

*Notă: Autoarea autorizează utilizarea acestui material **exclusiv în scopuri didactice** (ca resursă a învățării).*

Concluzii:
mecanisme sociale de construcție a reușitei școlare diferențiate.
(Schiță)

Cuprins

1. Inegalitatea bazată pe merit nu e legitimă
 2. Alegerile libere și mecanismele autoreglatoare ale pieței
 3. Școala meritocratică – un mit necesar
- Determinări genetice ale reușitei
 - Determinări familiale ale reușitei școlare
 - Starea materială (capitalul economic)
 - Variabilele culturale / capitalul cultural
 - Variabilele relaționale / capitalul social intrafamiliar și extrafamiliar
 - Determinări școlare ale reușitei
 - Dotările școlare și încadrarea școlilor cu personal calificat
 - Caracteristicile organizațional-manageriale
 - Efectul de segregare.
 - Tipul de management școlar.
 - Caracteristicile culturale ale școlii
 - Tipul de cultură formală a școlii.
 - Curriculumul real.
 - Culturile grupurilor de elevi
 - Caracteristicile relaționale
 - Efectele stilului didactic.
 - Efectul așteptărilor.
 - Efectul etichetărilor.
 - Efectul percepțiilor de tip „victimă” și al complicității interacționale.
 - Determinările comunitare ale reușitei
 - Condițiile materiale
 - Factorii culturali
 - Securitatea comunitară

*

Datele de anchetă pot face întotdeauna obiectul unor interpretări multiple. În cazul de față, putem sintetiza interpretările în trei categorii: interpretări de stânga (conflictualiste, ale reproducției culturale); interpretări de dreapta (ale alegerilor libere și mecanismelor autoreglatoare ale pieței); interpretări de tip “mitul necesar” sau cel mai mic dintre relele posibile.

1. Inegalitatea bazată pe merit nu e legitimă

Un număr mare de cercetători interpretează rezultatele cercetărilor cu privire la diferențele de reușită școlară ca probe empirice în favoarea ideii că ***ipoteza selecției sociale tot mai meritocratice nu se confirmă***. Din moment ce reușita școlară rămâne atât de puternic dependentă de factori exteriori în raport cu voința și acțiunea individuală (familiali, intrașcolari, de mediu, ori atributivi – genul), ***nu putem pretinde că diplomele reprezintă o măsură validă a meritului personal***. În continuare, nu putem pretinde că o societate în care pozițiile și recompensele sociale sunt dobândite pe baza diplomei – admițând că o astfel de societate ar exista – e / ar fi o societate meritocratică sau justă.

Din perspectiva teoriilor conflictualiste – care se inspiră masiv din gândirea marxistă –, departe de a contribui la instaurarea unei societăți meritocratice, juste, școala funcționează ca ***instrument de reproducere a relațiilor capitaliste de dominație***.

Ea are o funcție similară cu aceea a aparatului polițienesc sau militar, de exemplu, doar mijloacele prin care realizează această funcție sunt diferite (Althusser, 1971). În loc să impună dominația printr-o forță materială, ea o impune prin canalele simbolice ale culturii (Bourdieu și Passeron, 1970).

Conceptul de ***violență simbolică*** e propus de acești autori și ca posibilă explicație pentru reușita mai slabă a categoriilor dezavantajate (dominate). Raportul acestor categorii cu școala e un raport între dominați și dominanți. Cultura școlară le este impusă, dacă nu ca singura posibilă, cel puțin ca singura care merită a fi recunoscută ca atare. Ea e ***Cultura***, cu majusculă (*cultura majoră*, pentru a utiliza atributul atașat de Lucian Blaga). În raport cu ea, toate celelalte pot fi cel mult ***subculturi*** (sau *culturi minore*, Blaga), care nu merită decât un loc secund.

Caracterul de ***impunere***, de ***violență***, al acestui raport rezultă din faptul că nu putem găsi nici un criteriu universal, absolut, inatacabil, pe baza căruia să decidem poziția privilegiată a culturii școlare și poziția subordonată a celorlalte tipuri de cultură (subculturilor). Singurul criteriu identificabil e, de fapt, un raport de putere între grupurile care practică diferitele culturi. Cultura școlară e cultură „majoră” *numai* pentru că, de multe secole, este împărtășită de grupurile care dețin puterea.

Societatea / școala pretinsă meritocratică le oferă categoriilor dezavantajate șansa de a-și însuși Cultura și de a accede astfel la poziții superioare. Numai că pentru aceste categorii reușita echivalează cu o ***convertire***: întregul lor sistem de valori, atitudini, credințe, coduri de vorbire etc. trebuie înlocuit cu acela propus de școală. Prin comparație, pentru categoriile dominante, care împărtășesc o cultură de tip școlar în viața lor cotidiană, școala nu face decât să le ***confirme***, să le întărească sistemul de valori, atitudini etc., iar odată cu acesta și poziția socială.

Funcția reproductivă a școlii se realizează în primul rând prin diferitele forme de ***curriculum ascuns*** (v. cursul din 25 noiembrie).

2. Alegerile libere și mecanismele autoreglatoare ale pieței

Deja în tradiția liberal-funcționalistă clasică, școala a fost văzută numai ca ***ansamblu de oportunități*** pe care societatea le pune la îndemâna indivizilor, pentru ca aceștia să-și realizeze propriile interese, aspirații etc. În măsura în care o societate asigură ***egalitatea de acces*** la aceste oportunități, s-a considerat că ea asigură justiția socială.

Dacă, în aceste condiții, apar diferențe de reușită, ele s-ar datora exclusiv **opțiunilor libere** ale indivizilor și **meritelor** lor personale (aptitudini, motivație, efort).

Neoliberalismul recent a reimpus aceste idei (v. primele cursuri).

Politicile neoliberale fac deja obiectul a numeroase critici, întrucât se anticipează că ele vor conduce la o adâncire a inegalității șanselor.

Exercițiu:

Căutați în cursurile și studiile discutate la seminar, argumente și contraargumente pentru ideea că libertatea de alegere conduce la o selecție socială justă (fiecare obține locul pentru care are aptitudini și e dispus să depună o cantitate suficientă de efort).

Pe de altă parte, John H. Goldthorpe (1997) scrie:

“Pretenția că societățile moderne sunt, sau devin progresiv, meritocrate e greu de susținut empiric, nu atât pentru că ar fi categoric falsă, ci pentru că nici o investigație empirică nu ne permite să formulăm concluzii clare, cel puțin nu în interiorul unei ordini capitaliste liberale. Iar aceasta pentru că ceea ce ar putea fi considerat merit este, în acest context, variabil și subiectiv. În esență din aceleași rațiuni, o legitimare meritocratică a inegalității generate de o economie de piață e neconvingătoare și, mai mult, așa cum o spune clar Hayek, poate avea două tășuri în condițiile în care viziunea cu privire la ‘postindustrialism’ devine tot mai înnoțată” (p. 676).

3. Școala meritocratică – un mit necesar

Dezamăgirea cu privire la posibilitatea de a instaura o ordine socială mai justă se datorează în mare parte faptului că ideologiile ei au făcut o propagandă atât de bună, încât i-au făcut pe mulți să cadă în *capcana școlară*: aceia care au crezut cu tărie în școala meritocratică și au intrat în joc fără nici o rezervă au dificultăți să accepte că instituția școlară, chiar dacă nu-și onorează integral promisiunile, contribuie totuși la creșterea gradului de deschidere al societății (Berthelot, 1981).

Școala meritocratică pare, cel puțin pentru moment, *un mit necesar* (Schaar, 1967, cf. Goldthorpe, 1997: 676), răul cel mai mic dintre relele posibile. Oricât de multe ar fi limitele ei, nu putem contesta că încrederea în ideologia meritocratică și în școală rămâne deocamdată soluția cea mai viabilă pentru clasele dezavantajate de a se deplasa pe un strat superior celui de origine.

*

Există astăzi un larg consens al cercetătorilor în jurul ideii că reușita sau eșecul școlar sunt **construcții sociale**, iar nu expresii pure ale meritelor personale. Mecanismele acestei construcții sunt deosebit de complexe și combină un număr foarte mare de factori și acțiuni ale actorilor sociali implicați.

Determinările genetice (inteligență nativă, alte aptitudini) au rolul lor, dar acest rol e mult mai mic decât sunt oamenii obișnuși să creadă. Determinările genetice sunt întotdeauna potențate sau inhibitate de contextele particulare ale experienței de viață. Tot contextele pot face ca o caracteristică individuală oarecare să aibă valoare (să fie apreciată) sau, dimpotrivă, să fie blamată; variațiile istorice și contextuale ale ideii de

frumusețe feminină constituie exemplul cel mai la îndemână pentru a ilustra acest fenomen.

*

Determinările familiale sunt, potrivit rezultatelor de cercetare, cele mai puternice.

- **Starea materială** a familiei – considerată esențială la o judecată de (bun) simț comun – explică numai o parte din variațiile reușitei. **Capitalul economic** poate explica unele variații intercategoriale, dar nu poate explica variabilele intracategoriale: de ce unii copii din categoriile dezavantajate reușesc? de ce unii copii din categoriile avantajate eșuează școlar?
- **Variabilele culturale / capitalul cultural** explică, de asemenea, o parte (Bourdieu, 1997; Coleman, 1997; Lareau, 1997; Lahire, 2000, pp. 113-145, 167-192; Stănciulescu, 1997/2002, vol I, pp. 59-90; Stănciulescu, 1998/2002, vol. II, pp. 198-211, 224-225, 232-239, 263-264, 292-310, 314-315, 323-326, 359-386):
 - *orientarea către reușită*, adică un sistem de valori în care reușita socială ocupă un loc central;
 - *definirea reușitei în viață prin poziții care implică un capital cultural* (reușita în viață poate fi definită și în alți termeni);
 - *orientarea către viitor / beneficii cu capital întârziat*, altfel spus capacitatea de a renunța la avantaje prezente în favoarea unor câștiguri viitoare; aceasta implică a alege o atitudine ascetică (cu renunțări și sacrificii prezente), iar nu una hedonistă (a te bucura de plăcerile momentului);
 - *o atitudine pro-activă*, adică încrederea membrilor familiei (în special a mamei) sau / și a copilului că ființa umană poate contribui la construirea propriului „destin” (v. transmiterea familială a *normei de internalitate*);
 - *capacitatea de a imagina și urmări un proiect* până la realizarea lui (a persevera, a căuta soluții pentru a învinge piedicile, a nu abandona);
 - *capacitatea de a identifica și mobiliza resurse* pentru reușita unui proiect:
 - ◆ pe de o parte, în cazul categoriilor avantajate, simpla posesie a resurselor / capitalurilor nu e suficientă;
 - ◆ pe de altă parte, unele familii și unii copii din familii dezavantajate reușesc să identifice și să mobilizeze resurse ignorate de alții, iar uneori să „convertească” în capitaluri inclusiv lipsa de capitaluri (*capitaluri „negative”*);
 - *nivelul încrederii în ideologia meritocratică*, altfel spus în relația directă dintre reușita școlară și reușita socială: un nivel înalt de încredere poate explica reușita categoriilor dezavantajate; un nivel scăzut de încredere poate explica eșecul în categoriile avantajate;
 - *nivelul încrederii în școală și în cadrele didactice*;
 - *nivelul încrederii în propria capacitate de performanță*;
 - *coduri lingvistice elaborate* (Bernstein, 1978).
- **Variabilele relaționale / capitalul social intrafamilial și extrafamilial** (tipurile de relații, stilurile educative) explică o altă parte (Coleman, 1997; Reay, 2000; v. și Stănciulescu, 1997/2002, vol. I, pp. 91-109).
- **Pondere**a fiecăreia dintre cele trei tipuri de variabile e greu de determinat empiric, nu numai din rațiuni tehnice, ci în primul rând pentru că familiile și copiii care reușesc *convertesc* oricare tip de capital în oricare altul (Bourdieu, 1997).

*

Determinările școlare nu pot fi nici ele ignorate, deși – potrivit celor mai mulți dintre cercetători – influența lor se dovedește mai slabă decât aceea a determinărilor familiale.

- În pofida unor stereotipuri, **dotările școlare și încadrarea școlilor cu personal calificat** împiedică reușita numai dacă se situează sub un prag minim; peste acest prag, ele se dovedesc a avea un impact mai mic decât caracteristicile organizațional-manageriale, culturale și relaționale ale școlii.
- Dintre **caracteristicile organizațional-manageriale** ale școlii, cele mai semnificative se dovedesc a fi:

- **Efectul de segregare.** Segregarea școlară poate îmbrăca forme diferite:

Segregarea formală (a structurilor școlare): copiii sunt alocați formal în unități școlare, în clase sau în grupe de studiu diferite, în funcție de criterii atributive (rezidență, etnie / limbă maternă, religie etc.). Cele mai multe studii se referă la:

- segregarea generată de *hărțile școlare*: date fiind mecanismele de structurare rezidențială, hărțile școlare transformă organizarea rezidențială în segregare pe criterii de clasă, etnie etc.; *școlile centrale* (calificate drept școli „de elită”) se dovedesc a fi de fapt școli ale elitelor (categoriilor avantajate), în timp ce școlile rurale și *școlile de cartier* (calificate drept „școli de mână a doua pentru elevi de mână a doua” sau „de masă”) se dovedesc a fi școli ale categoriilor dezavantajate (*ghetto-uri populare*);
- segregarea generată de organizarea procesului de învățare pe clase/grupe de nivel (*tracking*): clasele / grupele avansate se dovedesc clase/grupe ale copiilor proveniți din categorii avantajate, în timp ce în grupele de nivel scăzut ponderea copiilor din categoriilor dezavantajate e mai mare.

Segregarea non-formală: această formă apare indiferent de politicile școlare și de reglementările formale, fiind determinată mai ales de *strategiile familiilor* (care reușesc să ...) și de *strategiile cadrelor didactice*.

Studiile susțin că o politică de **desegregare școlară** conduce la o mai mare egalitate a șanselor: copiii din categoriile dezavantajate obțin rezultate mai bune dacă învață alături de copii din categoriile dezavantajate. Există însă controverse în legătură cu performanțele copiilor din categoriile avantajate care învață alături de copii dezavantajați. Cei mai mulți autori consideră că nivelul de reușită al majoritarilor nu e afectat semnificativ de prezența sau absența minoritarilor. E foarte posibil ca această corelație să fie dependentă de unele variabile intermediare: raportul – numeric și simbolic – dintre majoritarii și minoritarii care frecventează unitatea școlară / clasa / grupa de nivel, respectiv situarea unității școlare într-un cartier „central” sau într-unul „de periferie”. Acești doi factori sunt decisivi în construcția culturii instituționale și a subculturilor elevilor (v. mai jos).

- **Tipul de management școlar.** În școlile „de elită” un management de tip *parteneriat* se instalează mai ușor, părinții și elevii participând într-o măsură mai mare la luarea deciziilor. În școlile „de cartier” parteneriatul e mai dificil, atât din cauza diferențelor de viziune între părinți / copii și cadre, cât și din cauza raportului de putere care se instalează (părinții nu se simt sau nu sunt tratați ca egali în raporturile cu cadrele didactice) (v. Stănciulescu, 1997/2002, pp. 171-193).

- Dintre **caracteristicile culturale ale școlii**, cele mai semnificative sunt:

- **Tipul de cultură formală a școlii.** De regulă, în școlile „de elită” activitățile sunt organizate în jurul unui *sistem de valori* focalizat pe **performanță**, în timp ce în școlile „de cartier” activitățile se focalizează adesea pe sistemul relațional în detrimentul performanței. O „bună” relație, **înțelegeră**, între reprezentanții instituției – cadre și manageri – cu elevii și cu familiile din categoriile dezavantajate dobândește nu forma parteneriatului, ci o formă particulară: școala evită lucrurile despre care elevii ar putea spune „Nu-mi place”. Întrucât cei mai mulți elevi proveniți din familii populare sunt socializați într-o cultură familială diferită de cea școlară, probabilitatea ca acestor elevi să nu le placă tocmai acele activități care conduc la performanță școlară e foarte mare (v. Bourdieu, **ethosul de clasă** și **distincția de clasă**: gusturile și dezgusturile se formează începând cu socializarea primară, iar la vârsta școlară elevii pot simți / gândi „*asta e / nu e pentru mine*”, „*îmi / nu-mi place*”, fiind influențați mai mult de habitusurile lor primare decât de calitatea efectivă a cursurilor / activităților care le sunt propuse).
 - **Curriculumul real.** În pofida faptului că a fost instituit un curriculum (un set de obiective de învățare, competențe pe care trebuie să și le formeze toți elevii) comun pentru toate școlile de același tip și nivel, ceea ce urmăresc *efectiv* cadrele didactice în cursul activităților de predare-învățare variază de la o școală la alta, de la o clasă la alta și de la un grup de elevi la altul. Tipul și nivelul de calificare a cadrului didactic, sistemul său de valori-atitudini, modul în care definește potențialul de performanță al elevilor (v. mai jos, efectul așteptărilor și efectul etichetărilor) își pun masiv amprenta asupra obiectivelor pe care el le urmărește și competențelor pe care educă (unii autori vorbesc despre **efectul cadru didactic** în construcția reușitei / eșecului – v. Duru-Bellat și Henriot van Zanten, 1992).
 - **Culturile grupurilor de elevi** au și ele o importanță foarte mare: populația „de cartier”, în special masculină, e tentată să dezvolte **contraculturi școlare** (Willis, 1977, v. cursul precedent).
- În ce privește **caracteristicile relaționale**, cercetările au pus în evidență mai ales:
 - **Efectele stilului didactic.**
 - Cercetătorii nu au ajuns la un acord în ceea ce privește stilul didactic cel mai favorabil reușitei: în timp ce unii argumentează că stilurile didactice *democratice* (în care elevul participă activ la definirea obiectivelor educaționale și a mijloacelor utilizate pentru atingerea lor) sunt întotdeauna cele mai eficiente, alții ajung la concluzia că stilurile *directive, autoritariste* contribuie în mare măsură la o bună reușită școlară în cazul elevilor din familii dezavantajate; mai mulți autori arată că rezultatele cele mai bune se obțin atunci când stilul didactic seamănă cu stilul educativ al familiei (v. Stănculescu, 1997/2002, vol. I, pp. 103-107).
 - Există însă un consens în jurul ideii că stilul didactic *laissez-faire* are efectele cele mai indezirabile în termeni de egalitate a șanselor: lăsându-i pe elevi complet liberi să aleagă când, cum și cât doresc să învețe, ei lasă cale complet liberă determinismului familial, iar probabilitatea ca elevii proveniți din familii populare să „aleagă” să nu învețe e mai mare decât pentru elevii din familii cu un nivel de educație mai ridicat.
 - Studiile mai recente operează cu alte criterii de operaționalizare a stilurilor didactice. Astfel, stilurile *interactive* se dovedesc mai eficace decât simpla *predare* a cunoștințelor; activitățile care solicită *cooperarea între elevi* (activitățile de grup) și între elevi și profesor sunt preferate *predării*, oricât de active (Rutter, 1974, cf. Giddens, 2000: 456); activitățile care solicită *contactul cu comunitatea*

locală (participarea la rezolvarea unor probleme ale vieții reale) sunt preferate activităților pur intelectuale; etc. Toate acestea mobilizează și alte capacități individuale decât cele cognitive, dându-le posibilitatea copiilor din categoriile dezavantajate să-și dovedească și să-și dezvolte propriile calități (simț al realului, capacitatea de a rezolva probleme, inteligență interpersonală etc.).

- Un stil didactic bazat pe o *organizare flexibilă* e, de asemenea, de preferat unuia care cultivă *creativitatea spontană*. Acesta din urmă îi poate avantaja pe unii elevi proveniți din familii cu un nivel ridicat de educație și care își stimulează copiii să se exprime cât mai mult și în orice context, dar nu și pe elevii proveniți din familii în care copilul e învățat să se exprime numai în cadre stabilite prin norme clare, ori nu e lăsat să se exprime deloc. Aceștia din urmă au nevoie, pentru a-și manifesta creativitatea, de un cadru structurat, de momente în care „le vine rândul” să se exprime.
- o **Efectul așteptărilor.** Cadrele didactice interacționează cu elevii diferit, în funcție de modul în care estimează capacitatea / potențialul lor de performanță, iar aceste estimări / așteptări influențează semnificativ performanțele reale ale elevilor (v. *efectul Pygmalion*, Rosenthal și Jacobson, 1972). De obicei, nivelul așteptărilor se construiește pe baza aparențelor care formează „marcajele identitare” ale categoriilor sociale (vestimentație, limbaj, maniere); la acestea, se adaugă informațiile despre familia elevului, pe care profesorii le găsesc de cele mai multe ori în cataloagele școlare sau le obțin spontan prin conversație cu terți. Date fiind stereotipurile cu privire la caracterul moștenit al inteligenței, cadrele didactice sunt tentate să aștepte performanțe mai bune de la copiii proveniți din categorii „superioare” și mai mici de la copiii din categoriile defavorizate. În consecință, ele îi vor stimula mai mult pe cei dintâi să caute performanța și mai puțin pe cei din urmă. În plus, prin diferite canale ale comunicării (verbale, paraverbale, nonverbale) ei le fac cunoscut elevilor nivelul de performanță pe care îl așteaptă de la fiecare, încurajându-i să se autoidentifice treptat cu respectivul standard.
- o **Efectul etichetărilor.** În experiența cotidiană, cadrele didactice și elevii construiesc împreună *etichete* prin care definesc potențialul de performanță al fiecăruia și pe care le folosesc sistematic în comunicarea în cadrul grupului: unii sunt „elevi buni”, alții „elevi slabi”, „deștepți” sau „handicapați”, „cuminți” sau „obraznici”, „tocilari” sau „miștocari” etc. Aceste etichete conduc la o structurare informală a grupului, astfel încât - chiar și în școlile în care s-a renunțat la segregările formale – cadrele didactice și elevii construiesc împreună, în experiența cotidiană, un *sistem informal de segregare* (Oakes, 1985, cf. Giddens, 2000: 457). Odată segregat prin etichetare, grupul va funcționa după mecanismele obișnuite: așteptări diferite, curriculum real diferit pentru diferitele grupuri etc.
- o **Efectul percepțiilor de tip „victimă” și al complicității interacționale.**
 - În școala românească, cadrele didactice sunt deseori tentate să-i definească / eticheteze pe elevii din familiile dezavantajate drept victime complet neputincioase ale situației lor obiective. De multe ori, membrii familiilor oferă ei înșiși resursele simbolice pentru o astfel de etichetare, solicitând *înțelegere* din partea cadrelor didactice. A fi „înțelegător” se traduce în aceste condiții prin a redefini curricula în sensul unei diminuări a standardelor de performanță, acceptând ca elevii respectivi să vină mai rar la școală și să învețe mai puțin.
 - Complicitatea interacțională are uneori și o altă sursă (sau numai raționalizare): statutul pe care elevii (sau comunitatea în întregul ei) îl atribuie vârstei respective. Dacă acest statut e definit în principal prin a învăța, a te pregăti pentru viața adultă, atunci orientarea către performanță e susținută. Dacă, dimpotrivă, acest

statut e focalizat – cum se întâmplă în multe comunități românești – pe joacă, distracție, amânare a responsabilităților etc., atunci complicitatea interacțională între cadrele didactice și elevi (de multe ori și părinți) conduce la o reușită slabă.

*

Determinările comunitare sau de mediu se referă la acele elemente materiale sau culturale care caracterizează întreaga comunitate locală în care funcționează școala și din care provin majoritatea elevilor.

- **Condițiile materiale** nu pot fi neglijate : e greu pentru o comunitate săracă să suporte costurile unei școli, mai ales în condițiile societății informatizate.
- **Factorii culturali** se dovedesc însă, ca și în cazul determinărilor familiale, mai importanți. Influența lor se manifestă mai ales prin intermediul a ceea ce am numit **curriculum ascuns** (v. cursul din 25 noiembrie): valorile, atitudinile, normele care reglementează viața cea mai obișnuită a comunității și care pătrund în viața școlii, influențând cultura organizațională, subculturile grupurilor de elevi, nivelul așteptărilor, etichetele etc. Atunci când cultura comunității locale nu atribuie o valoare deosebită școlii, numeroase elemente de curriculum ascuns facilitează complicitatea interacțională care conduce la eșec școlar.

Exercițiu :

1. Extrage din ultimele două cursuri indicatorii care ne permit să măsurăm reușita școlară.
2. Apreciază în ce măsură acești indicatori au relevanță pentru reușita în școlile românești prin care tu ai trecut.
3. Identifică alți posibili indicatori, mai relevanți în contextul românesc.
4. Apreciază, pe baza acestor indicatori, dacă parcursul tău școlar este o reușită sau un eșec.
5. Rememorează traseul tău școlar și caută principalele variabile prin care ai putea explica reușita sau / și insuccesul tău școlar.