siguranță nu toți elevii intră în categoria despre care vorbesc profesorii. Nu toți elevii vor ajunge să performeze la nivelul concursurilor internaționale și probabil că vor exista elevi care nu se vor specializa pe un anumit domeniu din cele spre care sunt îndrumați la liceu. Cazul informaticii este atipic, la celelalte discipline cei mai mulți elevi urmăresc specializarea nu neapărat pentru că sunt pasionați sau descoperă că au o înclinație către acea disciplină. Motivele reale au fost analizate mai sus în lucrare: pregătirea pentru examenul de Bacalaureat și pentru admiterea la facultate (unii elevi se gândesc nu doar la admitere ci și la pregătirea pentru a face față la facultate). Așadar, este important de înțeles faptul că realitatea este mai nuanțată și că retorica profesorilor este construită cel mai des de interacțiunea mai frecventă cu cei mai activi elevi de la disciplina pe care o predau. Nu în ultimul rând, există elevi care intră în logica încercării de a se specializa și performa și au eșecuri personale. Pentru unii elevi a nu obține premii la olimpiade poate reprezenta un eșec și astfel, poate renunța la a mai persevera. Profesorii încearcă să îi sprijine însă și pe acești elevi și să îi încurajeze în continuare, fiind încurajată atitudinea de a depăși astfel de momente.

Chiar dacă nu toți elevii intră în schema logică prezentată, rămâne important faptul că elevii sunt socializați în acest mediu axat pe competiție, în care reușita personală este determinată de attribute individuale precum independență, motivație, ambiție și talent și în care este dezirabilă asumarea responsabilității, implicarea în luarea deciziilor, acceptarea eșecurilor și capacitatea de a trece peste ele.

Doamna Dima: Părerea mea e că nu toți copiii pot face performanță, chiar dacă sunt în Liceul nr. 268. Faptul că nu toți merg la olimpiadă nu înseamnă că sunt mai slabi. Când avem timp și aplecare le găsim și alte abilități care poate sunt mai importante decât cele de la olimpiadă. Poate că au activități de lucru în echipă, de colaborare,

de comunicare, tocmai din motivul acesta eu le dau și proiecte în echipă, spre exemplu.

Un aspect important este transmiterea „limbajului corect” pe care elevii trebuie să îl folosească. Acest lucru este valabil în principal la limba și literatura română unde accentul pe competențe de exprimare corectă și pe utilizarea conceptelor este foarte important. Corectarea permanentă a elevilor și încercarea de a-i face să se „exprime elevat”, asemănător cu limbajul de critică literară, poate fi considerată o încercare de transmitere a unui capital lingvistic. Altfel, e mai importantă ideea de competență lingvistică, contând nu doar ce spun ci și maniera în care vorbesc. Elevii din clasa a X-a C erau destul de încurcați de achiziția acestui limbaj specific, care de multe ori nu avea un sens clar, însă o parte dintre elevi considerau că îi va ajuta la examenul de bacalaureat să se exprime coerent și să folosească cuvinte și expresii „care sună bine”. De asemenea, profesorul de limba română încearcă să le transmită cum pot identifica elementele artistice de calitate superioară sau inferioară sau elemente stilistice care dau valoare operei.

Domnul Nicoară: Înainte de toate româna e și o oră de comunicare, olimpiada, spre exemplu, se numește olimpiada de limbă, comunicare și literatură română. Examenul pe care ei îl vor susține în clasa a 12-a este unul de comunicare, trebuie să îi înveți să vorbească. Ați văzut, începe propoziția cu „când” sau cu „atunci când”, el nu are o logica internă a limbajului, subiect, predicat, atribut, complement, cum am învățat la clasa a V-a. Nu, mintea lui e de-a valma, are ideea dar nu știe cum să o spună, nu știe cum să o ordoneze. Și până la urmă asta denotă gândirea structurată, să îți organizezi un discurs, oricât de simplu ar fi el, elementar.

La câteva materii precum matematică, chimie, informatică, limbi străine și chiar la limba română după ce s-a schimbat după ce s-a schimbat profesorul, accentul se pune mult pe înțelegere, pe argumentare și în special în cazul matematicii pe luarea deciziilor cu privire la modalitățile de rezolvare problemelor. La celelalte discipline, componenta de reproducere a cunoștințelor și informațiilor predate este cea care predomină. De altfel, există numeroase momente în care elevii percep că nivelul este foarte scăzut. De exemplu,

la fizică elevii s-au plâns că nu se predă nimic și că sunt foarte în urmă. Cei mai nemulțumiți sunt elevii care doresc să urmeze o facultate la care fizica va fi o disciplină care se studiază. De asemenea, având în vedere că o probă de la examenul de bacalaureat va fi între fizică, chimie și informatică, elevii consideră că nu pot alege fizica decât dacă fac meditații particulare. Așadar, există nemulțumiri ale elevilor cu privire la activitatea didactică a câtorva profesori, iar cele mai des menționate sunt problemele de la disciplinele de bază, chiar dacă nici la unele secundare nu fac mare lucru. Pentru a oferi câteva exemple, elevii au sesizat numeroase momente în care profesorii repetă lucruri pe care consideră că deja le cunosc, alteori lipsesc și întârzie la ore, sunt momente în care la materiile secundare se insistă nejustificat de mult pe niște aspecte considerate aproape inutile, concentrarea pe cei mai performanți elevi, sau dificultatea nejustificată a unor discipline care nu sunt de interes pentru toți elevii. Trebuie menționat faptul că deși elevii au certitudinea că nu se pot descurca numai cu ce se face la clasă pentru că e prea puțin, ei nu atribuie această problemă numai profesorilor care la rândul lor recunosc că nu pot garanta note mari numai cu ce se face la clasă.

Domnul Nicoară: Diferențele între elevii care fac meditații și cei care nu fac sunt destul de mari. Însă nivelul clasei trebuie păstrat, programa trebuie parcursă integral. Ce face profesorul la mediații tu ca profesor de la clasă nu ai de unde să știi. Poate cineva vrea să facă performanța să ia 10, problema lui, dar eu ca profesor al clasei înainte de toate îmi propun ca oricare din ei să ia minimum 6, e obiectivul principal, nu mă interesează să ia 5, că dacă ia și la matematică a picat și atunci ce am făcut? Așa minimum 6 e în regulă pentru că voi avea promovare 100%. Poți stabili un prag mai ridicat dar nu îl pot garanta, asta e o problemă cu modul de a gândi în România zilelor noastre un examen, că toată lumea dorește să le garantezi note mari.

Nu în ultimul rând, câțiva elevi consideră că și în Liceul nr. 268 se mai întâmplă ca profesorii să îi defavorizeze în funcție de criterii arbitrare. Discursul Melaniei cu privire la un profesor este sugestiv din acest punct de vedere.

Eu cred că are ceva personal cu mine, data trecută m-a ascultat din exerciții de olimpiadă, am făcut destul de bine și nu a vrut să îmi

pună 10, mi-a dat 9, iar pe alții îi ascultă mult mai ușor. Astăzi mi-a spus că o să mă fac hair-stilistă pentru că nu îi convine că mi-am vopsit părul deși nu am făcut nimic... Nu mi se pare normal să facă diferențe între elevi!

Cu toate acestea, la nivel general, elevii se consideră norocoși că învață în acest liceu, mai ales dacă este să îl compare cu alte licee (de altfel percepția generală a elevilor, părinților și profesorilor despre sistemul de învățământ în general este negativă și consideră că nivelul va continua să fie din ce în ce mai slab), iar referitor la profesori, chiar dacă există nemulțumiri concrete, aproximativ două treimi dintre elevi consideră că profesorii sunt bine pregătiți și buni pedagogi și corecți în acordarea notelor.

5.5.3 Suprapunerea cu habitusul familial

Toate aceste elementele culturale promovate de școală pot fi considerate forme de capital cultural care pot facilita reușita în viața a elevilor. Putem spune că practicile din clasă și valorile promovate de liceu au un efect asupra deciziilor și traiectoriei elevilor, însă la fel de importantă în această situație este suprapunerea cu practicile promovate în familie. Suprapunerea habitusului instituțional cu cel familial este inevitabilă în condițiile în care însăși imaginea generală a liceului determină așteptări din partea părinților cu privire la cum trebuie să fie educația propriilor copii. Încă din momentul alegerii liceului, părinții sunt conștienți de posibilele traiectorii pe care le vor urma elevii. Un exemplu concret este faptul că unul dintre criteriile de definire a „elevilor buni” de către școală ține de implicarea familiei în activitățile educaționale ale elevilor, aici fiind incluse pe lângă interesul față de ce se întâmplă la școală și încercarea de a stabili împreună cu profesorii care sunt prioritățile pe care trebuie să se concentreze, eventual disciplinele care ar necesita o pregătire suplimentară, sau profesorii care ar trebui schimbați de la anumite discipline fundamentale. Însă nu orice implicare e considerată legitimă, unii profesori fiind deranjați de părinții insistenți care vin la școală la cea mai mică problemă. Elevii nu consideră că venirea părinților la școală este ceva pozitiv pentru că este asociată cu „rezolvarea unor probleme pe care le au elevii”, iar unii profesori sunt deranjați de părinții

foarte insistenți care încearcă să rezolve probleme ale elevilor, așa cum sugerează și profesorul de limba română:

Să vă dau un exemplu concret despre aspectele negative ce reies din ideea de colaborare între școală și familie. Ați trecut pe la intrare și nu cred ca nu ați observat niște părinți în fața cancelariei care sprijineau lambriuri. Va spun că acești părinți din septembrie și până în decembrie nu se aflau acolo. Adică știm că se apropie finalul semestrului, știm că avem nevoie de note sau să salvăm o teza, să mărim o medie și venim imediat să negociem. Asta e o parte urată a lucrurilor. De ce nu vii după primul 10, sau după orice notă? De ce vii când e situație de criză? De ce nu vii și spui copilul meu a luat 8 sau 9, copilul meu muncește acasă, va rog să aveți în vedere data viitoare vreau să ia 10.

sau noua profesoară de limba română:

Am avut probleme cu un elev, dar îl las în pace că am văzut cum e, e sfârșit de semestru, e plin de părinți pe aici, uite-i acolo (arată înspre ieșirea din cancelarie). Atunci se trezesc ei că are copilul probleme... Pe ei nu îi interesează să vină când nu sunt probleme.

Mediul de proveniență al elevilor reprezintă de asemenea un criteriu pe care școala îl valorizează în procesul de definire al „elevilor buni”. Specific, elevii proveniți din familii percepute ca având un stoc de capital cultural ridicat și care au condiții materiale acasă, sunt considerați „potriviti” pentru a studia în Liceul nr. 268. Această percepție provine tocmai din faptul că valorile promovate de liceu sunt asemănătoare cu experiențele culturale ale familiilor acestora ce sunt influențate în principal de educația universitară și de ocupațiile părinților ce pot fi încadrate în categoria specialiștilor cu ocupații intelectuale și științifice. Profesorii apreciază că elevii proveniți din astfel de familii au o șansă mare să se descurce mai bine la școală.

Domnul Nicoară: Familiile din care provin spun de cele mai multe ori cam totul. Mama medic, dau un exemplu, tatăl profesor. Evident ca respectivul elev, copil, are o baza de pornire, îl îndruma, îl monitorizează, deci atenția din partea părinților e foarte importanta, cei care nu cooperează cu școala e clar ca nu ai cum să îl ții în frâu.

Acest lucru confirmă existența unei culturi academice promovată la nivelul Liceului nr. 268 care este asemănătoare cu cultura promovată de familiile elevilor din clasa a X-a C. Inevitabil, elevii primesc aceleași sfaturi din toate direcțiile, fie că e familie, școală sau grup de prieteni (întrucât și grupurile de egali sunt asemănătoare din punctul de vedere al compoziției sociale): trebuie să ajungă la o anumită universitate, la anumite specializări și pentru asta trebuie să muncească cel puțin la câteva discipline în timpul liceului. Putem spune așadar că această convergență între scopurile dezirabile promovate de familie, școală și grup de egali este un indicator important pentru înțelegerea modalității în care elevii ajung să ia anumite decizii educaționale.

O altă modalitate prin care cele două habitus-uri se suprapun este legată de existența unor obiective educaționale convergente. Atât familia cât și liceul au ca obiectiv pregătirea elevilor în vederea facilitării accesului la universități de elită. De asemenea, ele sunt de acord cu privire la existența unei inflații de diplome universitare caracterizată prin scăderea valorii acestora, prin urmare există tendința de reorientare către universități de elită și către domenii prestigioase și bine plătite. Inclusiv pentru angajatori contează în momentul angajării reputația instituției de învățământ universitar. Date dintr-un sondaj desfășurat la nivel european în anul 2010 (European Commission 2010) arată că 40% dintre angajatorii din Europa consideră foarte important sau oarecum important prestigiul instituției de învățământ absolvite, iar în România procentul este 60%. Chiar dacă experiența de muncă e considerată și mai importantă (87% în Europa și 77% în România), instituția care oferă diploma poate fi relevantă pentru angajatori. Același lucru este valabil și în cazul încurajării elevilor care vor să meargă la olimpiade, sau a celor care vor să lucreze suplimentar în anumite domenii. Prin aceste activități, ajunge să fie îndeplinit și obiectivul școlii acela de a-și păstra prestigiul și poziția fruntașă în clasamentele naționale. Expresia „te simți ca peștele în apă” se aplică aproape în totalitate elevilor din clasa a X-a C din Liceul nr. 268 tocmai pentru că interesele și normele tuturor actorilor implicați se suprapun în totalitate. Chiar dacă nu este cazul clasei pe care am observat-o, problemele pot apărea în momentele în care „se strecoară” elevi care nu îndeplinesc așteptările liceului și care sunt foarte diferiți de restul

elevilor. Exemplul elevilor proveniți din mediul rural, sau al elevilor romi cărora li s-au aplicat acțiuni afirmative apare destul de frecvent în discursul profesorilor și chiar ale elevilor, în special în discuțiile despre calitatea educației. În aceste situații care sunt mai degrabă excepționale, strategia școlii este de a încerca să impună în primul rând o „conduită acceptabilă” prin care cel puțin atitudinea acestor elevi față de școală să fie în concordanță cu așteptările profesorilor, chiar dacă performanța școlară e mai scăzută.

5.6 Comentarii finale

Cercetarea realizată în clasa de elevi nu a identificat o activitate la clasă care ar putea părea specială, sau diferită de ce se întâmplă în majoritatea liceelor de profil real din România. Curriculumul național face inevitabilă existența unor similarități între ce se predă la clasă oriunde în România. A fi însă elev al Liceului nr. 268 este echivalent cu a avea succes școlar, definit prin faptul că majoritatea elevilor continuă la cele mai importante universități din România și din țările occidentale, în cele mai multe cazuri în domenii prestigioase. Acest capitol a încercat să analizeze procesul prin care elevii clasei a X-a C ajung să aibă succes școlar. Cât de mult contează „ce se întâmplă în clasă” pentru determinarea rezultatelor elevilor? Mai precis, ce impact are activitatea didactică asupra rezultatelor elevilor? Răspunsul simplu la aceste întrebări este că nu ceea ce se predă în clasă diferențiază acest liceu de top de alte licee din România. Din perspectiva tuturor actorilor implicați, la fel ca la oricare școală din România, în Liceul nr. 268 există un mix de profesori buni, slabi, implicați sau mai puțin implicați, precum și ore care se fac serios sau mai puțin serios. În Liceul nr. 268, aspectele negative menționate sunt destul de des întâlnite, la care se pot adăuga și altele cum ar fi faptul că există ore la care profesorii întârzie constant, sau la care sunt elevi implicați foarte rar în procesul didactic, în special al celor care se bazează mult pe rezolvarea de probleme.

Printre cele mai importante aspecte care determină performanțele realizate de liceu este selecția „elevilor buni”, o parte dintre ei încă de la gimnaziu prin sistemul de admitere în clasa a V-a, iar cealaltă parte prin selectarea elevilor cu medii foarte ridicate, obținute în gimnaziu și la testări

naționale. Politica Liceului nr. 268, la fel ca toate celelalte aflate în top, pleacă de la presupuziția că este necesară alegerea elevilor care au un nivel cât mai ridicat pentru a putea ține cursuri la care să poată impune standarde ridicate. Cel mai dificil an pentru elevi este în clasa a IX-a când profesorii sunt mai duri și când sunt stabilite regulile jocului și standardele de performanță așteptate.

Stabilirea standardelor poate fi considerată parte a curriculumului liceului și are un efect important asupra alegerilor pe care elevii le fac în decursul celor 4 ani și când aleg unde să continue în învățământul universitar. Cu toate că se discută despre faptul că e un liceu care setează standarde ridicate la toate materiile, în realitate elevii ajung să se orienteze către câteva discipline la care vor să performeze, fie că este vorba despre participare la olimpiade, pregătire suplimentară pentru dobândirea unor competențe, ori pregătire pentru examenul de bacalaureat și admitere la facultate. Toate acestea implică muncă individuală, mult peste ce se întâmplă la nivelul clasei. Elevii sunt încurajați să performeze la cât mai multe discipline, iar profesorii dovedesc înțelegere și flexibilitate dacă elevii se concentrează pe alte discipline decât cele pe care le predau, fiindu-le acordate mai multe șanse când sunt prinși nepregătiți sau greșesc la teste.

Normele promovate în școală și în clasă influențează atitudinile elevilor în ceea ce privește valorizarea educației în general și la dezirabilitatea realizării de performanțe școlare (în special la concursuri care reprezintă și mijlocul principal de a reproduce prestigiul instituțional). De asemenea, sunt considerate normale într-un liceu precum 268 aspecte precum „munca din greu” pe care elevii trebuie să o depună și aspirațiile educaționale setate la standarde ridicate. Majoritatea atitudinilor promovate de școală sunt asemănătoare cu cele pe care le enumeră angajatorii atunci când sunt întrebați ce își doresc de la viitorii angajați: motivație, seriozitate, capacitatea de efort, responsabilitate, implicare în luarea deciziilor, capacitatea de a depăși eșecurile etc. Elevii respectă majoritatea regulilor din școală, ierarhiile realizate de profesori și autoritatea acestora. Ele de altfel sunt adesea negociate cu destulă ușurință întrucât elevii și profesorii au asumptii comune despre rolul sistemului de învățământ. Ei acceptă legitimitatea sistemului de

învățământ ca mecanism de ierarhizare a celor mai talentați și muncitori și de ascensiune a acestora în viitoare poziții educaționale și ocupaționale.

Chiar dacă elevii, profesorii și părinții consideră că în primul rând performanța școlară este rezultatul muncii elevilor, faptul că aproape toate normele promovate de școală sunt împărtășite și de părinți este important. Aceștia valorizează cultura academică orientată spre performanță și consideră un eșec necontinuarea în învățământ la instituții de elită în domenii care oferă prestigiu ocupațional. Pe lângă această formă de capital cultural, mediul de proveniență al elevilor facilitează acest proces întrucât părinții au posibilitatea și disponibilitatea de a oferi condițiile adecvate de pregătire școlară, precum și de a investi în forme de educație paralelă precum meditațiile. Toate acestea pot facilita achiziția de competențe de multe ori mai avansate comparativ cu cele din curriculumul oficial, pe care școala singură nu le poate transmite, având în vedere că majoritatea profesorilor consideră dificil chiar să acopere întreaga programă.

Ceea ce poate face școala este însă să încurajeze elevii care pot face performanțe la olimpiade, inclusiv prin dedicarea timpului de către profesori, de cele mai multe ori voluntar, în vederea pregătirii suplimentare pentru aceste concursuri. Elevilor le sunt oricum atribuite niște etichete în funcție de interesele educaționale manifestate de aceștia, care orientează acțiunile și așteptările profesorilor și chiar a elevilor față de propriile activități sau performanțe. Coroborat cu susținerea specializării în câteva discipline, în special a celor care merg la olimpiade, putem vorbi despre existența unor grupe de nivel care există în fiecare clasă a Liceului nr. 268. De altfel, câțiva profesori, dacă nu ar fi ilegal, ar susține ideea organizării de clase în funcție de nivelul elevilor, mai ales că organizarea claselor de olimpici funcționează. Școala are așadar un rol important în determinarea performanțelor școlare prin stabilirea unor standarde ridicate și prin implicare de cele mai multe ori voluntară pentru pregătirea elevilor cei mai interesați.

Vorbim despre o inegalitate pe care școala o consideră legitimă din mai multe motive. În primul rând, selecția foarte dură este considerată un deziderat pentru menținerea nivelului ridicat. Chiar dacă selecția în funcție de medii generale este foarte puternic influențată de caracteristicile socio-

economice ale familiei, școala consideră natural ca cei mai buni elevi să provină din „familii bune”. Potrivit acestora, în afară de muncă și inteligență, capitalul cultural al elevilor sau educația și ocupația părinților sunt factori care facilitează obținerea performanțelor școlare. În al doilea rând, școala asumă că tipul de cunoaștere pe care îl transmite este neutru și că cine a reușit să intre și să termine liceul, a făcut-o pe merit, întrucât vede diferențele între elevi ca fiind naturale. În realitate, cunoașterea academică specifică liceelor teoretice de profil real din România este asemănătoare cu cunoașterea transmisă în familiile cu ocupații intelectuale și științifice²⁶. Contează însă și aspecte precum ambițiile familiei de a urma un liceu de prestigiu, sau resursele financiare care facilitează accesul la condiții de învățare și alte forme de educație paralelă. Se poate argumenta că poate elevii și părinții vin la liceu tocmai pentru că e cunoscut pentru performanța în anumite domenii. Cu toate acestea, într-o școală în care numele liceului are o încărcătură puternică și apare zilnic în discursul tuturor, sfatul profesorilor este considerat legitim și poate să influențeze a fel de mult viitoarele decizii educaționale ale elevilor.

Acest studiu de caz și-a propus descrierea vieții cotidiene dintr-o clasă de elevi și a încercat să urmărească cum modalitatea de organizare a procesului educațional este conectat cu deciziile educaționale ale elevilor. Spune însă ceva despre sistemul de învățământ românesc? Evident că nu poate fi generalizat, însă există multe licee similare cu Liceul nr. 268 care au în spate aceleași principii. Este clară existența unei piețe educaționale pe care liceele concurează pentru atragerea celor mai buni elevi (iar dacă facă parte din medii avantajate social e cu atât mai bine), o piață a concursurilor extra-școlare și olimpiadelor unde ies câștigători elevii acestor licee în cele mai multe cazuri. Aceste licee au cele mai bune rezultate la examenul național e bacalaureat, în condițiile unei rate în scădere a promovabilității și trimite elevii la cele mai prestigioase universități în condițiile în care creșterea accesului la învățământ universitar a generat o creștere a compe-

²⁶ Majoritatea face parte din grupa 2 din COR ISCO 08 (accesibil la: <http://www.mmuncii.ro/j33/index.php/ro/2014-domenii/munca/c-o-r/20-munca/c-o-r/46-cor-isco-%20%2008>, accesat la 01.09.2016).

țiției în domeniile bine plătite pe piață sau care sunt cel puțin prestigioase chiar dacă slab finanțate (ex. medicina). Dacă rezultatele acestei cercetări se susțin în mai multe cazuri, putem vorbi despre un sistem de învățământ liceal foarte polarizat, pe de o parte între învățământul teoretic și cel tehnic și pe de altă parte între liceele de elită și celelalte licee. Această polarizare este foarte probabil să fie și socială lucru care sugerează că sistemul de învățământ are o contribuție majoră în determinarea oportunităților educaționale ale elevilor.

CAPITOLUL 6.

Concluzii

În lucrarea de față am analizat relația dintre schimbările care au avut loc în societatea românească postsocialistă și cele din învățământul preuniversitar. Un aspect neglijat în majoritatea reformelor învățământului a fost tocmai neincluderea caracteristicilor societății în aceste procese. Structura societății s-a schimbat substanțial odată cu declinul numeric și de prestigiu al clasei muncitoare ce au urmat procesului de dezindustrializare. Numărul de persoane rezidente în mediul rural a crescut numeric în primii 10 ani de postsocialism, cei mai mulți fiind țărani. Aceștia erau o clasă de proprietari pe suprafețe mici de pământ ce practică agricultura de subzistență, specifică mai degrabă epocilor pre-industriale. Această categorie socială a fost constant printre cele mai sărace din România și a avut acces limitat la servicii publice. O nouă clasă a întreprinzătorilor sau capitaliștilor români și-a făcut apariția în prima decadă de după căderea regimului comunist, fiind considerată un simbol al tranziției postcomuniste cu un caracter ambiguu din pricina percepției deopotrivă pozitive (un model de reușită socială) și negative (limita moralității sau chiar a legalității ca urmare a raportului preferențial pe care l-au avut cu statul). Vârful ierarhiei sociale a fost așadar compus din rețele formate din politicieni, întreprinzători și manageri ai instituțiilor de stat.

După aproape 30 de ani de la revoluția din 1989, societatea românească poate fi caracterizată ca una puternic stratificată, cu inegalități ridicate și un procent ridicat din populație ce se află în risc de sărăcie. În același timp, ideile potrivit cărora educația reprezintă „rețeta de succes”

pentru reușita în viață continuă să fie prezente în discursul public românesc și o modalitate de a ieși din sărăcie. Plecând de la asumția conform căreia reușita școlară reprezintă unul dintre instrumentele care conferă acces la poziții privilegiate în structura socială, am analizat care este rolul factorilor familiali și școlari asupra rezultatelor școlare. De asemenea, am urmărit înțelegerea procesului prin care acești factori se manifestă în interacțiunile zilnice dintr-o clasă de elevi dintr-un liceu de elită din România.

Lucrarea poate fi încadrată în cadrul teoretic mai larg al reproducerii sociale și culturale conform căreia copiii elitelor sociale și culturale se folosesc de sistemul de învățământ pentru a-și reproduce poziția de în structura socială. Însă această încadrare nu este una standard având în vedere că în contextul postsocialist un astfel de cadru de analiză a fost dificil de utilizat din diverse considerente.

În primul rând, spre deosebire de țările occidentale unde familiile înstărite dețin de obicei trei tipuri de capital: economic, cultural și simbolic, în România relația nu este neapărat direct proporțională, existând numeroase inconsistențe de status.

În al doilea rând, nivelul de școlaritate al populației a crescut statistic față de anul 1989. A existat un obiectiv politic de a crește în special numărul persoanelor cu studii universitare pentru a reduce decalajul față de țările din UE, însă calitatea educației oferite cel puțin de unele instituții poate fi chestionabilă. Mai mult, capitalismul românesc s-a dezvoltat prin încercarea de a atrage investitori ce caută forță de muncă ieftină. În acest context, chiar și pentru cei care au trecut prin procese de mobilitate socială educațională, oportunitățile existente în au fost mai degrabă specifice unei piețe a lucrătorilor în servicii prost remunerați, chiar și pentru cu calificări ridicate, pentru o lungă perioadă de timp.

În al treilea rând, este dificil de argumentat teza reproducerii sociale și culturale prin învățământ într-o societate care s-a schimbat constant în ultimii aproape 30 de ani și în care mecanismele de acces la resurse au fost mai degrabă condiționate de relațiile sociale și politice decât de capitalul educațional.

Așadar, lucrarea nu și-a propus să răspundă dacă clasele sociale privilegiate își reproduc poziția prin sistemul de învățământ. Mai degrabă teoria este folosită pentru a explica procesul prin care elevii ajung să aibă performanțe școlare și diverse tipuri de oportunități educaționale. Impactul ulterior, la ieșirea din sistem, nu este analizat, însă asumția este că influențează traiectoriile ocupaționale, cel puțin prin oferirea de acreditări legitime pentru ocuparea unor poziții pe piața muncii în România sau în țările occidentale. Am vorbit de exemplu despre fenomenul părăsirii timpurii a școlii care este ridicat în România și face din această populație una vulnerabilă din punct de vedere economic. Cei care nu reușesc să finalizeze minimum școala gimnazială, nu pot lucra cu carte de muncă și au o probabilitate mai ridicată de a trăi în sărăcie. Cei care reușesc să finalizeze liceul au acces la ocupații calificate, iar cei care reușesc să finalizeze și studii universitare au acces și la ocupații calificate și în funcție de domeniu, la ocupații specifice care sunt considerate prestigioase și/sau generează venituri ridicate.

Sistemul de învățământ românesc a recunoscut problema inegalităților educaționale și a încercat să reducă decalajele dintre grupurile care au, respectiv nu au rezultate școlare bune, ultimele considerate de cele mai multe ori grupuri defavorizate. Însă cea mai mare parte a programelor care au avut acest obiectiv au eșuat în încercarea de reducere a inegalităților, așa cum a fost cazul Proiectului pentru Învățământ Rural, care a fost considerat exemplu de bună practică, dar care la nivel macro nu a avut efecte semnificative¹. Cu alte cuvinte, chiar dacă indicatorii au fost bifați ca îndepliniți și evaluările acestor proiecte au fost pozitive, obiectivele mai generale care pot fi urmărite pe termen lung nu au fost îndeplinite. Unul dintre motivele pentru care aceste programe eșuează este legat de faptul că factorii cei mai importanți care afectează rezultatele educaționale nu sunt luați în considerare, perspectiva asumată fiind că îmbunătățirea resurselor școlare va oferi mai multe oportunități pentru elevi.

¹ Într-o conferință la care am prezentat o lucrare despre Proiectul pentru învățământ Rural, unul dintre comentariile participanților este sugestiv pentru înțelegerea impactului pe care l-au avut aceste tipuri de programe: „Spre deosebire de majoritatea proiectelor, în acesta totuși s-a mai întâmpnat câte ceva”.

Analiza statistică pe datele din testările PISA sugerează că rezultatele școlare, măsurate prin scorurile obținute la teste care măsoară abilitățile elevilor, sunt influențate de factori extra-școlari în mai mare măsură decât de cei școlari. Cei mai importanți factori care au un efect direct sunt statusul ocupațional al părinților și bunurile culturale deținute în familie. Acestea sunt indexuri numerice construite pe baza metodologiei indexului internațional al statusului socio-economic și ocupațional (Ganzeboom 2010), respectiv pe baza bunurilor care pot fi asociate cu „cultura înaltă” precum literatură clasică, cărți de poezie sau lucrări de artă, care sunt deținute în familie. Dintre resursele școlare, un efect mai important l-a avut deficitul de echipamente, softuri, materiale pentru instrucție sau lipsa conexiunii la internet din școală. Acestea sunt însă mai puțin importante, comparativ cu cei doi factori socio-familiali. Așadar, factorii sociali sunt indicatori importanți pentru determinarea rezultatelor școlare. Nivelul de școlaritate, așa cum este măsurat de PISA, cel mai mare nivel de educație al părinților, măsurat în numărul de ani petrecuți în școală, nu a avut un efect însă educația părinților este importantă dacă luăm în calcul nivelul atins, astfel că elevii care au părinți cu studii universitare au o probabilitate mai mare să obțină un scor ridicat la testări. De asemenea, educația părinților influențează tipul de ocupație pe care o au, precum și bunurile culturale deținute în familie, prin urmare, se poate argumenta că are cel puțin un efect indirect asupra rezultatelor obținute.

Această analiză este importantă din mai multe considerente. Pe de o parte ocupația părinților este o variabilă care influențează tipul de educație pe care îl oferă propriilor copii. De asemenea, ocupația determină posibilități materiale diferite și investiții în diverse forme de educație care oferă avantaje propriilor copii. Pe de altă parte, sistemul de învățământ valorizează forme de cunoaștere care avantajează categoriile sociale privilegiate. Politicile educaționale din România ultimilor 30 de ani fie au ignorat această problemă, fie au recunoscut-o, dar nu au considerat-o o problemă a școlii, ci una socială. De asemenea a fost asociată cu un decalaj socio-cultural al anumitor grupuri care nu reușesc să „țină pasul” cu programa școlară și cu nivelul educațional dezirabil. Ori în acest caz nu este vorba despre acest lucru, ci

doar de elementele de cultură pe care școala le promovează și care sunt asemănătoare cu cele pe care le-am numit bunuri ce pot fi asociate cu „cultura înaltă”. Sistemul de învățământ este așadar important în acest proces prin modalitatea în care este organizat și prin modalitatea în care curriculumul formal susține anumite forme de cunoaștere care sunt dobândite în afara școlii. Discuția devine și mai importantă dacă și rezultatele obținute la testările naționale, considerate măsurători obiective ale rezultatelor elevilor sunt influențate de caracteristicile mediului familial de proveniență. Aceste rezultate pun sub semnul întrebării capacitatea sistemului educațional românesc de a oferi egalități de oportunități educaționale, așa cum își propune la nivel oficial. Desigur, se poate argumenta că cei din familii privilegiate muncesc mai mult și că e normal să se întâmple acest lucru. Cu toate acestea, organizarea ierarhică și selecția elevilor la diferite nivele, generează o polarizare importantă în sistemul de învățământ, în special în cel liceal, generează oportunități pentru elevii cu statut socioeconomic ridicat în defavoarea celor din medii dezavantajate.

O parte semnificativă a analizei a vizat tocmai acest fenomen de selecție care începe cu ierarhizarea școlilor gimnaziale și care determină așteptări diferite față de elevi, urmată de selecția drastică care se realizează la liceu și care ordonează elevii în funcție de rezultatele obținute în gimnaziu și la testele naționale. Aceasta se termină cu examenul de bacalaureat care reprezintă o formă de acces spre diverse tipuri de universități. Descrierea școlilor gimnaziale realizată în Capitolul 4 ilustrează că există o șansă mare ca școlile din vârful ierarhiei să deservească zone înstărite din orașe sau să aibă sistem de admitere pe baza unor testări în clasa a V-a, iar școlile de la baza ierarhiei oficiale să deservească zone compacte de sărăcie, în unele cazuri cu o proporție mare de etnici romi². Clasamentul asumat de minister legitimează faptul că școlile neeficiente sunt cele segregate din punct de vedere teritorial și au în comun deservirea unor comunități defavorizate, în timp ce școlile eficiente sunt fie acelea care au instituit mecanisme de selecție

² Chiar dacă nu putem vorbi despre un grup omogen al etnicilor romi, în multe situații aceștia sunt cea mai săracă și expusă excluziunii sociale categorie socială la nivelul unei comunități și care din punct de vedere educațional au avut constant rezultate sub media populației majoritare.

în funcție de abilități, fie cele aflate în proximitatea unei comunități teritoriale mai degrabă dezvoltată din punct de vedere economic.

Selecția la liceu este deja o etapă în care elevii sunt diferențiați formal pe baza rezultatelor obținute. Diferențele de performanțe între licee sunt extrem de ridicate, iar selecția este foarte probabil să fie socială, în special la liceele de elită și la liceele considerate mai puțin performante. Analiza acestui proces prin care sistemul de învățământ oferă oportunități educaționale diferite în funcție de categoria de proveniență, a urmărit descrierea practicilor educaționale dintr-un liceu auto-definit de elită. Scopul a fost acela de a urmări și descrie cum are loc procesul de învățare.

Aproape toți elevii din clasa a X-a C a Liceului nr. 268 proveneau din medii privilegiate din punct de vedere economic și social, iar la nivelul întregului liceu situația nu era substanțial diferită. De altfel profesorii considerau că statutul liceului este dat inclusiv de faptul că elevii care aleg să învețe acolo sunt așa-numiții „elevi buni”, idee confirmată de observația de la clasă care ilustrează că activitățile de la clasă nu au nimic special față de alte licee din România. Discutăm despre o diversitate de profesori buni, sau mai puțin buni, implicați sau mai puțin implicați, precum și ore care se fac serios sau mai puțin serios. În Liceul nr. 268, aspectele negative menționate sunt destul de des întâlnite, la care se pot adăuga și altele cum ar fi faptul că există ore la care profesorii întârzie constant, sau la care sunt elevi implicați foarte rar în procesul didactic, în special al celor care se bazează mult pe rezolvarea de probleme la matematică sau științe exacte. Ceea ce este important însă este însuși statutul liceului și al elevilor care este echivalentul succesului școlar în învățământul secundar românesc. Pe lângă selecția celor mai performanți, dar și omogeni din punct de vedere socio-cultural, mai sunt trei elemente esențiale: stabilirea unor standarde de performanță ridicate care îi determină pe elevi să se specializeze cel puțin pe câteva discipline; existența unor norme și valori promovate în școală și susținută de cultura comunității de elevi și familii, care încurajează obținerea performanțelor școlare prin multă muncă, motivație, seriozitate, capacitatea de efort, responsabilitate, implicare în luarea deciziilor, capacitatea de a depăși eșecurile și în ultimă instanță importanța educației

în general; respectarea autorității profesorilor și a regulilor din școală care de multe ori sunt rezultatul negocierii între elevi și profesori. De asemenea, părinții au un rol important în stabilirea direcțiilor pe care școala trebuie să se concentreze, intervenind atât individual cât și colectiv atunci când consideră problematice anumite aspecte.

Metodologia de cercetare mixtă utilizată în această lucrare și faptul că fiecare capitol, utilizează date empirice referitoare la schimbările sociale din România și referitoare la sistemul de învățământ românesc, reprezintă principalul punct forte al lucrării, fiind oferită o imagine importantă cu privire la procesul ascensiunii sociale prin educație. Având în vedere factorii care influențează obținerea rezultatelor școlare și modalitatea de organizare a sistemului de învățământ, se poate concluziona că este dificil ca sistemul de învățământ în forma actuală să contribuie la reducerea sărăciei și mai ales a inegalităților sociale, fiind esențială o regândire a rolului pe care îl are educația. De asemenea, chiar dacă în urma căderii sistemului socialist șansele de mobilitate socială ascendentă prin învățământ au crescut³, acest lucru nu înseamnă automat și obținerea unor poziții ocupaționale ridicate, ca urmare a apariției în special în marile orașe ale României a locurilor de muncă înalt calificate dar prost plătite. Nu în ultimul rând, teza sugerează că diferențele majore între liceele din România nu sunt date atât de profesori, resurse materiale sau educaționale din școală, sau de procesul didactic care are loc zilnic, ci de selecția elevilor cei mai bine pregătiți și de universul normativ care a fost construit în jurul acestor licee.

Mai multe astfel de studii de caz, ar putea oferi mai multe informații referitoare la procesele care au loc în diferite tipuri de licee. Acest aspect poate constitui o viitoare direcție pentru cercetătorii interesați de punerea în relație a caracteristicilor societății, a formei de organizare a învățământului și a practicilor concrete de la nivelul clasei de elevi.

³ Creșterea se referă explicit la proporția de absolvenți de învățământ secundar și terțiar.

Referințe bibliografice

- Adcock, Robert și David Collier. 2001. Measurement Validity: A Shared Standard for Qualitative and Quantitative Research. *American Political Science Review* 95 (3), pp. 529-545.
- Anyon, Jean. 1980. Social Class and the Hidden Curriculum of Work. *Journal of Education* 162 (1), pp. 67-92.
- Anyon, Jean. 2006. Social Class, School Knowledge, and the Hidden Curriculum: Retheorizing Reproduction. În *Ideology, Curriculum, and the New Sociology of Education. Revisiting the Work of Michael Apple*, de Lois Weis, Cameron McCarthy, and Greg Dimitriadis. New York, London: Routledge.
- Apple, Michael, Stephen Ball și Luis Armando Gandin, eds.. 2010. *The Routledge International Handbook of the Sociology of Education*. New York: Routledge.
- Apple, Michael. 1979/2004. *Ideology and Curriculum*. Third Edition. London, New York: Routledge.
- Babbie, Earl. 2010. *Practica cercetării sociale*. Iași: Polirom.
- Baker, David, Brian Goesling și Gerald LeTendre. 2002. Socioeconomic Status, School Quality, and National Economic Development: A Cross-National Analysis of the "Heyneman-Loxley Effect" on Mathematics and Science Achievement. *Comparative Education Review* 46 (3), pp. 291-312.
- Ban, Cornel. 2016. *Ruling ideas: How lobal neoliberalism goes local*, Oxford, Oxford University Press.
- Băcanu, Horea. 2017. Ideologia tranziției în România celei de-a Doua Republici. În *Marele jaf postcomunist. Spectacolul mării și revanșa capitalismului*, de Emanuel Copilaș (coord.). Iași: Adenium
- Becker, Gary. 1962. Investment in human capital: A theoretical analysis. *Journal of Political Economy* 70 (5), pp. 9-49.
- Berescu, Cătălin. 2011. Ghetoul și zona de locuire defavorizată (ZLD) Aleea Livezilor. În *Comunități ascunse. Ferentari*, de Florin Botonogu. București: Expert, pp. 38-57.

- Bernstein, Basil. 1971. *Class, codes and control: Theoretical studies towards a sociology of language*. London: Routledge.
- Bernstein, Basil. 1973. *Class, codes and control: Applied studies towards a sociology of language*. London: Routledge.
- Bernstein, Basil. 1975. *Class, codes and control: Towards a theory of educational transmission*. London: Routledge.
- Bernstein, Basil. 2000. *Pedagogy, Symbolic Control and Identity. Theory, Research, Critique* (Revised Edition). Boston: Rowman & Littlefield Publishers.
- Bîrzea, Cezar. 1995. Educational Reform and Educational Research in Central-Eastern Europe: The Case of Romania. Lucrare prezentată la: "IBE International Meeting on Educational Reform and Educational Research", Tokyo, 4-14 Septembrie.
- Bîrzea, Cezar. 1996. Educational Reform and Power Struggles in Romania. *European Journal of Education* 31: pp. 97-107.
- Bîrzea, Cezar și Ciprian Fartușnic. 2003. Reforming the Romanian System of Education. The agenda ahead. În *Change Forces in Post-Communist Eastern Europe. Education in transition*, de Eleoussa Polyzoi, Michael Fullan, John Anchan. London and New York: Routledge.
- Blau, Peter și Otis Duncan. 1967. *The American Occupational Structure*. New York: John Wiley & Sons.
- Boudon, Raymond. 1974. *Education, Opportunity and Social Inequality*. New York: John.
- Boudon, Raymond. 1981. *The Logic of Social Action*. London: Routledge & Kegan Paul.
- Bourdieu, Pierre. 1973. Cultural Reproduction and Social Reproduction. În *Knowledge, Education, and Cultural Change: Papers in the Sociology of Education*, de Richard Brown. London: Tavistock, pp. 71-112.
- Bourdieu, Pierre și Jean-Claude Passeron. 1977. *Reproduction: In Education, Society and Culture*. London: Sage Publications.
- Bourdieu, Pierre. 1984. *Distinction*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Bourdieu, Pierre. 1986. The forms of social capital. In *Handbook of Theory and Research for the Sociology of Education*, de John Richardson. New York: Greenwood Press, pp. 241-258.
- Bourdieu, Pierre. 1989. Social Space and Symbolic Power. *Sociological Theory* 7 (1), pp. 14-25.
- Bourdieu, Pierre. 1990. *In Other Words: Essays Towards a Reflexive Sociology*. Oxford: Polity Press. Bowles,
- Bourdieu, Pierre. 1999. *Rățiuni practice. O teorie a acțiunii*. București: Meridiane.
- Bowles, Samuel și Herbert Gintis. 2002. Schooling in Capitalist America Revisited. *Sociology of Education* 75, pp. 1-18.

- Boyle, Richard. 1966. The Effect of the High School on Students' Aspirations. *American Journal of Sociology* 71 (6), pp. 628-639.
- Bray, Mark. 2011. *The Challenge of Shadow Education. Private tutoring and its implications for policy makers in the European Union, Report to NESSE*. Brussels: European Commission.
- Breen, Richard, Ruud Luijkx, Walter Müller și Reinhard Pollak. 2009. Nonpersistent Inequality in Educational Attainment: Evidence from Eight European Countries. *American Journal of Sociology* 114 (5), pp. 1475-1521.
- Brese, Falk și Plamen Mirazchiyski. 2013. Measuring Students' Family Background in Large-Scale International Education Studies. *IERI Monograph Series Issues and Methodologies in Large-Scale Assessments*. Special Issue 2.
- Brint, Steven. 2006. *Schools and Societies* (2nd ed.). Stanford, California: Stanford University Press
- Brown, Douglas. 2011. Apple Michael, Social Theory, Critical Transcendence, and the New Sociology: An Essay. *Education* 17 (2): pp. 1-11.
- Brown, Phillip și Hugh Lauder. 2010. Economic globalisation, skill formation and the consequences for higher education. În *The Routledge International Handbook of the Sociology of Education*, de Michael Apple, Stephen Ball și Luis Armando Gandin. London and New York: Routledge.
- Bryman, Alan. 1984. The debate about quantitative and qualitative research: a question of method or epistemology?. *The British Journal of Sociology* 35 (1), pp. 75-92.
- Buchmann, Claudia și Emily Hannum. 2001. Education and Stratification in Developing Countries: A Review of Theories and Research. *Annual Review of Sociology* 27, pp. 77-102.
- Castro, Maria, Eva Expósito-Casas, Esther López-Martín, Luis Lizasoain, Enrique Navarro-Asencio și José Luis Gaviria. *Parental involvement on student academic achievement: A meta-analysis*. Educational Research Review 14, pp. 33-46.
- Chmielewski, Anna și Sean Reardon. 2016. Patterns of Cross-National Variation in the Association Between Income and Academic Achievement. *AERA Open* 2 (3).
- Coleman, James, și alții 1966. *Equality of Educational Opportunity*. Washington, DC: U.S. GPO.
- Coleman, James. 1968. The concept of equality of educational opportunity. *Harvard Educational Review* 38: 7-22.
- Collins, Randall. 1979. *The Credential Society: An Historical Sociology of Education and Stratification*. New York: Academic Press.
- Creswell, John, William E. Hanson, Vicki L. Clark Plano și Alejandro Morales. 2007. Qualitative Research Designs: Selection and Implementation. *The Counseling Psychologist* 35, pp. 235-264.

- Creswell, John. 2011. *Educational Research: Planning, Conducting, and Evaluating Quantitative and Qualitative Research (4th Edition)*. Boston: Pearson Education.
- Creswell, John. 2014. *Research design: qualitative, quantitative and mixed methods approaches (4th ed.)*. Sage Publication
- Crosnoe, Robert. 2009. Low-Income Students and the Socioeconomic Composition of Public High Schools. *American Sociological Review* 74, pp. 709-730.
- Cucoș, Constantin. Forme ale 'curriculumului ascuns' ideologii școlare implicite și explicite. În *Școala la Răscruce: Schimbare și continuitate în curriculumul învățământului obligatoriu. Studiu de impact*, de Lazăr Vlasceanu. Iași: Polirom, pp. 206-225.
- Cucu, Alina-Sandra. 2007. The Romanian Middle Class: A Topological Analysis. *Studia Universitatis Babes-Bolyai, Sociologia* 52 (2).
- Davies, Scott. 1995. Leaps of faith: Shifting currents in the critical sociology of education. *American Journal of Sociology* 100, pp. 1448–1478.
- Davis, Kingsley și Wilbert Moore. 1945. Some Principles of Stratification. *American Sociological Review* 10 (2): pp. 242-249.
- de Carvalho, Marcia, Luis Fernando Gamboa și Fabio Waltenberg. 2012. Equality of Educational Opportunity Employing PISA Data: Taking Both Achievement and Access into Account. *Working Papers Series, Society for the Study of Economic Inequality (ECINEQ WP 2012 – 277)*.
- DiMaggio, Paul. 1982. Cultural Capital and School Success: The Impact of Status Culture Participation on the Grades of U.S. High School Students. *American Sociological Review* 47 (2), pp. 189-201.
- Dolby, Nadine și Greg Dimitriadis. 2004. Learning to Labor in New Times - An Introduction. În *Learning to Labor in New Times*, de Nadine Dolby, Greg Dimitriadis și Paul Willis. Taylor and Francis Book.
- Dragolea, Alina. 2016. Statul bunăstării după criza economică. București: Tritonic.
- Domnisoru, Ciprian. 2014. The largest drop in income inequality in the European Union during the Great Recession: Romania's puzzling case. ILO.
- Dumais, Susan. 2002. Cultural Capital, Gender, and School Success: The Role of Habitus. *Sociology of Education* 75 (1), pp. 44-68.
- Dune, Mairead, Gazeley, Louise. 2008. Teachers, social class and underachievement. *British Journal of Sociology of Education* 29 (5), pp. 451-563.
- Elecheș-Pop, Grigore. 2006. Transition to what? Legacies and Reform Trajectories after Communism. În *World Order After Leninism*, de Marc Morje Howard, Vladimir Tismăneanu și Rudra Sill. Seattle: University of Washington Press.

- Epps, Edgar. 1995. Race, Class, and Educational Opportunity: Trends in the Sociology of Education. *Sociological Forum* 10 (4), *Special Issue. African Americans and Sociology: A Critical Analysis*, pp. 593-608.
- Epstein, Joyce. 1996. Advances in family, community, and school partnerships. *New Schools, New Communities* 12 (3), pp. 5-13.
- Eurofound. 2012. *NEETs – Young people not in employment, education or training: Characteristics, costs and policy responses in Europe*. Luxembourg: Publications Office of the European Union.
- Eurofound. 2016. *Exploring the diversity of NEETs*. Luxembourg: Publications Office of the European Union,.
- European Commission. 2010. Employers's perception of graduate employability. *Analytical Report*. Flash EB Series.
- European Commission. 2017. *Education and Training Monitor Romania*. Luxembourg: Publications Office of the European Union.
- Fleck, Gabor și Cosmina Rughiniș (eds.). 2008. *Vino mai aproape: Incluziunea și excluiziunea romilor în societatea românească de azi*. București: Human Dynamics.
- Florian, Bogdan și Sebastian Țoc. 2018. What Happens to Policies When Assuming Institutions? A Short Story About Romania's Never-Ending Educational Reform. *European Education* 50 (4), pp. 320-335.
- Florian, Bogdan. 2014. Exploring the Communist Higher Education System. Contributions towards a Theoretical Framework. *International Review of Social Research* 4 (2): pp. 5-24.
- Gamoran, Adam, și Daniel Long. 2006. Equality of Educational Opportunity: a 40-Year Retrospective. *WCER Working Paper*, No. 2006-9, University of Wisconsin-Madison, Wisconsin Center for Education Research.
- Gamoran, Adam. 2010. Tracking and inequality. New directions for research and practice. În *The Routledge International Handbook of the Sociology of Education*, de Michael Apple, Stephen Ball și Luis Armando Gandin. New York: Routledge.
- Ganzeboom, Harry. 2010. A new international socio-economic index [ISEI] of occupational status for the International Standard Classification of Occupation 2008 [ISCO-08] constructed with data from the ISSP 2002-2007; with an analysis of quality of occupational measurement in ISSP. Lucrare prezentată la: *Annual Conference of International Social Survey Programme*, Lisbon, 1 May 2010.
- Gheba, Andreea. 2018. *Competiția neloială. O analiză a sistemului de repartizare la liceu în municipiul București* (titlu provizoriu). Teză de doctorat în curs de publicare.

- Giroux, Henry. 1983. *Theories and Resistance in Education*. London. Heinemann Educational Books.
- Glewwe, Paul, Eric Hanushek, Sarah Humpage și Renato Ravina. 2011. School Resources and Educational Outcomes in Developing Countries: A Review of the Literature from 1990 to 2010. *Working Paper No. 17554* (<http://www.nber.org/papers/w17554>). Cambridge, MA: National Bureau of Economic Research.
- Goldthorpe, John. 2003. The myth of education-based meritocracy: why the theory isn't working. *New Economy* 10 (4), pp. 234–239
- Gorski, Paul. 2013. *Reaching and Teaching Students in Poverty. Strategies for Erasing the Opportunity Gap*. New York: Teachers College.
- Grenfell, Michael. 2007. *Pierre Bourdieu: education and training*. London: Continuum.
- Guțu, Dinu. 2017. World going one way, people another: ultras football gangs' survival networks and clientelism in post-socialist Romania. *Soccer & Society*, pp. 1-18.
- Guvernul României. 2016. Pachet integrat pentru reducerea sărăciei. Accesibil la: http://gov.ro/fisiere/programe_fisiere/Pachet_integrat_pentru_combatere_a_saraciei.pdf. Accesat la 15.04.2016.
- Hallinan, Maureen. 1988. Equality of Educational Opportunity. *Annual Review of Sociology* 14, pp. 249-268.
- Hallinan, Maureen. 2001. Two Research Traditions in the Sociology of Education. În *The Blackwell Companion to Sociology*, de Judith Blau. Blackwell Publishing: pp. 361-374.
- Hallinan, Maureen (ed.). 2006. *Handbook of the Sociology of Education*. Springer Science & Business Media.
- Hanushek, Eric. 1996. A More Complete Picture of School Resource Policies. *Review of Educational Research* 66 (3), pp. 397-409.
- Hanushek, Eric și Javier Luque. 2003. Efficiency and equity in schools around the world. *Economics of Education Review* 22, pp. 481-502.
- Hatos, Adrian. 2006. *Sociologia educației*. Iași: Polirom.
- Hatos, Adrian. 2008. Impactul Segregării și diferențierii asupra performanțelor școlare ale elevilor din clasele 10-12. O analiză multinivel. *Calitatea vieții* 19 (1-2), pp. 141-158.
- Hatos, Adrian. 2014. Serving the New Class: The Dynamics of Educational Transitions for Romanian Adults Born Before 1985 During Communism and Afterwards. *Social Indicators Research* 119 (3), pp. 1699-1729.
- Heyneman, Stephen și William Loxley. 1983. The Effect of Primary-School Quality on Academic Achievement Across Twenty-nine High - and Low-Income Countries. *American Journal of Sociology* 88 (6), pp. 1162-1194.

- Iannelli, Cristina. 2003. Parental Education and Young People's Educational and Labour Market Outcomes: A Comparison across Europe. În *School-to-Work Transitions in Europe: Analyses of the EU LFS 2000 Ad Hoc Module*, de Irena Kogan and Walter Muller. Mannheim: Mannheimer Zentrum für Europäische Sozialforschung, pp. 27-53.
- Institutul Național de Statistică. 2013. *Recensământul Populației și Locuințelor – 2011*. București.
- Ivan, Claudiu și Aliona Cristei. 2011. Parental Involvement as a Key-Determinant for Equal Educational Chances: Evidence from Seven South Eastern European Countries. *Revista de cercetare și intervenție socială* 34, pp. 73-114.
- Ivan, Claudiu. 2009. Arhitectura instituțională din România, suport al egalității de șanse? Criterii și mecanisme sociologice explicative. În *Reconstrucție instituțională și birocratie publică în România*, de Alfred Bulai. București: Fundația Societatea Reală.
- Ivan, Gabriel și alții. 2001. Romania. În *Decentralizing Education in Transition Societies: Case Studies from Central and Eastern Europe*, de Ariel Fiszbein. Washington D.C.: The World Bank, pp. 91-111.
- Jencks, Christopher și alții. 1972. *Inequality: A Reassessment of the Effect of Family and Schooling in America*. New York: Basic Books.
- Jigău, Mihaela (ed.). 2000. Învățământul rural din România: condiții, probleme și strategii de dezvoltare. București: Institutul de Științe ale Educației.
- Jigău, Mihaela, Mihai Surdu, Magda Balica, Ciprian Fartușnic, Irina Horga și Laura Surdu. 2002. *Participarea la educație a copiilor romi: probleme, soluții, actori*. București: Ministerul Educației și Cercetării, Institutul de Științe ale Educației, Institutul de Cercetare a Calității Vieții, UNICEF.
- Johnson, Burke, Anthony Onwuegbuzie și Turner. 2007. Toward a Definition of Mixed Methods Research. *Journal of Mixed Methods Research* 1 (2), pp. 112-133.
- Junk-Sook, Lee și Natasha Bowen. 2006. Parental Involvement, Cultural Capital, and the Achievement Gap Among Elementary School Children. *American Educational Research Journal* 43 (2), pp. 193-218.
- Kangro, Andris și David James. 2008. Rapid Reform and Unfinished Business: the development of education in independent Latvia 1991–2007. *European Journal of Education* 43 (4): pp. 547-561.
- Kideckel, David. 2010. România postsocialistă. Munca, trupul și cultura clasei muncitoare. Iași: Polirom.
- Koucký, Jan și Pavel Černohorský. 1996. Educational Reforms in Changing Societies: Central Europe in the period of transition. *European Journal of Education* 31 (1): pp. 7-24.
- Lakatos, Imre. 1974. Science and Pseudoscience (transcript). Philosophy in the Open

- and in *The Methodology of Scientific Research Programmes: Philosophical Papers Volume 1*.
- Lannert, Judit, György Mártonfi și Irén Vágó. 2006. The Impact of Structural Upheavals on Educational Organisation, Attainment and Choice: the experience of post-Communist Hungary. *European Journal of Education* 41 (1): 71-84.
- Lareau, Annette și Erin McNamara Horvat. 1999. Moments of Social Inclusion and Exclusion Race, Class, and Cultural Capital in Family-School Relationships. *Sociology of Education* 72 (1), pp. 37-53.
- Leech, Nancy și Anthony J. Onwuegbuzie. 2009. A typology of mixed methods research designs. *Quality & Quantity* 43 (2), pp. 265-275.
- Lynch, Kathleen și Claire O'Riordan. 2007. Inequality in higher education. A study of class barriers. În *Education and Society. 25 years of the British Journal of Sociology of Education*, de Len Barton. New York and London: Routledge.
- Machin, Stephen și Sandra McNally. 2011. The Evaluation of English Education Policies. *CEE Discussion Paper* 131.
- Mahuteau, Stephane și Kostas Mavromaras. 2013. An Analysis of the Impact of Socioeconomic Disadvantage and School Quality on the Probability of School Dropout. *NILS Working Paper Series. Working Paper No 197*. Adelaide, Australia: National Institute of Labour Studies.
- Marga, Andrei. 2000. *Education in Transition*. București: Paideea.
- Marks, Gary, John Cresswell și John Ainley. 2006. Explaining socioeconomic inequalities in student achievement: The role of home and school factors. *Educational Research and Evaluation*, 12:02, pp. 105-128.
- Marks, Gary și Irma Mooi-Reci. 2016. The declining influence of family *background* on educational attainment in Australia: The role of measured and unmeasured influences. *Social Science Research* 55, pp. 171-185.
- Marx, Karl și Friedrich Engels. 1848 (trad. 1962). *Manifestul Partidului Comunist*. București: Editura Politică.
- McDonough, Patricia. 1996. *Choosing Colleges: How social class and schools structure opportunity*. New York: State University of New York Press.
- McNamara Horvat, Erin și Anthony Lising Antonio. 1999. 'Hey, those shoes are out of uniform': African American girls in an elite school and the importance of habitus. *Anthropology and Education Quarterly*, 30 (3), pp. 319-341.
- McNamee, Stephen și Robert Miller. 2009. *The Meritocracy Myth* (2nd ed.). Lanham, Maryland: Rowman & Littlefield Publishers.
- Mills, Carmen. 2008. Reproduction and transformation of inequalities in schooling: the transformative potential of the theoretical constructs of Bourdieu. *British Journal of Sociology of Education* 29 (1), pp. 79-89.

- Miroiu, Adrian (coord.). 1998. *Învățământul Românesc Azi: Studiu de Diagnoză*. Iași: Polirom.
- Miroiu, Mihaela. 1998a. Inegalitatea de șanse în educație. În *Învățământul Românesc Azi: Studiu de Diagnoză*, de Adrian Miroiu. Iași: Polirom.
- Mullis, Ina, Michael Martin, Pierre Foy și Kathleen Drucker. 2012. PIRLS: 2011 International Results in Reading. Boston: TIMSS & PIRLS International Study Center and Amsterdam: International Association for the Evaluation of Educational Achievement (IEA).
- Murgescu, Bogdan. 2010. România și Europa. Acumularea decalajelor economice (1500-2010). Iași: Polirom.
- Nash, Roy. 2010. *Explaining Inequalities in School Achievement. A Realist Analysis*. Ashgate: Publishing Limited.
- Neagu, Gabriela. 2007. Accesul la educație al copiilor din medii defavorizate. *Calitatea Vieții* 18 (3-4), pp. 307-319.
- Neagu, Gabriela. 2011. „Efectul școală” asupra performanțelor educaționale ale elevilor. *Calitatea vieții* 3, pp. 239-266.
- Neagu, Gabriela. 2012. *Șanse de acces la educație în societatea românească actuală*. Iași: Lumen.
- Novak, Cornelia. 2002. Învățământul de bază în perioada 1990-2000. În *Școala la Răscruce: Schimbare și continuitate în curriculumul învățământului obligatoriu. Studiu de impact*, de Lazăr Vlasceanu. Iași: Polirom, 238-264.
- O'Donnell, Guillermo și Philippe Schmitter. 1986. *Transitions from Authoritarian Rule: Tentative Conclusions About Uncertain Democracies*. Baltimore, MD: Johns Hopkins University Press.
- OECD. 2011. *Against the Odds. Disadvantaged Students who Succeed in School*. OECD Publishing.
- OECD. 2014a. *PISA 2012 Technical Report*. OECD Publishing.
- OECD. 2014b. *PISA 2012 Results in Focus. What 15-year-olds know and what they can do with what they know*. OECD Publishing.
- OECD. 2016. *PISA 2015 Results in Focus*. OECD Publishing.
- Owens, Adam. 2010. Neighborhoods and Schools as Competing and Reinforcing Contexts for Educational Attainment. *Sociology of Education* 83(4), pp. 287-311.
- Parsons, Tallcot. 1959. The school class as a social system: some of its functions in American society. *Harvard Educational Review* 29: pp. 297-313.
- Pasti, Vladimir. 1995. *România în tranziție. Căderea în viitor*. București: Nemira.
- Pasti, Vladimir; Codîță, Cornel. 1998. Infrastructura sistemului de învățământ. În *Învățământul Românesc Azi: Studiu de Diagnoză*, de Adrian Miroiu. Iași: Polirom.

- Pasti, Vladimir. 2000. Un deceniu de transformări sociale. În *Un deceniu de tranziție: situația copilului și a familiei în România*, de Ioan Mihăilescu. București: UNICEF.
- Pasti, Vladimir. 2006. *Noul capitalism românesc*. Iași: Polirom.
- Rado, Peter. 2001. *Transition in Education: policy making and the key educational policy areas in the Central-European and Baltic countries*. Budapest: Open Society Institute.
- Reay, Diane. 1998. 'Always Knowing' and 'Never Being Sure': institutional and familial habituses and higher education choice. *Journal of Education Policy* 13 (4), pp. 519–529.
- Reay, Diane, Miriam David și Stephen Ball. 2001. Making a Difference? Institutional habituses and higher education choice. *Sociological Research Online* 5 (4). Disponibil online: <http://www.socresonline.org.uk/5/4/reay.html>
- Reay, Diane. 2004. "It's all becoming a habitus": Beyond the habitual use of habitus in educational research. *British Journal of Sociology of Education* 25, pp. 431–444.
- Reay, Diane, Miriam David și Stephen Ball. 2005. *Degrees of Choice: Class, Race, Gender and Higher Education*. Stoke on Trent: Trentham Books.
- Reay, Diane, Gill Crozier și John Clayton. 2010. 'Fitting in' or 'standing out': workingclass students in UK higher education. *British Journal of Educational Research* 36 (1), pp. 107-124.
- Reay, Diane. 2010. Sociology, Social Class and Education. În Michael W. Apple, Stephen J. Ball, Luis Armando Gandin (eds.). *The Routledge International Handbook of the Sociology of Education*. London and New York: Routledge.
- Rimm-Kaufman, Sara, Robert Pianta, Martha Cox și Robert Bradley. 2003. Teacher-rated family involvement and children's social and academic outcomes in kindergarten. *Early Education and Development* 14 (2), pp. 179-198.
- Rivkin, Steven; Eric Hanushek și John Kain. 2005. Teachers, Schools and Academic Achievement". *Econometrica* 73(2), pp. 417-48.
- Roscigno, Vincent și James Ainsworth-Darnell. 1999. Race, Cultural Capital, and Educational Resources: Persistent Inequalities and Achievement Returns. *Sociology of Education* 72 (3), pp. 158-178.
- Ross, Alistar. 2009. *Educational policies that address social inequality, report from the EPASI programme*. London: Institute for Policy Studies in Education.
- Rustow, Dankwart. 1970. Transitions to Democracy: Toward a Dynamic Model. *Comparative Politics* 2(3), pp. 337–363.
- Sadovnik, Alan. 2007. Theory and research in the sociology of education. În *Sociology of Education: A Critical Reader*, de Alan Sadovnik. New York: Routledge, pp. 3-21.

- Saha, Lawrence. 2008. Sociology of Education. În *21st Century Education: A Reference Handbook*, de Thomas Good. Sage Publications.
- Sammons, Pamela și Yvonne Anders. 2014. Researching Equity and Effectiveness in Education: Examples from the UK and Germany. În *International Handbook of Interpretation in Educational Research* de Paul Smeyers, David Bridges, Nicholas C. Burbules, Morwenna Griffiths. Springer, pp. 1289-1320
- Samuel și Herbert Gintis. 1976. *Schooling in capitalist America: Educational reform and the contradictions of economic life*. New York: Basic Books.
- Sandi, Ana Maria și Mariana Moarcas. 2007. Romania Education Policy Note. Working Paper 41547. Washington D.C.: The World Bank
- Sandu, Dumitru. 1999. *Spațiul social al tranziției*. Iași: Polirom
- Schmidt, William, Nathan A. Burroughs, Pablo Zoido și Richard T. Houang. 2015. The Role of Schooling in Perpetuating Educational Inequality. An International Perspective. *Educational Researcher* 44 (7), pp. 371-386.
- Shavit, Yossi și Hans-Peter Blossfeld. 1993. *Persistent inequality: Changing educational attainment in thirteen countries*. *Social Inequality Series*. Boulder: Westview Press.
- Sirin, Selcuk. 2005. Socioeconomic Status and Academic Achievement: A Meta-Analytic Review of Research. *Review of Educational Research* 75, pp. 417-453.
- Smith, Emer și Joanne Banks. 2012. 'There was never really any question of anything else': young people's agency, institutional habitus and the transition to higher education. *British Journal of Sociology of Education* 33 (2), pp. 263-281.
- Souto-Otero, Manuel. 2010. Education, meritocracy and redistribution. *Journal of Education Policy* 25 (3), pp. 397-413.
- Stake, Robert. 2005. Qualitative Case Studies. În *The Sage Handbook of Qualitative Research (3rd Edition)*, de Norman Denzin și Yvonna Lincoln. Thousand Oaks, CA: Sage, pp. 443-466.
- Stănescu, Iulian. 2014. *Puterea politică în România: de la comunism la noul capitalism:(1989-2014)*. București: Pro Universitaria.
- Stoica, Laura. 2006. Politica educațională ca sursă a dezvoltării sociale. România în context european. În *O nouă provocare. Dezvoltarea socială*, de Cătălin Zamfir și Laura Stoica.. Iași: Polirom.
- Teachman, Jay. 1987. Family Background, Educational Resources, and Educational Attainment. *American Sociological Review* 52 (4), pp. 548-557.
- Tsantis, Andreas și Roy Pepper. 1979. *Romania: The Industrialization of an Agrarian Economy under Socialist Planning*. Washington D.C.: The World Bank.
- Țoc, Sebastian. 2013. Diferențe sociale în dobândirea performanței școlare la elevii din România. *Perspective politice* 6 (2), pp. 97-112.

- Țoc, Sebastian și Andreea Gheba. 2015. Family Background, Gender and Reading Achievement in Romania. *Sfera Politicii* 2, pp. 83-92.
- Țoc, Sebastian. 2016. Familie, școală și succes școlar în învățământul liceal românesc. *Calitatea vieții* 27 (3), pp. 189-215.
- Ulrich, Cătălina (ed.). 2009. *Acces la educație pentru grupuri dezavantajate. Studiu de Impact*. București: Ministerul Educației, Cercetării și Inovării.
- UNICEF. 2015. Costul investiției insuficiente în educație în România. Buzău: Aplha MDN.
- Van Zanten, Agnes. 2010. The sociology of elite education. În *The Routledge International Handbook of the Sociology of Education*, de Michael Apple, Stephen Ball și Luis Armando Gandin. New York: Routledge.
- Vlăsceanu Lazăr (ed.). 2002. *Școala la Răscruce: Schimbare și continuitate în curriculumul învățământului obligatoriu. Studiu de impact*. Iași: Polirom.
- Voicu, Bogdan. 2005. *Penuria pseudo-modernă a post-comunismului românesc* (vol. 1). Iași: Expert.
- Voicu, Bogdan. 2013. A Cross-Country Comparisons of Student Achievement: the Role of Social Values. *International Journal of Sociology of Education*, 2(3), pp. 221-249.
- Wagenaar, Theodore. 2007. The Sociology of Education. În *21st Century Sociology: A Reference Handbook*, de Clifton Bryant și Dennis Peck. Thousand Oaks, California: Sage Publication.
- Weber, Max. 1922. Class, Status, Party. În *Great Divides*, de Michael Shapiro (1998). Mountain View, California: Mayfield Publishing Company.
- Weis, Lois, Heather Jenkins și Amy Stich. 2009. Diminishing the Divisions Among Us: Reading and Writing Across Difference in Theory and Method in the Sociology of Education. *Review of Educational Research* 79 (2), pp. 912-945.
- Weis, Lois. 2010. Social class and schooling. În *The Routledge International Handbook of the Sociology of Education*, de Michael Apple, Stephen Ball și Luis Armando Gandin. New York: Routledge.
- Williamson, John. 1989. What Washington Means by Policy Reform. În *Latin American Readjustment: How Much has Happened*, de John Williamson. Washington: Institute for International Economics.
- Willis, Jerry. 2007. *Foundations of Qualitative Research*. Thousand Oaks, CA: Sage.
- Willis, Paul. 1977. *Learning to labor: How working class kids get working class jobs*. New York: Columbia University Press.
- World Bank. 2003. Romania: World Bank Helps Improve Rural Education. Accesibil la: <http://web.worldbank.org/external/default/main?pagePK=34370&piPK=34424&theSitePK=4607&menuPK=34463&contentMDK=20109731>

- Wright, Erik Olin. 1989. A General Framework for the Analysis of Class Structure. În *The debate on classes*, de Erik Olin Wright. London/New York: Verso, pp. 3-48.
- York, Travis, Charles Gibson și Susan Rankin. 2015. Defining and Measuring Academic Success. *Practical Assessment, Research & Evaluation* 20 (5). Accesibil la: <http://pareonline.net/getvn.asp?v=20&n=5>
- Zamfir, Cătălin. 2004. *O analiză critică a tranziției: ce va fi" după"*. Iași: Polirom.
- Zamfir, Cătălin. 2012. *Ce fel de tranziție vrem? Analiza critică a tranziției II. Raportul social al ICCV nr. 5/2012.*
- Zamfir Cătălin și alții. 2017 *Raport social al ICCV 2017. Starea socială a României. Calitatea vieții: situația actuală și perspective pentru 2038.* București: Institutul de Cercetare a Calității Vieții.

*** Eurostat Database.

*** National Institute of Statistics, TEMPO Database.

*** Progress in International Student Achievement Database, 2012

*** World Development Indicators Database, 2016.

*** World Values Survey Online Database, 1998, 2005, 2012