

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

Modulul 3. Educație, bunăstare individuală și creștere macroeconomică

Cuprins

I. Este educația un instrument eficace de creștere a bunăstării indivizilor / familiilor ? Angajare, nivel al veniturilor, securitate economică.

1. Pentru sistemul național francez: „legătura între angajare și diplomă există, categoric. Dar e slabă, pur statistică”; cursul vieții active a devenit mai complex și mai diversificat.
2. Concluziile formulate pentru societatea franceză pot fi regăsite în studiile americane: caracteristica fundamentală a cursului vieții active este astăzi schimbarea / incertitudinea status-rolurilor, inclusiv a celor superioare.
3. Țările nord-europene par a avea rol de promotoare ale unui model nou.
4. Raportul educației cu calificările cerute pe piața muncii devine tot mai problematic.
5. Programul pentru Evaluarea Internațională a Elevilor (*Programme for International Student Assessment*), cunoscut sub denumirea OECD / PISA.

II. Este educația o condiție decisivă a creșterii macroeconomice?

1. Discursul politic: larg consens politic în privința efectelor pozitive ale educației,
2. Concepte necesare: capital, capital uman, investiție; educația ca investiție în capitalul uman.
3. Studiile de economie a educației au pus în evidență o corelație în general pozitivă între stocul de capital uman / educație și nivelul de dezvoltare economică.
4. Interpretarea cauzală a corelației ridică probleme.
5. Corelația între nivelul de educație / capitalul uman și creșterea economică variază în funcție de ciclul educațional și nivelul de dezvoltare al economiei.
6. Rentabilitatea investițiilor educative e dependentă de existența unei creșteri durabile (sustenabile).
7. Modelul calificărilor înalte (high-skills), către care tind economiile avansate, nu e universal. În contexte determinate, calificările scăzute și medii pot fi mai adecvate (pot contribui mai bine la creșterea economică)
8. Corelația între capitalul uman (formare) și creștere economică pare dependentă, pe lângă adecvarea între nivelul calificărilor și nivelul dezvoltării, de intervenția politică a unui stat puternic.

III. De ce continuă guvernele și indivizii să investească în educație dacă rentabilitatea investițiilor școlare / capitalului uman e atât de problematică?

1. Posesia diplomei nu mai oferă astăzi suficientă protecție socială, dar lipsa diplomei reprezintă un handicap foarte important.
2. Corelația între nivelul de educație / capitalul uman și beneficiile societale și individuale trebuie plasată întotdeauna într-un context concret, care ia în calcul complexitatea factorilor: „jocul” politic, acțiunile sindicale, oportunitățile reale de angajare pentru lucrătorii productivi, stilul de management și organizare a muncii etc.
3. Chiar dacă nu reflectă posesia unor competențe cerute pe piață, diploma îndeplinește alte funcții în raport cu sistemul de producție: credentia societală (Collins); teoria filtrului (Arrow); reproducția sistemului capitalist prin curriculumul ascuns (Bowles și Gintis) și contra-cultura școlară (Willis); teoria listei de așteptare (Thurow).
4. Indivizii găsesc în educație și alte tipuri de avantaje sau satisfacții, în afara celor economice.
5. Societatea atinge prin educație și alte obiective în afara celor economice.
6. Educația este tratată ca un panaceu universal și pentru că ea rămâne unul dintre puținele domenii asupra cărora guvernele naționale mai exercită încă o influență decisivă.

I. Este educația un instrument eficace de creștere a bunăstării indivizilor / familiilor ?

Această întrebare comportă *trei dimensiuni principale*:

- **Angajare**: oferă educația șanse mai mari de găsire a unui loc de muncă?
- **Nivel al veniturilor**: oferă ea șanse mai mari de obținere a unor venituri mai bune?
- **Securitate economică**: protejează ea împotriva șomajului și a variațiilor salariale?

Răspunsurile s-au modificat dramatic în ultimele patru decenii.

Deja din anii 1970, mulți sociologi își exprimau *scepticismul* în fața ideii de legătură directă și lineară între sistemul educativ și piața muncii. Iar evoluțiile recente către sistemele economice neofordiste sau postfordiste, au alimentat **pozițiile critice** față de optimismul, aparent fără rezerve, al guvernanților, tentați să aștepte de la sistemele educative mai mult decât acestea pot da.

Pentru sociologia americană, lucrarea *Schooling in Capitalist America* e cel mai frecvent citată : deși statisticile indicau o corelație semnificativă între nivelul diplomei și recompensele ocupaționale, influența diplomei era masiv mediată de clasa de origine, rasă și gen : „*abilitățile intelectuale dezvoltate ori certificate în școală au o influență cauzală scăzută asupra reușitelor economice. Numai o mică parte a corelațiilor statistice, substanțiale, între școlarizare și succesul economic poate fi pus*

pe seama rolului școlii în producerea ori screeningul capacităților cognitive” (Bowles și Gintis, 1976, cf. Haralambos și Holbon, 2000: 789).

Roger Establet rezumă concluzii similare în sociologia franceză : „**Legătura între angajare și diplomă există, categoric. Dar e slabă, pur statistică**, în nici un caz implacabilă; există unele tendințe, indiscutabil, dar «în cele din urmă, indeterminismul pare mai puternic decât determinismul » (R. Boudon)” (Establet, 1987, p. 12).

Mai recent, Jutta Allmendinger (1989) demonstrează că, la nivel internațional, legătura dintre educație și muncă e influențată de natura sistemului educațional : în statele care au sisteme educaționale *stratificate* - adică se bazează pe proceduri de selecție școlară decise la nivelul fiecărei instituții (examene de admitere, de pildă) -, statutele ocupaționale sunt puternic influențate de nivelul diplomei, iar stabilitatea locului de muncă este mai mare;
- acolo unde sistemul educațional e *standardizat* - furnizează *standarde unitare*, la nivel național, pentru toți elevii -, statutele ocupaționale depind mai puțin de nivelul diplomei, iar stabilitatea locului de muncă este mai mică.

Abstract

Educational opportunities, and the specific structures of educational systems, are as consequential for mobility in labor markets as are the attributes of the individuals who make careers in those markets. The conceptual and empirical challenge is to understand how individual and environmental factors interactively affect mobility processes. The argument is developed in three steps. First, a typology for the classification of educational systems is presented. According to this typology, educational systems can be distinguished along the criteria of 'standardization' (the provision of equal educational standards nationwide) and 'stratification' (the selection procedures within the systems). Second, general hypotheses are stated on how educational system characteristics shape labor market outcomes. With a stratified educational system, occupational status is closely determined by individual educational attainment; with an unstratified system, occupational status is less determined by educational attainment. On the other hand, with a standardized system, job changes occur less frequently than with an unstandardized system. Third, empirical evidence is provided. The educational systems of Norway, West Germany and the United States are evaluated according to the typology of standardization and stratification. The connection of educational system attributes and labor market outcomes is analyzed on the basis of retrospective life history data from the United States, Norway and West Germany.

Allmendinger J. (1989) Educational systems and labor market outcomes, *European Sociological Review*, vol. 5: 231-250 (JSTOR)

1. Principalele tendințe mondiale, desprinse din analiza a trei modele*: francez, nord-american și nord-european

* Termenul "model" nu are aici conotații axiologic-normative (așa e bine, așa ar trebui să funcționeze lucrurile), ci doar semnificația de pattern, structură reală. Cele trei modele sunt prezentate doar cu titlu de *ilustrări*, pentru a atinge două obiective: identificarea principalelor tendințe mondiale și sublinierea faptului că diversitatea, nu uniformitatea, e proprie evoluțiilor contemporane.

Alegerea acestor modele / ilustrări a fost practic determinată de accesul la informație. Analiza modelului german, a celui japonez sau a altor modele asiatice, africane etc. ar putea pune în evidență alte fenomene interesante.

Pe de altă parte, dată fiind poziția statelor alese de actori centrali în procesele de globalizare, există șanse mari ca ele să ne ofere o imagine destul de corectă asupra tendințelor mondiale.

1.1. Pentru sistemul național francez, Roger Establet (1987) ne oferă o analiză sintetică a evoluțiilor relației între formare și muncă (*formation-emploi*), bazată pe analiza datelor statistice disponibile pentru un sfert de secol (1954-1976/1980).

- „Revoluția terțiară” din economie a condus la valorizarea diplomelor superioare care, „*își conservă, în pofida banalizării lor relative, valoarea de garanție socială*” (p.21) :
 - șansele de inserție profesională sunt mai mari pentru posesorii de diplome superioare (inserție = „momentul în care tânărul accede la un loc de muncă pe baza cunoștințelor dobândite în cursul formării sale”, Duru-Bellat și van Zanten, 1992, p. 50) ;
 - diplomele complete și „cu tradiție” sunt cele mai rentabile în obținerea unor posturi de cadre superioare, dar și în cazul diplomelor noi șansele sociale ale posesorilor sunt în creștere (Establet, p.16);
 - chiar și studiile superioare incomplete oferă șanse mai mari de ocupare a unei poziții de conducere (cadre medii) (p.17);
 - „ratele de șomaj ale posesorilor de diplome de învățământ superior sunt cele mai scăzute și cresc mai lent” (Affichard, 1972, citat în Establet, *op. cit.*, p. 18);
 - „salariile se ordonează după nivelul crescător al diplomelor. (...) cu cât e mai înaltă diploma, cu atât mai bună e remunerația” (Establet, p.24);
 - totuși, legătura dintre diplomă și salariu începe să se atenueze în perioada 1969-1976 (p. 24-25);
 - în condițiile în care creșterile salariale devin o problemă pentru toți angajații, șansele de creștere a salariilor (carieră) sunt mai mari pentru posesorii de diplome superioare: „*ceea ce devine dificil pentru un posesor de diplomă superioară devine improbabil pentru un posesor de CAP [certificat profesional] și interzis pentru o persoană fără diplomă*” (p. 35); aceleași concluzii sunt formulate și de Marie Duru-Bellat și Agnes Henriot van Zanten (1992: 50) : „*diferențele [salariale] relativ mici la începutul vieții active sunt urmate de ecarteri succesive, numai posesorii de diplome realizând într-adevăr o carieră*”;
 - evoluțiile nu sunt uniforme: ele *îi avantajează net pe bărbații posesori de diplome superioare*; pe de altă parte, diplomele în domenii științifice sunt mai rentabile decât cele umaniste (v. și sinteza realizată de Marie Duru-Bellat și Agnes Henriot van Zanten, 1992, pp. 48-52).
- „*Pentru indivizii care au părăsit școala cu o formare primară sau profesională, orizontul posibililor s-a restrâns drastic la clasa muncitoare*” (Establet, p. 19), la salarii comparativ mai mici și cu șanse mici de creștere pe parcursul vieții active.

- În fapt, analizele pun în evidență o *polarizare* între diplomele superioare și „diplomele populare” (p. 21).
- Nivelul mediu al studiilor (bacalaureat și *brevet* de calificare dobândește un statut incert; aceste diplome sunt cele mai afectate de *devalorizarea (dévaluation)* datorată *inflației diplomelor* (p. 20-21).

Studiile mai recente (Baudelot și Establet, 2000; Paul, 2000) arată că tendințele identificate în 1987 s-au accentuat și au apărut unele tendințe noi :

- „*Riscul major care apărea [dintr-un studiu național de prognoză pentru 2005] pentru anii următori era acela al unei insuficiențe globale a numărului de locuri de muncă oferite tinerilor, iar nu acela al unui dezechilibru structural între nevoile economiei și ieșirile din sistemul educativ*” (Paul, 2000: 334).
- Panelurile realizate pe absolvenți la nouă luni și la cinci ani după absolvire evidențiază (Paul, 2000) :
 - limitele abordărilor secvențiale și indicatorilor statici : între cele două valuri, diferențele sunt notabile;
 - pertința unor concepte dinamice precum cel de *traiectorie profesională* : cursul vieții active a devenit mai complex, cu numeroase schimbări;
 - diversitatea traiectoriilor : modelul cunoscut (studii – inserție – creșteri salariale potrivit unor clase de vechime în muncă – pensionare) e tot mai rar; în unele cazuri (de exemplu, domeniul hotelier), inserția e rapidă, dar locurile de muncă sunt instabile; în altele (de exemplu, electronică), inserția necesită un timp mai lung, dar după cinci ani absolvenții au o mai mare stabilitate.
- Șomajul tinde să devină o componentă normală a cursului vieții active, în care perioadele de activitate alternează cu perioade de șomaj.
 - *Tinerii* reprezintă una dintre categoriile cele mai vulnerabile.
 - Totuși, chiar și angajații cu vechime, al căror contract cu instituția implica stabilitate și promovări însoțite de creșteri salariale, pot ajunge în situația de a fi realocați sau disponibilizați.
- Una dintre consecințele vulnerabilității crescute e prelungirea duratei studiilor - sistemul educativ are rolul de a absorbi surplusul de forță de muncă de pe piață.
- Muncile sezoniere, cu program redus, flexibile (atât geografic, cât și ca status-rol) devin componente *normale* ale cursului vieții active.
- Rentabilitatea nu mai e decisă doar de nivelul studiilor. În interiorul aceluiași nivel al studiilor, cererea de piață pentru diferitele specializări atrage diferențe notabile:
 - rentabilitatea diplomelor tehnice, științifice (științe „exacte”), de management și comerț a crescut ; dimpotrivă, rentabilitatea diplomelor în Litere și Științe umane s-a deteriorat;
 - salariile devin mai puțin dependente de vechime și de reglementări generale : debutanții de astăzi într-o profesie oarecare pot fi mai bine salariați decât au fost cei din generațiile precedente sau decât sunt congenerații lor din alte profesii, cu același nivel al diplomei, dacă *cererea* de forță de muncă e mare.
- Rentabilitatea diplomelor posedate de femei e în creștere: tot mai puține tinere posesoare de diplome sunt inactive. Totuși, rămân mai puțin rentabile decât diplomele masculine.

- Întreprinderile, care până nu demult structurau numai *cererea* de calificări (educație), participă tot mai mult la structurarea *ofertei* de calificări (educație) și a cursului vieții active:
 - cursul vieții active poate începe cu o muncă necalificată (practicată tot mai frecvent în paralel cu studiile medii sau superioare);
 - întreprinderea organizează programe diverse de calificare, perfecționare, recalificare, policalificare, în măsură să asigure promovarea și flexibilitatea lucrătorilor;
 - statul încurajează și reglementează participarea întreprinderilor la sistemul educativ național.

1.2. Concluziile formulate pentru societatea franceză pot fi regăsite în **studiile americane**.

- “În anii '90 și în continuare, răspândirea universală a educației, a computerelor și a mijloacelor de comunicație de mare viteză înseamnă că ceea ce câștigăm depinde de ceea ce putem să învățăm și de cât de bine putem să aplicăm la locurile de muncă ale Americii ceea ce învățăm. De aceea, cum știm, un absolvent de colegiu din acest an va câștiga în primul an de muncă cu 70% mai mult decât un absolvent de liceu. De aceea, câștigurile lucrătorilor tineri care au abandonat școala, ori care au terminat dar nu au beneficiat de educație continuă sau training, au scăzut numai pe parcursul ultimului deceniu cu mai mult de 20%» (Bill Clinton, 1992, cf. Brown și Lauder, 1997 : 180).

Levin și Kelley (1997, p. 247) ne oferă o analiză a datelor pentru perioada 1968-1987:

- per ansamblu (statistic vorbind), posesorii de diplome superioare câștigă semnificativ mai mult decât posesorii unor diplome de liceu sau de școală generală ;
- toate categoriile se confruntă însă cu o tendință de scădere a veniturilor ;
- pe măsură ce ne apropiem de finele secolului XX statisticile indică o tendință clară de reducere a ecartului general între diplomele de mijloc ;
- în același timp, are loc o polarizare a veniturilor : singura categorie în care veniturile înregistrează o creștere e categoria din vârful piramidei, „peste 16 ani de educație”.

Date fiind evoluțiile istorice diferite (în SUA, masificarea învățământului superior scurt profesional – colegiu – s-a petrecut înainte ca în Franța să se fi masificat baccalaureatul – Chauvel, 2000), tendința de devalorizare afectează puternic diplomele de nivel mediu (colegiu). Jeanne H. Ballantine (2001) notează că șansele de inserție profesională (= angajare potrivit studiilor) sunt mai mari pentru absolvenții de colegiu, dar inflația acestor diplome a condus la o devalorizare diferențiată a lor: prestigiul instituției (cât de selectivă / exigentă este în acceptarea studenților și eliberarea diplomelor) și specializarea sunt cele care fac diferența.

Robert B. Reich (1997) dezvoltă ideea polarizării în societatea americană, unde „*bogații devin și mai bogați, iar săracii și mai săraci*”.

- Lucrătorii angajați în activități de rutină (*routine producers*) se află într-o „*barcă ce se scufundă foarte repede*”. Aflați la baza sistemului fordist-birocratic – care le asigura, totuși, un nivel al veniturilor și un grad de

securitate relativ satisfăcătoare –, ei se văd, în condițiile pieței globalizate, puternic concuși de mâna de lucru mai ieftină din țările în curs de dezvoltare. Totodată, ei se văd, în condițiile politicilor neoliberale care reduc intervenția statului în economie și lasă mecanismele pieței să funcționeze liber, lipsiți și de protecția reglementărilor juridice cu privire la salariul minim, și de protecția pe care le-o oferea o mișcare sindicală puternică. Deteriorarea situației bărbaților din această categorie a condus, per ansamblu, la o diminuare a diferențelor de gen.

- La polul opus, unele categorii superioare sunt avantajate de noile evoluții: categoriile al căror obiect de activitate e informația și mai ales acelea care manipulează simboluri vizuale și audio (*symbolic analysts*) – cercetătorii în domeniul „de vârf”; consultanții în domeniul precum politică, finanțe, management, agricultură; experții în publicitate, relații publice, lobby; proiectanții și arhitecții. Globalizarea le-a oferit o piață mai mare de vânzare a competențelor, în timp ce dezvoltarea formelor și mijloacelor de comunicare și transport le-a oferit o mare mobilitate.
- O categorie intermediară, *in-person servers*, „se scufundă mai lent”. Lucrătorii tradiționali se văd acum concuși și de persoane cu studii mai înalte, dar ale căror diplome se devalorizează, și de emanciparea unor categorii etnice (hispanici, populație de culoare), și de fluxurile migratorii. Totuși, evoluțiile demografice (creșterea duratei medii a vieții cu consecințe asupra numărului de bătrâni care trebuie îngrijiți) și noile stiluri de viață (care atrag nevoia de personal domestic) fac ca cererea pentru aceste tipuri de munci să crească.

Stanley Aronowitz și William De Fazio (1997) observă și ei polarizarea societății, dar o atribuie unui alt factor – evoluțiile tehnologice :

„Revoluția științifică-tehnologică a zilelor noastre (...) a alterat fundamental formele de muncă, calificare și ocupare. Tot ce implica noțiunea de tradiție a persoanei și de identitate cu munca sa s-a schimbat radical” (p. 194). Inovațiile științifice și tehnice nu mai sunt episodice, ci au devenit rutină. Ceea ce altădată era *labour-intensive work* (muncă bazată pe folosirea intensivă a capitalului uman) a devenit *capitech-intensive work* (muncă bazată pe folosirea intensivă a banilor și tehnologiei). De aici, prăpastia dintre munca intelectuală și munca manuală.

- Pe de altă parte, ei argumentează că **posesorii de diplome superioare, pe care altădată diplomele îi protejau de schimbări dramatice în cursul vieții, trăiesc astăzi într-o lume a muncii tot atât de nesigură ca și alți lucrători.** Cele mai multe meserii sunt descalificate (*deskilled*) pentru că vechile categorii ocupaționale trebuie redefinite în conformitate cu noile tehnologii. În plus, angajatorii caută reducerea costurilor și diminuarea forței de presiune a sindicatelor, procedând la disponibilizări în masă, preferând contractele de muncă cu durată determinată, munca sezonieră sau *part-time*, salarizarea în funcție de atingerea unor „target-uri”, nu în funcție de calificare [*target* = un set de indicatori cantitativi și calitativi, care definesc sarcina de muncă într-un interval de timp].

Mai recent, Aaron M. Pallas (2002) pune sub semnul întrebării faptul că „bogații devin mai bogați”, argumentând că o astfel de concluzie – legitimă în studiile transversale – devine problematică pentru studiile longitudinale. **Caracteristica fundamentală a cursului vieții active este astăzi schimbarea / incertitudinea status-rolurilor, inclusiv a celor superioare :** un individ aflat astăzi pe o poziție

înaltă poate ocupa într-un viitor oarecare o poziție medie sau joasă. În aceste condiții, media veniturilor individului pe durata vieții active – indicatorul utilizat în mod obișnuit de cercetători – nu mai poate fi estimată.

- Una dintre analizele cele mai interesante - care confirmă cele de mai sus - îi aparține economistului Lester Carl Thurow (*Building Wealth. The New Rules for Individuals, Companies and Nations in a Knowledge-based Economy*, HarperCollins, 1999; un rezumat poate fi accesat la <http://www.jobsletter.org.nz/jb110910.htm>

1.3. Țările nord-europene (îndeosebi Suedia) par a avea rol de promotoare ale unui **model nou** nu numai în comportamentele familiale, ci și în evoluțiile raportului dintre educație și muncă : aici, cursul normal al vieții active tinde să cuprindă multiple programe educative succesive - din 8 milioane de suedezi, 2 milioane frecventează cursuri serale (Chauvel, 2000: 346). Acestea alternează sau sunt simultane cu exercitarea unei activități remunerate și pot fi urmate sau nu de schimbări profesionale. Modelul se extinde (ca și modelele familiale din anii 1960) în America de Nord și ne putem aștepta să devină global.

2. Raportul educației cu calificările cerute pe piața muncii devine tot mai problematic

- Una dintre criticile cele mai radicale ale școlii a fost realizată de Ivan Illich încă în 1971 (!): plasarea pe piața muncii, scria Illich, e mai curând produsul unei abilități a individului de a se „vinde” decât consecința calificărilor dobândite în școală.
- Un alt american, Randall Collins (1972 !) a argumentat că numai o mică parte a cheltuielilor pe care țările dezvoltate le fac pentru educație contribuie într-adevăr la acoperirea nevoii sociale de calificări :
 - după nivelul primei educații (alfabetizarea maselor), educația nu mai influențează semnificativ productivitatea ;
 - există unele profesii (medicina, științele juridice, ingineria) pentru care, într-adevăr, educația superioară poate fi relevantă ;
 - în cele mai multe cazuri, însă, meseria se învață la locul de muncă ;
 - în multe domenii (de exemplu în business), studiile superioare se organizează mai curând pentru a instituționaliza profesia (a-i asigura un statut social ridicat) decât pentru formarea competențelor.
- Un studiu al lui Levin și Kelley (1997) ne avertizează implicit că ceea ce numim „nivel de educație” reprezintă o noțiune ambiguă în raport cu calificările, corelația cu productivitatea fiind puternic dependentă de indicatorii folosiți pentru a o operaționaliza.
 - Dacă luăm ca indicator *rezultatele la testele naționale standardizate* – fetișizate astăzi de toate guvernele ca indicator al calității sistemelor educative – și comparăm aceste rezultate cu nivelul productivității la locul de muncă (măsurat prin *target*-urile atinse sau / și prin aprecierile managerului direct), scorurile obținute la teste se corelează slab cu productivitatea (pp.241-243).
 - Explicația vine din faptul că testele vizează îndeosebi performanțele cognitive, în timp ce pe piața muncii aceste tipuri de competențe sunt cerute numai la un nivel „ prag”, „de bază”. În pofida retoricii care postulează o creștere a cererii de capacități cognitive în era economiei bazate pe informație, „*cele mai cuprinzătoare studii cu privire la schimbările în cererea de competențe nu*

susțin opinia potrivit căreia cererea de capacități cognitive s-a accelerat în timp” (p. 243). Dimpotrivă, aceasta pare a se fi diminuat, în favoarea unor competențe precum atitudinea față de muncă, munca în echipă și capacitatea de învățare, ori a experienței în același tip de activitate (pp. 242-243). In consecință, interesul guvernanților pentru rezultatele la testele școlare nu reprezintă o soluție viabilă nici pentru dezvoltarea macrosocială, nici pentru bunăstarea individuală.

- De la aceeași observație critică asupra relevanței testelor școlare naționale a pornit inițiativa pentru Programul pentru Evaluarea Internațională a Elevilor (*Programme for International Student Assessment*), cunoscut sub denumirea OECD / PISA.
 - Programul a fost creat în 1997, guvernele membre ale OECD, iar ulterior și alte state între care și România, convenind să monitorizeze astfel rezultatele sistemelor lor naționale de educație.
 - Elevii de 15 ani, indiferent de forma educativă în care sunt cuprinși, sunt supuși unor teste standardizate, la fiecare trei ani (2000, 2003, 2006 ...);
 - PISA nu e primul program de evaluare comparativă internațională a sistemelor educative, dar e diferit pentru că testează „gradul de pregătire a tinerilor pentru viața adultă și, într-o anumită măsură, randamentul (effectiveness) sistemelor educaționale. Ambiția lui e să evalueze reușita raportându-se la obiectivele fundamentale (așa cum sunt ele definite de societate), nu la predarea-învățarea unui corpus de cunoștințe” (OECD 2003: 13).
 - De pildă, în 2003, au fost urmărite patru domenii (OECD, 2003: 15):
 - ✓ gradul de alfabetizare (*reading literacy*) – „capacitatea individului de a înțelege și a utiliza un text scris, precum și de a reflecta asupra lui, astfel încât să-și atingă scopurile, să-și dezvolte cunoștințele și potențialul, și să participe în societate”;
 - ✓ matematică (*mathematical literacy*) – „capacitatea individului de a identifica și înțelege rolul pe care matematica îl joacă în lume, de a face judecăți bine fundamentate, de a utiliza și de a angaja matematica în satisfacerea nevoilor vieții sale de cetățean constructiv, interesat și conștient”;
 - ✓ științe (*scientific literacy*) – „capacitatea de a utiliza cunoașterea științifică, de a identifica probleme / întrebări și de a trage concluzii bazate pe probe, astfel încât să înțeleagă și să ajute la luarea deciziilor cu privire la lumea naturală și la schimbările aduse în și prin activitatea umană”;
 - ✓ rezolvarea de probleme (*problem solving skills*) – „capacitatea individului de a utiliza procesele cognitive pentru a face față unor situații reale și trans-disciplinare, în care calea de soluționare nu apare imediat și în care domeniile cunoașterii ori ariile curriculare ce pot fi aplicate nu țin de un singur domeniu, matematică, științe sau lectură”.
- Inițiativa Comisiei Europene de a elabora „un cadru european de certificări profesionale pentru formarea pe tot parcursul vieții” (2005) dovedește o dată în plus cât de mare e interesul politic actual pentru o corelare a achizițiilor școlare cu nevoile vieții reale în societate.

Exerciții (posibile subiecte pentru examen) :

- Care sunt indicatorii de bază pe baza cărora este evaluat raportul dintre formare (educație) și nivelul veniturilor ?
- Rezumați în trei fraze scurte tendințele actuale în evoluțiile raportului între formare și *inserție profesională*.
- Rezumați în trei fraze scurte tendințele actuale în evoluțiile raportului formare - nivel al veniturilor.
- Formulați o definiție scurtă pentru conceptul *curs al vieții active*.
- Enunțați cinci tendințe actuale în evoluțiile cursului vieții active.
- Enunțați cinci dintre *cele mai solicitate competențe pe piața muncii*.
- **Pe baza informației obținute în cadrul acestui curs, formulați cel puțin trei concluzii (învățăminte) pentru strategia voastră de construcție a carierei.**

II. Este educația o condiție decisivă a creșterii macroeconomice?

1. Discursul politic

- *„Cercetarea la nivel mondial (...) a stabilit fără echivoc că educația conduce la creșterea veniturilor individuale; că e pozitiv corelată cu creșterea macroeconomică; că e puternic corelată cu reducerea sărăciei, analfabetismului și a inegalității veniturilor; și că are efecte complementare importante asupra realizării (...) unui număr mai mic de copii și unei rate mai mici a mortalității infantile, unei mai bune alimentații și construcției societăților democratice. Expansiunea oportunităților educaționale (...) este în cele mai multe societăți mai ușor de implementat decât redistribuirea altor bunuri, cum ar fi pământul sau capitalul. Pe scurt, educația e unul dintre cele mai puternice instrumente cunoscute prin intermediul cărora pot fi reduse sărăcia și inegalitatea, pentru a pune bazele unei dezvoltări durabile, unei guvernări sănătoase și unor instituții eficiente”*
(World Bank, 2002, *Achieving Education for All by 2015: Simulation Result for 47 Low-Income Countries*, Washinton, D.C: World Bank (document electronic: <http://www.worldbank.org/education/pdf/EducationBrochure.pdf> - citat în Hannum și Buchmann, 2003, p. 1)
- Există un **larg consens politic în privința efectelor pozitive ale educației**, atât la nivelul organizațiilor internaționale, cât și la nivelul guvernelor, mai ales în statele dezvoltate confruntate cu exigențele competiției pe piața globală:
 - *„Pentru ca economia să se dezvolte rapid, iar companiile americane să-și conserve pozițiile de lideri mondiali, standardele educaționale stabilite în școlile publice trebuie ridicate imediat și notabil. Mai direct spus, elevii trebuie să meargă la școală mai mult, să studieze mai mult și să aibă de trecut teste mai dificile care să acopere un nivel mai ridicat al problematicei”* (*Workforce 2000: Work and Workers for the 21st Century*, raport al Departamentului Muncii al SUA, citat în Levin și Kelley, 1997, p.240-241)

2. Concepte necesare

Capital, capital uman, investiție; educația ca investiție în capitalul uman:

“Conceptul de capital uman se referă la faptul că ființele umane investesc în ele însele, prin intermediul educației, antrenamentelor [*training*], ori al altor activități, ceea ce duce la creșterea veniturilor [*income*] lor în viitor prin creșterea câștigurilor obținute de fiecare de-a lungul vieții [*lifetime earnings*]. Economiiștii utilizează termenul ‘investiție’ cu referire la cheltuiala făcută pentru obținerea unor lucruri [*assets*] care vor produce venit în viitor și opun investiția consumului, care produce satisfacție sau beneficii imediate, dar nu creează venit viitor. Lucrurile [*assets*] care generează venit în viitor sunt numite capital. Analizele economice ale investiției și capitalului au tins, prin tradiție, să se concentreze asupra capitalului fizic – mașini, echipament, ori clădiri –, considerat a genera venit în viitor prin crearea capacității de producție. Totuși, un număr de economiiști clasici, printre care Adam Smith, au subliniat că educația contribuie la creșterea capacității de producție a lucrătorilor în același fel în care achiziționarea unei mașini noi, ori a altor forme de capital fizic, crește capacitatea de producție a unei fabrici sau a altei întreprinderi. A fost astfel deschisă o analogie între investiția în capitalul fizic și investiția în capitalul uman.

Conceptul nu s-a dezvoltat însă decât de la începutul anilor 1960, când economistul american Theodore Schultz a analizat cheltuielile educative ca pe o formă de investiție (Schultz, 1961), când revista americană *Journal of Political Economy* a publicat un supliment intitulat ‘Investiția în ființele umane’ (în 1962) și când Gary Becker a publicat o carte cu titlul *Human Capital* (Becker, 1964; 1975), ce dezvoltă o teorie a formării capitalului uman și analiza rata de recuperare a investiției în educație și *training*.

De atunci, conceptul de capital uman a dominat economia educației și a avut o influență puternică asupra analizelor cu privire la piețele muncii, la formarea salariilor și la alte teme ale economiei cum sunt, de pildă, analiza creșterii economice, a cheltuielilor pentru sănătate, ori studiul migrațiilor. Întrucât acestea contribuie la formarea capacității de câștig a indivizilor, iar prin aceasta sporesc veniturile pe care ei le obțin de-a lungul vieții, se recunoaște că ele reprezintă de asemenea investiții în capitalul uman » (Woodhall, 1997 : 219 ; trad. rom. și subl. Elisabeta Stănculescu).

* Woodhall, M. (1997), “Human capital concepts”, în Halsey, A.H., Lauder, H., Brown, P., Wells, A. (eds.), *Education: Culture, Economy, Society*, Oxford University Press, pp. 219-223.

“(…) aceste fenomene – sănătate, educație, căutarea unui loc de muncă, accesarea de informație, migrație, *in-service training* – pot fi văzute ca investiții mai curând decât ca fenomene de consum, dacă sunt realizate de indivizi în nume propriu, ori de societate în numele membrilor săi. Ceea ce leagă toate aceste fenomene nu e faptul că cineva realizează ceva, ci mai curând faptul că acela care ia decizia, oricine ar fi, se raportează la viitor pentru a-și justifica acțiunea prezentă” (Blaug, 1976, cf. Woodhall, p. 222-223).

*

Rezerve de talent și dezvoltare: funcționalismul tehnologic

- În planul gândirii sociologice, această nouă viziune economică a dat naștere *funcționalismului tehnologic* (termenul a fost creat de J. Karabel și A.H. Halsey, în 1977 – cf. Forquin, 1980). Din această perspectivă, categoriile din care se recrutează forța de muncă (non-proprietarii, muncitorii salariați) apar ca *rezerve de talent* a căror dezvoltare ar condiționa dezvoltarea economică. Altfel spus, societatea ar fi interesată chiar din rațiuni economice să identifice și să dezvolte talentele potențiale aflate în categoriile defavorizate și să le transforme în capital uman.

3. Studiile de economie a educației au pus în evidență o corelație în general pozitivă între stocul de capital uman / educație și nivelul de dezvoltare economică.

Hannum și Buchmann (2003) furnizează date din surse diferite:

- Global Education Database (GED), SUA, ediția 2000, indică o corelație pozitivă între nivelul de dezvoltare economică (indicator: produsul național brut / locuitor) și nivelul de educație (indicator: *rata de cuprindere* în ciclurile secundar și terțiar a populației de vârstă școlară, vârsta școlară fiind definită potrivit legislației interne);
- Barro (1991) demonstrează că există o corelație pozitivă între rata de cuprindere în ciclurile primare și dezvoltarea macroeconomică;
- la finalul unei sinteze a literaturii cu privire la creșterea economică, Petrakis și Stamatakis (2002) conchid că economiile cu un capital uman important au o rată de creștere mai mare;
- într-o sinteză cu privire la impactul investițiilor guvernamentale asupra creșterii, Poot (2000) arată că 11 din cele 12 studii empirice identificate pun în evidență un impact pozitiv semnificativ al cheltuielilor pentru educație.

Teoriile capitalului uman par astfel confirmate: educația apare ca o *investiție productivă* - cu cât cresc fondurile alocate, cu atât eficiența mâinii de lucru va fi mai mare, iar banii cheltuiți vor fi recuperați din valoarea adăugată produsă de această mână de lucru educată (Shultz, 1961). Totuși, corelația între capitalul uman / educație și creșterea economică nu trebuie înțeleasă mecanic și absolutizată.

4. Interpretarea cauzală a corelației ridică probleme.

Sinteza realizată de Hannum și Buchmann (2003) ne informează că unii autori (de ex. Pritchett, 1996) merg până la a pune sub semnul îndoielii semnificația corelației pozitive între creștere / productivitate și nivelul de educație, argumentând că, adesea, e dificil să decidem dacă ea reflectă mai curând o influență a educației / capitalul uman asupra creșterii, ori o influență a creșterii asupra educației; totuși, aceste puncte de vedere au făcut obiectul unor critici documentate (v. sinteza critică realizată de Krueger și Lindahl, 2000).

5. Efectele pozitive ale investițiilor educative apar cel mai clar pe termen lung.

- Sylwester (2000) argumentează că, dacă luăm ca referință creșterea economică la un moment dat, corelația cu investițiile în educație la același moment e puternic negativă, dar corelația cu investițiile anterioare în educație e pozitivă (cf. Hannum și Buchmann, 2003).
- Krueger și Lindahl (2000) demonstrează că o creștere a duratei studiilor are efecte ne semnificative asupra produsului național brut pe termen scurt, dar are efecte semnificative pe termen lung (10-20 ani) (cf. Hannum și Buchmann, 2003).

6. Corelația între nivelul de educație / capitalul uman și creșterea economică variază în funcție de ciclul educațional și nivelul de dezvoltare al economiei.

- Comparând *ratele de întoarcere la investițiile sociale și individuale în educație** sau *ratele de randament* în 32 (1973), respectiv 44 țări (1981), G. Psacharopoulos (citat de Woodhal, 1997, pp. 220-221) demonstrează că:
 - indiferent de gradul de dezvoltare al economiei, investițiile în ciclul primar sunt, dintre toate ciclurile educative, cele mai rentabile la nivelul societății;
 - investiția în educație este, per ansamblu, mai profitabilă pentru țările mai puțin dezvoltate decât pentru țările dezvoltate;
 - investiția în capitalul uman este mai eficientă decât investiția în capitalul fizic (tehnică) în țările în curs de dezvoltare, dar nu și în țările dezvoltate;
 - investiția în educație e mai profitabilă pentru indivizi decât pentru societate, îndeosebi în cazul investițiilor în ciclul universitar.

* Pentru detalii cu privire la calculul ratei de întoarcere (*rate of return* în engleză, *taux de rendement* în franceză), a se vedea, de exemplu, *Economic Interactive Lecture. The Internal Rate of Return*, <http://hadm.sph.sc.edu/COURSES/ECON/irr/irr.html>
- Și alte studii, pe date mai recente, probează că în statele / stadiile în curs de dezvoltare nivelul de creștere se corelează mai puternic cu nivelurile primar și secundar ale educației, în timp ce în statele / stadiile dezvoltate se corelează mai puternic cu nivelul terțiar (Petrakis și Stamatakis, 2002, cf. Hannum și Buchmann, 2003).
- Această concluzie e susținută și de prelucrările GED realizate de Hannum și Buchmann (2003): dacă sunt analizate numai țările sărace (PNB sub \$5000 / locuitor), creșterea economică e corelată relativ puternic cu nivelurile primar și secundar ale educației și slab corelată cu nivelul terțiar.
- David N. Ashton și Johnny Sung (1997) furnizează și ei date care susțin ipotezele de mai sus: oricât de diferite ar fi istoriile și formulele politice, în stadiile de bază ale dezvoltării industriale nivelul primar se dovedește cel mai rentabil, iar nivelurile secundar și terțiar ale educației devin cu adevărat rentabile numai pe măsură ce nivelul dezvoltării crește.

7. Rentabilitatea investițiilor educative e dependentă de existența unei creșteri durabile (sustenabile).

Rentabilitatea apare foarte clar în perioadele de prosperitate (când se vorbește despre „*investiții educative*”) și generează îndoieli în perioade de criză (când vocabularul se

schimbă, vorbindu-se despre „consum educativ / școlar”, „clienți” etc (Baudelot și Establet, 2000; Establet, 1987).

„Creșterea nu poate fi concepută fără dezvoltarea școlară (...). Totuși, în imediat, adică în ritmul cel mai decisiv al producției, dezvoltarea școlarității absoarbe mai multe resurse decât produce. Școala nu e, deci, viabilă decât în perspectiva unei creșteri continue a producției. Între sistemul de formare și sistemul de producție există o relație retroactivă de antrenare: aportul anual de calificări înalte și costisitoare contribuie la creșterea capacității generale de producție a mâinii de lucru. În retur, o producție înaltă realizată de mâna de lucru din toate generațiile [adulte] finanțează costul excedentar al tinerei generații. Într-o perspectivă de creștere continuă, școala apare ca un factor eminent de producție, aproape ca o «forță directă de producție». Dar numai în această perspectivă: pentru o economie cu creștere nulă sau în recesiune, deficitul anual al formării devine rapid insuportabil.” (Establet, 1987: 191).

„Niciodată nu s-a vorbit atât despre «investiție » în formare ca în epoca de prosperitate, când recuperarea cheltuielilor era aproape instantanee. Astăzi, când sarcina formării devine mai dificilă, iar termenul de actualizare [recuperare] mai incert, începem să vorbim despre consum școlar și să tratăm formarea independent de orice utilizare ca o soluție la problemele angajării” (Ibidem, p. 195-196).

Rentabilitatea investițiilor educative a scăzut în Franța pentru că *„Prosperitatea, în parte un rezultat al efortului de formare, a produs pe termen lung un efect care riscă să compromită eficacitatea formării: o mare parte a mâinii de lucru formate e direct orientată către organizații care nu au relații directe cu aparatul productiv. Ca și deficitul anual al balanței educative, această orientare nu e suportabilă decât în perspectiva unei creșteri neîntrerupte. Or, tendința, deja clară în timpul prosperității, nu face decât să se adâncească din 1973 [„șocul petrolului”]. (...) Încadrarea în producție nu a fost pe măsura creșterii și ameliorării programelor de formare. Iată factorul care riscă, în mentalități, dar mai ales în realitate, să modifice statutul Educației: investiție, ieri; sarcină sau lux mâine?” (Ibidem, p. 192; s.n., E.S.).*

8. Modelul calificărilor înalte (high-skills), către care tind economiile avansate, nu e universal. În contexte determinate, calificările scăzute și medii pot fi mai adecvate (pot contribui mai bine la creșterea economică).

- O controversă cu privire la nivelul calificărilor cerute de lumea contemporană și la dinamica lor e mai veche în literatura științifică, vizând chiar economiile primului și celui de-al doilea val de industrializare (avansate). Probele empirice nu susțin ideea unei evoluții lineare către calificări tot mai înalte, ci pe aceea a unui proces complex în care *tendința de creștere a nivelului în unele calificări (up-skilling) se împletește cu aceea de de-des-calificare (de-skilling) și re-calificare (re-skilling), conducând în lumea contemporană mai curând la o polarizare a calificărilor* (Brown, 1997; Gallie, 1991; Haralambos, Holborn, Heald, 2000: 7070-711).
- Un număr foarte recent al revistei *Journal of Education and Work* (Volume 18, Number 1 / March 2005) e consacrat aproape integral unei țări aparținând celui

de-al treilea val de industrializare: Africa de Sud. Studiile repun în discuție semnificațiile atribuite noțiunilor de „calificare înaltă” (*high skills*) și „calificare scăzută” (*low skills*) și argumentează că un stat precum Africa de Sud are nevoie, în etapa actuală, de:

- dublă traiectorie a dezvoltării: una a calificărilor înalte, care să o ajute să intre în competiția globală, și alta a calificărilor medii și scăzute, care să rezolve problemele legate de șomaj (Mayer și Altman, 2005);
- strategie complexă de dezvoltare a resurselor umane, pe trei niveluri: calificări înalte, medii și scăzute; opțiunea pentru o focalizare pe calificările înalte ar fi neadecvată pentru o țară în curs de dezvoltare, cu un număr mare de săraci, șomeri și persoane necalificate (Kraak, 2005);
- creșterea economică nu poate fi realizată decât ținând cont de contextul social global, iar crearea unei piețe solide a calificărilor scăzute reprezintă o soluție pentru subdezvoltare, șomaj și sărăcie și un prim pas către o economie bazată pe cunoaștere (*value added*) (Ashton, 2005).
- Proiectul *Skills for productive citizenship for all*, subordonat unei viziuni centrate pe conceptul de calificare înaltă, nu a dat rezultatele scontate; după evaluări, sunt căutate soluții pentru o strategie coerentă (McGrath, 2005).
- Această perspectivă ar putea fi criticată ca reprezentând o încercare de a legitima cu ajutorul științei actuala ordine internațională, fundamentată pe o diviziune a muncii care menține discrepanțele între Nord și Sud, între economiile dezvoltate (care ar avea nevoie de calificări înalte) și cele subdezvoltate (bazate pe calificări scăzute).

9. Corelația între capitalul uman (formare) și creștere economică pare dependentă, pe lângă adecvarea între nivelul calificărilor și nivelul dezvoltării, de intervenția politică a unui stat puternic.

- Ashton și Sung (1997) compară evoluțiile istorice în trei tipuri de state: din „primul val” al industrializării (Anglia, Franța, SUA), din „al doilea val” (Germania, Japonia) și din „al treilea val” (statele asiatice pentru care Singapore pare a fi un „port-drapel”).
 - În primul caz, procesele de industrializare nu au necesitat o calificare notabilă a forței de muncă, iar sistemele educative s-au focalizat mai ales asupra unor obiective precum identitatea națională (Franța, SUA) ori conduita disciplinată a lucrătorilor (Anglia). Aceste state se confruntă astăzi cu randamente mici ale investițiilor educative și caută soluțiile într-un „nou vocaționalism” și marketizare (v. cursurile anterioare).
 - În cazul Germaniei și Japoniei, evoluțiile tehnologice au făcut ca nevoia de calificare să exercite de la început o presiune externă asupra sistemelor educative, care au dezvoltat o componentă vocațională importantă. Competitivitatea internațională a acestor sisteme educative e recunoscută.
 - În statele asiatice ale celui de-al treilea val al industrializării, legătura dintre educație și piața muncii e și mai evidentă. Explicația s-ar afla într-o „a treia cale” politică (nici liberalism, nici control centralizat) urmată de aceste state. Guvernele naționale au dezvoltat obiective economice naționale clare pe termen mediu și au folosit pârghiile pieței globalizate a capitalurilor și

pârghiile juridice și educative interne pentru atingerea acestor obiective. Cu alte cuvinte, guvernele naționale au formulat și urmărit sistematic strategii coerente de atragere a capitalurilor străine în funcție de un nivel al dezvoltării definit progresiv, prin voință politică: într-o primă fază, capitalurile au fost atrase prin mâna de lucru ieftină și o legislație care descuraja revendicările sindicale; ulterior, au fost descurajate investițiile bazate pe mâna de lucru ieftină și s-a investit într-un sistem de formare profesională care să atragă producția bazată pe valoare adăugată (cunoaștere).

Exerciții:

1. Indicați trei studii (autor/i, titlu, an al apariției) care argumentează ideea că educația reprezintă o investiție rentabilă economic pentru societate.
2. Enunțați trei argumente prin care autori diferiți susțin ideea că educația reprezintă o investiție macroeconomică rentabilă. Indicați și numele autorilor.
3. Enunțați trei contraargumente prin care autori diferiți subliniază limitele ipotezei potrivit căreia educația ar fi o investiție macroeconomică rentabilă. Indicați și numele autorilor.
4. În ce măsură sunteți de acord cu afirmația: „Guvernul României ar trebui să investească cât mai mult și prioritar în educație, pentru a asigura o creștere macroeconomică rapidă și durabilă”? Argumentați-vă răspunsul, utilizând informația din suportul de curs și studiile discutate la seminar.
5. (*încercuți litera din fața răspunsului corect*) Potrivit lui Carl Thurow, nivelul salariilor e dependent astăzi mai ales de:

- a. nivelul diplomei posedate (calificării);
- b. prestigiul instituției educative absolvite;
- c. performanțele probate de individ la locul de muncă;
- d. particularitățile și evoluțiile locului de muncă.

6. (*încercuți litera din fața răspunsului corect*) Potrivit documentelor Bologna, funcția primului ciclu al învățământului superior este în primul rând aceea de a-i învăța pe studenți:

- a. cunoștințe de specialitate;
- b. operațiile tehnologice necesare exercitării unei meserii;
- c. atitudini și comportamente precum anticiparea schimbărilor și flexibilitatea (adaptarea la noile condiții), obișnuința de a se informa și a învăța continuu etc.

III. De ce continuă guvernele și indivizii să investească în educație dacă rentabilitatea investițiilor școlare / capitalului uman e atât de problematică?

Studiile îndeamnă la o *încredere temperată în educație*.

1. Posesia diplomei nu mai oferă astăzi suficientă protecție socială, dar lipsa diplomei reprezintă un handicap foarte important (v. paragraful 1).

2. Corelația între nivelul de educație / capitalul uman și beneficiile economice (sociale și individuale) trebuie plasată întotdeauna într-un context concret / complex.

- Studii numeroase au pus în evidență faptul că *diploma nu e singurul, iar uneori nici cel mai important factor care determină angajarea și nivelul veniturilor*: originea socială, capitalul social personal, situația matrimonială, genul, etnia, rasa sunt variabile care se corelează semnificativ cu inserția profesională, cu nivelul veniturilor și cu evoluțiile în carieră (Bowles și Gintis, 1976; Paul, 1989; Tanguy, 1986; Duru-Bellat și Henriot van Zanten, 1992).
- În plus, *nivelul veniturilor e determinat mai curând de contextul specific al muncii decât de calificările lucrătorilor*:
 - valoarea de piață a unei calificări e rezultatul unei construcții sociale, în care raporturile de putere *hic et nunc* dintre angajatori, sindicate, angajații neafiliați la sindicate, stat au un rol important (Blackmore, 1997).
 - Katharine Venter (2004) observă că pe piața muncii dintr-o țară în curs de dezvoltare, China, operează în ultimii ani (de când China a intrat pe piața globală) trei tipuri de organizații, fiecare valorizând alte tipuri de competențe ale lucrătorilor; în aceste condiții, sistemul educativ e pus în situația de a răspunde unor funcții diferite și de a furniza competențe diferite.
- Henry M. Levin și Carolyn Kelley (1997) argumentează că *educația poate răspunde așteptărilor numai dacă există un ansamblu de condiții complementare*.
 - Educația poate contribui la creșterea productivității numai dacă există oportunități de angajare pentru lucrătorii mai productivi (p. 240). În SUA, acestea presupun, între altele:
 - investiții noi, în cele trei forme de capital (fizic, uman, producția de cunoaștere);
 - metode noi de organizare a muncii: munca în echipă, cu rotația membrilor pe diferitele sarcini (*flexible work roles* și *multi-functional team member*); abordări participative, cu implicarea membrilor în asigurarea calității produsului și a muncii;
 - noi abordări manageriale: abordări integrative (cercetare, formare, dezvoltarea produsului, marketing, producție, finanțare) și suport pentru participarea largă a lucrătorilor [*middle* și *shared management*; *on-the-job training*];
 - probe empirice: numeroase sucursale ale unor firme asiatice plasate în SUA și utilizând forța de muncă americană au o productivitate înaltă; cazul cel mai studiat – NUMMI (New United Motor Manufacturing), o firmă creată prin fuziunea între o sucursală a firmei americane General Motors și firma japoneză Toyota; 80% din personal a fost recrutat dintre foștii lucrători ai GM, a cărui sucursală fusese închisă în 1982 din cauza productivității scăzute, absenteismului, calității proaste a produselor, conflictelor între muncitori și conducere; cu aceiași lucrători (aceiași

capital uman), dar cu un nou management și cu o nouă organizare a muncii, noua firmă devenea deja înalt productivă la un an după înființare (p. 244).

- Intervenția unor condiții complementare neprevăzute poate face ca investiția educativă să devină neprofitabilă social (cu o rată de întoarcere negativă), chiar dacă rămâne profitabilă pentru o parte dintre indivizi (p.248).

3. Chiar dacă nu reflectă posesia unor competențe cerute pe piață, diploma îndeplinește alte funcții în raport cu sistemul de producție.

- În 1979, Randall Collins a elaborat ipoteza unei societăți „a acreditărilor” (*credential society*): funcția principală a nivelurilor superioare de școlarizare nu constă, așa cum se pretinde, în a forma competențele necesare în economia reală, ci în a elibera „acreditările” (certificările) de care orice individ are astăzi nevoie pentru a intra în competiția pentru locurile de muncă.
- Collins avea ca suport *teoria filtrului* (*filter* sau *screening theory*) lansată de Kenneth J. Arrow (laureat al premiului Nobel pentru economie în 1972). În *Higher Education as a Filter*, Arrow (1973) argumenta că educația superioară nu contribuie direct la dezvoltarea economică, pentru că nu contribuie decisiv la dezvoltarea capacităților cerute de rolurile sociale aferente. Sistemul educativ nu face decât să selecționeze, filtreze indivizii, supunându-i unor teste care măsoară în fapt capacități pe care ei le au deja la intrare. Ea îndeplinește o funcție socială în favoarea angajatorilor, cărora le oferă informații cu privire la capacitățile diferiților indivizi care concurează pentru un loc de muncă.
- Deși supusă unor critici numeroase, o variantă „slabă” a ipotezei filtrului a fost confirmată și de alți economiști (cf. Woodhall, 1997: 222).
- Astfel de *variante „slabe”* au fost elaborate și de sociologi. Cele mai pregnante pornesc de pe pozițiile criticii neomarxiste la adresa sistemelor școlare capitaliste (v. cursurile precedente, teoriile conflictualiste). Probabil cel mai frecvent citată e aceea prezentată de Samuel Bowles și Herbert Gintis (*Schooling in Capitalist America*, Academic Press, New York, 1976). Idei similare sunt însă susținute simultan și în literatura franceză (Christian Baudelot și Roger Establet, *L'école capitaliste en France*, Maspéro, Paris, 1971 și *L'école primaire divise*, Maspéro, Paris, 1975).
 - Bowles și Gintis resping ipoteza „tare” a școlii-filtru. E adevărat că, per global, există corelații statistice puternice între nivelul de inteligență (IQ) și ierarhiile educaționale, respectiv ierarhiile profesionale, dar acestea nu indică în mod necesar o relație cauzală. Dacă realizăm analize mai fine în grupul acelor care obțin scoruri medii la testele de inteligență, observăm că variabilele determinante țin de caracteristici ale familiei de origine și de lungimea traseului școlar. Aceasta înseamnă că, cel puțin pentru grupul – cel mai masiv – de mijloc, ***IQ nu e atât o condiție, cât o consecință a numărului de ani petrecuți în școală.***
 - Autorii americani observă un *principiu al corespondenței* între caracteristicile producției și acelea ale școlii; deși nu o formulează explicit, ideea e prezentă (implicit) și în lucrările autorilor francezi; ea derivă direct din teoria marxistă a raportului de determinare între baza economică și suprastructură (în care e inclusă școala).

- Corespondența între sistemul școlar și sistemul economic nu poate fi explicată prin calificările obținute de absolvenți (datele furnizate în paginile precedente dovedesc aceasta); ea se explică prin faptul că școala nu testează / formează numai – și nu în primul rând – capacitățile cognitive (esențiale în definirea calificărilor), ci **întreaga personalitate**, valorile și atitudinile elevilor / studenților. Printr-un studiu asupra a mai mult de 200 elevi din anul terminal al unui liceu, Bowles și Gintis arată că lungimea traseului școlar e dependentă mai puternic de **trăsăturile de personalitate** decât de performanțele academice.
- Cercetătorii, ca și actorii sociali implicați în educație (guvernanti, cadre, elevi / studenți, părinți), se raportează de obicei doar la ceea ce este „predat” (cunoștințe, operații practice etc); cu alte cuvinte, ei își limitează analizele la **curriculumul explicit**, fie la curriculumul **real** (ceea ce predau efectiv cadrele didactice), fie – și mai restrictiv – la curriculumul **formal** (ceea ce se stabilește prin documentele oficiale că trebuie predat). **De explicitat conceptul curriculum (gen proxim, diferențe specifice, componente, forme).**
- Pentru a înțelege funcțiile sociale reale (latente) ale educației, trebuie însă să ne raportăm și la cum sunt organizate acțiunile educative (metode didactice, forme de comunicare, forme și criterii de evaluare), precum și la cadrele în care aceste acțiuni se desfășoară (structuri, norme, aranjamente spațiale, cultură locală); toate acestea modelează personalitatea; ele acționează, de regulă fără ca cineva să fie conștient de acțiunea lor, asupra structurilor profunde de personalitate (valori, atitudini, convingeri etc.) și se constituie într-un **curriculum ascuns** sau **implicit**.
- Prin intermediul curriculumului ascuns, **școala contribuie la reproducerea raporturilor de producție capitaliste, mascându-și totodată această funcție** și construind un iluzionism social al meritocrației (v. conceptul marxist *ideologie* ca „falsă conștiință”).
- Dintre dimensiunile curriculumului ascuns, Bowles și Gintis se opresc asupra organizării conținuturilor și asupra metodelor de motivare. Organizarea conținuturilor școlare e caracterizată prin *fragmentare*, corespunzând astfel fragmentării muncii (în diviziunea fordistă a muncii), care permite un control mai facil al lucrătorilor. Metodele de motivare îi îndeamnă pe elevi să caute satisfacția muncii în *aprecierile externe*, care utilizează criterii precum punctualitatea, disciplina, obediința, perseverența, acceptarea ierarhiei, lipsa interogațiilor critice – adică tocmai valorile și atitudinile care susțin sistemul capitalist de producție.
- În Franța, Baudelot și Establet (1971, 1975) susțin aceeași ipoteză a funcției reproductive a școlii, analizând dimensiunea structurală. Organizarea sistemului școlar în două filiere, academică (durată lungă) și profesională (durată scurtă), contribuie la divizarea precoce a masei de elevi potrivit nevoilor producției capitaliste: unii își dezvoltă trăsături de personalitate specifice categoriilor burgheze (autonomie, imaginație, creativitate), alții își dezvoltă valori și atitudini specifice categoriilor muncitorești (obediință, disciplină etc.). Ca și Bowles și Gintis, autorii francezi utilizează metode statistice de analiză.
- Tot în Franța, dar utilizând o metodă mai curând semiotică, Pierre Bourdieu, Jean-Claude Passeron și Monique de Saint-Martin (1972) aduc argumente analizând formele de comunicare școlară. Ei observă că sunt importante nu

- numai conținuturile explicite (*ce se spune*), ci și – poate mai ales – conținuturile implicite (*cum se spune*). Din această perspectivă, *cursul magistral* (în care profesorul „predă”, iar elevul / studentul ascultă și notează) apare ca forma pedagogică perfectă pentru educarea structurilor de personalitate cerute de societatea capitalistă (acceptarea ierarhiei, ascultare, disciplină...).
- Într-un alt spațiu, Anglia, Paul Willis (1977) semnala importanța unui alt factor în reproducerea raporturilor capitaliste de producție: cultura locală, pe baza căreia se construiește cultura adolescenților. Lucrarea lui Willis e inovatoare sub mai multe aspecte.
 - A folosit o metodă calitativă microsociologică: „*observații și observații participative în sala de clasă, în jurul școlii și în timpul activităților de timp liber, înregistrări obișnuite ale unor discuții în grup, interviuri informale și jurnale*”, având ca obiect o „gașcă” de 12 băieți din categoriile populare, dintr-un oraș mic muncitoresc, pe care cercetătorul îi urmărește pe parcursul ultimelor 18 luni de școală și primelor câteva luni de muncă (cf. Haralambos și Holborn, 2000: 791).
 - Conceptul central al argumentației e acela de **contra-cultură școlară** (*counter-school culture*). Pentru acești elevi, diferitele experiențe școlare se constituie într-un ansamblu de stimulente care conduc la construcția progresivă a unei subculturi a adolescenților focalizată pe valori și atitudini opuse celor școlare (clamează disprețul pentru conținuturile școlare și note, evită participarea la lecții sau, atunci când sunt obligați să participe, lucrează cât mai puțin și își exprimă cât mai vizibil dezinteresul și batjocura, fac același lucru în timpul activităților recreative organizate de școală, își manifestă cât mai vizibil sexismul și rasismul, precum și disprețul pentru autoritate etc.).
 - Sursa din care se alimentează contra-cultura școlară e o subkultură locală: **cultura categoriilor muncitorești** (*shop-floor culture*). Urmărindu-i pe foștii elevi la locurile de muncă, Willis descoperă un grad foarte înalt de corespondență între cele două tipuri de culturi.
 - Interpretarea pe care el o dă datelor culese confirmă ipoteza unei școli care reproduce raporturile de producție capitaliste, dar o infirmă pe aceea a unei școli care ar avea o funcție ideologică în sensul marxist al termenului; infirmă, de asemenea, ipoteza (implicată în gândirea marxistă) a unui agent social pasiv, manipulat structural. Pentru subiecții săi, nu există nici un iluzionism social, nici o „falsă conștiință”. Atât ca școlari, cât și ca lucrători, subiecții sunt conștienți de poziția lor, dar *aleg* să rămână în această poziție pe care o apreciază ca „adevărata muncă” și folosesc batjocura și celelalte manifestări contra-culturale ca mijloace oarecum „terapeutice” (care fac suportabilă situația). „*Agenții sociali nu sunt simpli purtători ai ideologiei, ci indivizi care și-o însușesc activ și care reproduc structurile existente numai prin luptă, contestare și o penetrare parțială a respectivelor structuri*” (cf. Haralambos și Holborn, 2000: 793).
 - Diferite argumente cu care a fost susținută ipoteza potrivit căreia școala ar avea o funcție latentă de a răspunde nevoilor producției capitaliste și de a reproduce tipul particular de raporturi sociale pe care aceasta le presupune au fost **criticate**. Totuși, în cursul unei sinteze a acestor critici (v. pp. 790-794) Haralambos și Holborn observă că „*sistemul educativ britanic s-a dezvoltat în*

ultimii ani pe o direcție care poate face ca analizele lor [Bowles și Gintis] să devină mai relevante. (...) educația e tot mai explicit proiectată pentru a răspunde nevoilor angajatorilor” (2000, p. 790).

- Lester Carl Thurow (1999) ne oferă o explicație alternativă a interesului pentru școală, cunoscută sub numele de *teorie a „listei de așteptare”*. Chiar dacă nivelul salariilor e dependent astăzi mai mult de particularitățile locului de muncă (de unde interesul pentru „topul celor mai bune companii) decât de calificările și performanțele individului, angajatorii continuă să manifeste interes pentru diplomă. Explicația se găsește în faptul că, în condițiile unui număr mare de solicitanți pentru fiecare loc de muncă, natura și prestigiul diplomei permit ca „aplicații” să fie ordonați pe o „listă de așteptare”; costurile procesului de selecție se reduc astfel semnificativ. Pe de altă parte, în condițiile în care capacitatea de învățare continuă și rapidă devine fundamentală într-o economie bazată pe cunoaștere, posesorii unor diplome superioare sunt preferați pentru că se presupune că indivizii care au parcurs o școlaritate mai lungă sunt mai obișnuiți să învețe (v. și rezumatul de la adresa <http://www.jobletter.org.nz/jb110910.htm>)

4. Indivizii găsesc în educație și alte tipuri de avantaje sau satisfacții, în afara celor economice:

- o etapă specifică în cursul vieții, cu un stil de viață specific;
- capital social și capital cultural rentabile în diferite câmpuri sociale (de exemplu, pe „piața” matrimonială sau pe „piața” sociabilității; v., de exemplu, Brendan Halpin și Tak Wing Chan, *Educational Homogamy in Ireland and Britain: Trends and Patterns*, 2003, University of Oxford, Sociology Working Papers, www.sociology.ox.ac.uk/swp.html);
- resurse de (auto)identificare valorizate social („distanța de clasă”);
- oportunități de autocunoaștere și resurse pentru o mai bună orientare profesională sau / și în dezvoltarea aptitudinilor;
- resurse pentru o mai eficientă autoorganizare;
- resurse pentru o imagine pozitivă de sine și încredere în sine (Astin, 1993: 211; Pallas, 2000).
- Dacă luăm în calcul curriculumul implicit care conduce la toate aceste câștiguri personale, putem accepta concluzia lui Maureen Woodhall (1997:222):
„(...) educația face mult mai mult decât să transmită cunoaștere și calificări. Dacă angajatorii preferă lucrători educați, este nu numai pentru că posesia unui titlu școlar probează că individul are anumite abilități, aptitudini, atitudini, ci și pentru că procesele educaționale contribuie la formarea acestor atribute. Cu alte cuvinte, se recunoaște tot mai mult astăzi că educația modifică atitudinile, motivația și alte caracteristici personale, după cum furnizează cunoaștere și calificări. Aceasta înseamnă că noțiunea de investiție în capitalul uman e încă validă, dar trebuie extinsă pentru a include și alte activități care modifică atributele personale în egală măsură cu competențele, și trebuie să recunoaștem că astfel de activități sporesc productivitatea lucrătorilor în modalități complexe [s.n., E.S.]”
- În noul context al economiei bazate pe informație, Michael White (1990) acceptă că școala nu-i mai poate învăța pe elevi /studenți operațiile specifice unei profesii,

iar sub acest aspect ea a devenit mai puțin relevantă, atât pentru societate, cât și pentru individ. Totuși, într-o economie în schimbare rapidă, flexibilitatea, capacitatea de adaptare și capacitatea de a învăța continuu și rapid au devenit esențiale, iar ***o școlaritate prelungită (nivelurile superioare) având ca obiectiv nu calificarea, ci o bună educație generală a dobândit o importanță mult mai mare decât până acum.***

5. Societatea atinge prin educație și alte obiective în afara celor economice:

- un nivel mai bun de sănătate (a se studia Hannum și Buchmann, 2003);
- o creștere demografică mai echilibrată (a se studia Hannum și Buchmann, 2003);
- diminuarea inegalității șanselor (v. cursul următor);
- un nivel mai scăzut al criminalității și conflictelor, inclusiv prin asigurarea ocupării și supravegherii tinerelor generații (funcție de control social);
- un grad mai înalt de coeziune socială (funcția de socializare);
- o participare mai bună / cetățenie democratică (a se studia Hannum și Buchmann, 2003; Levin și Kelley, 1997, p. 249; cursurile următoare).

6. Educația este „trată ca un panaceu universal” și pentru că ea **rămâne unul dintre puținele domenii asupra cărora guvernele naționale mai exercită încă o influență decisivă**, într-o lume în care puterea statelor naționale e diminuată de două tendințe opuse care acționează simultan, globalizarea și descentralizarea. Politica educațională a devenit un test al „meseriei de stat” („*statecraft*”), prin care guvernele își mai pot demonstra puterea de a contribui la îmbunătățirea condițiilor de viață ale populației (Halsey *et alii*, 1997, p. 159).

Exerciții:

- 1. Identificați conceptele de bază** utilizate în acest curs și „definițiile” lor. Pentru aprofundare, apălați și la un dicționar de specialitate.
- 2. Comparați** accepțiunile științifice ale termenilor respectivi cu accepțiunile utilizate în limbajul de fiecare zi. Prin ce se aseamăna? Prin ce se deosebesc?
- 3. Ați întâlnit** aceiași termeni și la alte discipline? **Comparați** sensurile: prin ce se aseamăna? Prin ce se deosebesc?

Referințe bibliografice

- Allmendinger J. (1989) Educational systems and labor market outcomes, *European Sociological Review*, vol. 5: 231-250 (JSTOR)
- Aronowitz S., De Fazio W. (1997), „The New Knowledge Work”, în Halsey, A.H., Lauder, H., Brown, P., Wells, A. (eds.), *Education: Culture, Economy, Society*, Oxford University Press, Oxford, pp. 193-206.
- Arrow, K.J. (1973) *Higher Education as a Filter*, JPublicE
- Ashton D.N., Sung J. (1997), “Education, Skill Formation, and Economic Development: The Singaporean Approach”, în Halsey, A.H., Lauder, H., Brown,

- P., Wells, A. (eds.), *Education: Culture, Economy, Society*, Oxford University Press, Oxford, pp. 207-218
- Ashton, D.N. (2005), « High skills : the concept and its application to South Africa ». *Journal of Education and Work*, Volume 18, Number 1 / March 2005, pp. 19-32
 - Astin, A.W. (1993), *What Matters in College? Four Critical Years Revisited*, Jossey-Bass, San Francisco
 - Baudelot C., Establet R. (2000), *Avoir trente ans, en 1968 et en 1998*, Le Seuil, Paris.
 - Blackmore, J. (1997), « The Gendering of Skill and Vocationalism in Twentieth-Century Australian Education », în Halsey, A.H., Lauder, H., Brown, P., Wells, A. (eds.), *Education: Culture, Economy, Society*, Oxford University Press, Oxford, pp. 224-239.
 - *Boudon, R. (1990), “Efectele perverse și schimbarea socială”, în R. Boudon, *Texte sociologice alese*, trad. rom. Tr. Rotariu, Humanitas, București, pp. 164-182
 - *Brown, Ph. (1997) « Cultural Capital and Social Exclusion : Some Observation on Recent Trends in Education, Employment, and the Labour Market », în Halsey, A.H., Lauder, H., Brown, P., Wells, A. (eds.), *Education: Culture, Economy, Society*, Oxford University Press, Oxford, pp. 737-749
 - Establet, R. (1987) *L'Ecole est-elle rentable?*, PUF, Paris
 - Chauvel L. (2000), « Valorisation et devalorisation sociale des titres scolaires : une comparaison France-Etats-Unis », în A. Van Zanten, (dir.), *L'Ecole, l'etat des savoirs*, La Decouverte, Paris, pp. 341-354
 - Collins R. (1979) *The Credential Society: A Historical Sociology of Education*, Academic Press, New York.
 - Gallie, D. (1991), « Patterns of Skill Change : Upskilling, Deskillling or the Polarisation of Skills? », *Work, Employment and Society*, Volume 5, Number 3, pp. 319-351.
 - *Hannum, E., Buchmann, C. (2003) *The Consequences of Global Educational Expansion. Social Science Perspectives*, New York, American Academy of Arts & Sciences <http://www.amacad.org/publications/monographs/Ubase/pdf>
 - Jackson, M. (2001) “Meritocracy, Education and Occupational Attainment: What Do Employers Really See as Merit?”, *Sociology Working Papers*, Oxford University. <http://www.sociology.ox.ac.uk/swps/2001-03.html>
 - Gianini, Orio, Malița, Mircea (2005) *Dubla spirală a învățării și a muncii*, București, Comunicare/SNSPA.
 - Kraak, a. (2005), „Human resources development and the skills crisis in South Africa: the need for a multi-prolonged strategy”, *Journal of Education and Work*, Volume 18, Number 1 / March 2005, pp.57-83
 - Levin, H.M., Kelley, C. (1997), “Can Education Do It Alone?”, în Halsey, A.H., Lauder, H., Brown, P., Wells, A. (eds.), *op. cit.*, pp 241-251
 - Mayer, M.J., Altman, M. (2005), „South Africa’s economic development trajectory: implications for skills development”, *Journal of Education and Work*, Volume 18, Number 1 / March 2005, pp.33-56
 - McGrath, S. (2005), „’Skills for productive citizenship for all’: the place of skills development for micro and small enterprises in South Africa 1”, *Journal of Education and Work*, Volume 18, Number 1 / March 2005, pp. 111-125.

- Mgobozi, Idris, „Human Capital and Credentialism: The Sociological Explanation of Racial Inequalities in South Africa”, *Current Sociology*, September 2004, vol 52(5), pp. 775-783, www.sagepublications.com
- Morrow R.A., Torres, C.A. (1998), „Social Closure, Professional Domination, and the New Middle Strata: Rethinking Credentialist Theories of Education”, în C.A. Tores și T.R. Mitchell, *Sociology of Education. Emerging Perspectives*, State University of New York Press, pp. 121-140
- Moore, Rob (2004) „Cultural capital: objective probability and the cultural arbitrary”, in *British Journal of Sociology of Education*, vol 25, No. 4, September 2004 www.sagepublications.com
- OECD (2003). *The PISA 2003 Assessment Framework – Mathematics, Reading, Science and Problem Solving, Knowledge and Skills* www.pisa.oecd.org/document/29/0,2340,en_32252351_32236173_33694301_1_1_1_1,00.html
- Pallas, A.M. (2000), « The effects of schooling on individual lives », în M.T. Hallinan (ed) *Handbook of the Sociology of Education*, New York: Kluwer/Plenum, pp. 499-525
- Pallas, Aaron M. (2002). "Educational participation across the life course: Do the rich get richer?" in Timothy Owens and Richard Settersten, Jr. (Eds.), *New Frontiers in Socialization: Advances in Life Course Research*, Vol. 7. Oxford, UK: Elsevier Science, pp. 327-354
- Paul, J.-J. (1989), *La relation formation-emploi. Un défi pour l'économie*, Paris, Economica.
- Paul, J.-J. (2000), “Les évolutions de la relation formation-emploi”, în A. Van Zanten, (dir.), *L'École, l'état des savoirs*, La Découverte, Paris, pp. 331-340
- Reich, R.B. (1997), « Why the Rich Are Getting Richer and the Poor, Poorer », în Halsey, A.H., Lauder, H., Brown, P., Wells, A. (eds.), *Education: Culture, Economy, Society*, Oxford University Press, Oxford, pp. 163-171.
- Rope, Fr. (2000), « Savoirs, savoirs scolaires et compétences », în A. Van Zanten (dir.) *L'École, l'état des savoirs*, La Découverte, Paris, pp. 161-170
- Tanguy, L., ed. (1986), *L'introuvable relation formation-emploi*, Paris, La Documentation française.
- Thurow L.C. (1999) *Building Wealth. The New Rules for Individuals, Companies and Nations in a Knowledge-based Economy*, HarperCollins
- Venter, K., 2004, "One country, two systems, multiple skill demands: the dilemmas facing the education system in the People's Republic of China", în *Journal of Education and Work*, Volume 17, Number 3 – September 2004, pp. 283-300.
- White, M. (1990) "Education policy and economic goals", în G. Esland (ed.), *Education, Training and Employment*, vol. 2: *The Educational Response*, Addison Wesley, Wokingham
- *Woodhall, M. (1997), “Human capital concept”, în Halsey, A.H., Lauder, H., Brown, P., Wells, A. (eds.), *op. cit.*, pp. 219-223
- Wotherspoon, T. (1998), *The Sociology of Education in Canada*, Oxford University Press, pp. 129-154