

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

Modulul 2.

Ideologii educative, teorii sociologice ale educației și politici educative

Cuprins

1. Ce înțelegem prin ideologie / discurs axiologic-normativ ?
2. **Funcționalismul.** Funcțiile sociale ale educației
 - 2.2. Statul național, solidaritatea socială și transmiterea valorilor comune. Emile Durkheim :
 - educație și socializare ;
 - educație morală;
 - educație comună și educație specială;
 - socializare metodică și socializare spontană;
 - autoritatea pedagogică a statului național (școala de stat) ;
 - autoritatea cadrelor didactice.
 - 2.3. Revoluția industrială, creșterea complexității diviziunii sociale a muncii și învățarea rolurilor profesionale.
 - 2.4. Sistemul birocratic și selecția socială; status-roluri dobândite versus status-roluri prescris ; universalism versus particularism. Talcott Parsons
3. **Gândirea liberală**
 - 3.2. Capitalism și acțiune eficientă ; democrație, cetățean liber, drepturi și libertăți ale individului ; accesul liber la educație. Educația centrată pe copil, educația progresivă, învățarea prin experiență
 - 3.3. Școală de stat și școală publică
 - 3.4. Liberalismul radical : Ivan Illich și deșcolarizarea societății
4. **Teorii conflictualiste**
5. **Perspective postmoderne și feministe**
6. **Teme principale cu privire la educație în dezbaterile actuale**
 - 6.2. **Capital uman**; educația ca investiție în capitalul uman
 - 6.3. Rezerve de talent și dezvoltare: funcționalismul tehnologic
 - 6.4. Investiția în capitalul uman, bunăstare individuală și reducerea inegalităților. Perspectiva liberală (de dreapta). Perspective de stânga: egalitate, solidaritate, justiție socială, discriminare pozitivă
 - 6.5. **Globalizare și educație**
 - 6.5.1. Ce înțelegem prin globalizare?
 - 6.5.2. Consecințe ale globalizării asupra ideologiilor și politicilor educative. Neo-fordismul și politicile educative ale « Noii Drepte ». Post-fordismul și politicile educative ale «Noii Stângi.»

*

Acest curs nu este unul de filosofie a educației, nici de istorie și nici de politici educative. De aceea, nu vom insista asupra detaliilor de politică educativă. Totuși, întrucât *studiile de sociologie a educației* :

- *încearcă să creioneze raporturile sistemului educativ cu celelalte sisteme ale societății și*
- *procedează la o evaluare a consecințelor reale (dorite și nedorite) ale ideologiilor și politicilor educative,*

nu ne putem dispensa de câteva noțiuni de bază ; **interdisciplinaritatea** este o trăsătură constitutivă a oricărei ramuri a sociologiei.

1. Ce înțelegem prin ideologie / discurs axiologic-normativ ?

În accepțiunea cea mai generală, înțelegem prin *ideologie / discurs axiologic-normativ* un ansamblu de opinii, credințe, idealuri etc. care motivează, justifică o acțiune în termeni de « cred că », « sunt convins/ă că », « ar fi bine / de dorit să », « ar trebui să ».

Distingem ideologia/discursurile axiologic normative de *cunoașterea științifică*, care este bazată pe testarea empirică a ipotezelor, utilizând metode recunoscute ca valabile în comunitatea oamenilor de știință (*cunoaștere evidence based*).

Distingem, de asemenea, forme diferite ale ideologiei:

- *comună, nesistematică* = cuprinde opinii, credințe, stereotipuri, prejudecăți etc. împărtășite de un grup oarecare, la nivelul simțului comun; diferitele componente ale ideologiei nesistemice pot chiar să se contrazică între ele;
- *sistematică* = cuprinde imagini generale asupra lumii, idealuri, argumente și soluții pragmatice elaborate în ansambluri coerente; e obiectivată în teorii filosofice, dogmatică religioasă, programe și discursuri politice, norme juridice, teorii pedagogice etc.
- Cele două forme se alimentează reciproc.
- De asemenea, în ambele putem regăsi – în ponderi variate – unele *elemente ale cunoașterii științifice*, combinate cu idealuri, opinii, credințe etc.

Exercițiu :

1. Dați un exemplu de ideologie comună cu privire la educație.
2. Dați un exemplu de ideologie sistematică cu privire la educație.
3. Identificați elementele comune.

Schematizând, putem rezuma discursurile cu privire la educație în *două atitudini de bază*:

1. Atitudinea *liberală*, care alimentează *politicile de dreapta*, consideră că educația trebuie să răspundă nevoilor și intereselor fiecărui individ (considerat unic în esența sa) și este o problemă de alegere liberă a individului : fiecare trebuie să fie liber să aleagă dacă, în ce etapă a vieții sale și pentru ce nivel de performanță dorește o educație formală. Societatea nu face decât să creeze

oportunități și să ia măsuri pentru ca accesul la resurse și standardele de performanță (criteriile de notare) pentru un nivel dat al diplomei să fie egale.

2. Atitudinea pe care o putem numi cu un termen generic *societală* (accentul e pus pe societate, nu pe individ) și care alimentează *politicile de stânga* consideră că educația fiecăruia este o problemă a tuturor, pentru că indivizii educați contribuie mai mult la dezvoltarea economico-socială și relaționează unii cu alții în așa fel încât se asigură o coeziune socială mai bună și o mai bună securitate socială ; de asemenea, pentru că instituțiile educative asigură o mai bună protecție a tinerelor generații și un control social mai bun asupra acțiunilor lor.

Susținătorii celor două atitudini își critică reciproc pozițiile :

1. Atitudinea societală conduce la risipă de resurse, investind în educația unor indivizi care nu se mobilizează suficient pentru desăvârșirea și valorificarea socială a propriei educații.
2. Atitudinea liberală conduce la injustiție socială : alegerile pe care le fac indivizii sunt dependente de caracteristicile lor sociale (nu sunt, de fapt, alegeri complet libere).

Problemele vin din faptul că nici una dintre aceste poziții nu vede limitele aplicabilității sale (fiecare se consideră universală, aplicabilă întregului sistem educativ, respectiv tuturor etapelor de vârstă).

În societățile contemporane, cele două atitudini se împletesc, iar cei care decid măsurile de politică educativă se întreabă :

1. Sub ce aspecte și la ce nivel este educația o problemă care trebuie și poate fi lăsată în sarcina individului și a familiei sale?
2. Sub ce aspecte și la ce nivel devine educația o problemă care trebuie asumată de societate ? Căror nevoi sociale răspunde educația, altfel spus ce funcții sociale îndeplinește ea, în ce măsură contribuie ea la menținerea unei integrări suficiente a grupurilor sociale diferite și indivizilor diferiți, a unui ordini sociale?

Exercițiu :

Încercați să formulați răspunsuri cât mai complete și mai argumentate la aceste două întrebări !

Toate ideologiile și politicile moderne și contemporane din domeniul educativ au *premise în gândirea modernă* (mai ales în filosofia franceză a „Luminilor” / *Lumières* / *Enlightenment*, care a alimentat ideologia revoluției franceze de la 1789, iar ulterior ideologiile altor mișcări revoluționare europene, inclusiv ideologia mișcării de la 1848 de pe teritoriul actual al României). Tabelul de mai jos sintetizează aceste influențe ale gândirii moderne asupra ideologiilor și politicilor contemporane :

Luminism	Ideologii ulterioare
- educația / școala ca motor al	- teoriile capitalului uman,

progresului social - "luminarea" maselor prin știința de carte	ideologiile social-democrate și socialiste / comuniste, Noua Dreaptă
- egalitatea naturală între indivizi și fundamentele sociale ale inegalităților - educația ca mijloc de realizare a egalității	- ideologiile egalității șanselor (social-democratice, socialiste, comuniste, ale Noii Stângi) - unele ideologii liberale
- scopul educației: dezvoltarea progresivă a potențialului individului, potrivit naturii sale	- ideologiile liberale, Noua Dreaptă

• Recomandări bibliografice :

- Iordănescu, M, ed., (1984), *Evoluția ideilor despre educație și învățământ în gândirea scriitorilor români din cele mai vechi timpuri până la înfiptuirea statului național unitar* (antologie), Editura Eminescu, București.
- Rousseau, Jean-Jacques (2001), *Discurs asupra originii și fundamentelor inegalității dintre oameni*, Best Publishing, București (1755)
- Rousseau, Jean-Jacques (1973) *Emile sau despre educație*, Editura Didactică și Pedagogică (1762)
- Stănciulescu E. (2002) *Sociologia educației familiale*, vol II *Familie și educație în societatea românească. O istorie critică a intervenționismului utopic*, Polirom, Iași (1998), pp. 47-56.

2. Funcționalismul. Funcțiile sociale ale educației

Funcționalismul a avut în gândirea socială un statut ambiguu, fiind simultan :

- o perspectivă teoretică ce a dominat, în diferite variante, gândirea sociologică și antropologică de la mijlocul secolului al XIX-lea până în anii 1980 ; deși nu mai au aceeași forță, unele teze sunt îmbrățișate și astăzi ;
- un mod de gândire care a alimentat ideologii și decizii politice ; trebuie reamintit însă că orice ideologie și orice decizie politică e, de regulă, produsul unui mod de gândire eclectic, în care se combină argumente / justificări de naturi și origini diverse.

Teze ale funcționalismului :

- *Obiectul originar al sociologiei* (definit, în a doua jumătate a secolului al XIX-lea, prin raportare la psihologie): *comportamentele – externe (gesturi, comunicare etc.) și interne (moduri de a percepe, gândi și simți) – ale indivizilor ca membrii ai unor grupuri și societăți umane.*
- *Specificul sociologiei* : abordează comportamentele indivizilor din perspectiva *determinării* lor de grupurile din care aceștia fac parte și în cadrul cărora acționează (grupuri de apartenență) sau la care se raportează mental (grupuri de referință); altfel spus, din perspectiva *constrângerilor* explicite sau implicite, exterioare sau interiorizate, pe care le exercită grupul asupra indivizilor, a

sanctiunilor pe care grupul le administrează indivizilor care se abat de la ce «se face», « face toată lumea ».

- Din moment ce comportamentele indivizilor apar *recurent* (cu regularitate), înseamnă că sunt *structurate*, se desfășoară potrivit unor « *tipare* », *modele* (*patterns*), care acționează asupra noastră *ca niște reguli* (chiar dacă aceste reguli nu sunt formulate explicit).
- Unele dintre aceste paternuri / structuri / modele / « tipare » de comportament nu derivă din natura (biologică sau psihologică a) indivizilor, ci din faptul însuși al conviețuirii mai multor indivizi (din gruparea indivizilor). Altfel spus, au *caracter social = au originea în experiențele colective*.
- Astfel de modele (paternuri) sociale se organizează în jurul unor *valori, roluri, norme colectiv împărtășite de membrii grupului*, care spun : « asta se face / nu se face », « se cade / nu se cade », « e normal / nu e normal », « e bine / nu e bine », « e frumos / nu e frumos » etc. Valorile-rolurile-norme generează un *sistem de așteptări reciproce* și fac comportamentele *previzibile*, atât pentru parteneri, cât și pentru un observator exterior. ***Sociologia studiază aceste valori-roluri-norme împărtășite de grupuri ca predictori ai comportamentelor indivizilor care fac parte din, sau se identifică mental cu, grupurile respective.***
- Comportamentele cu gradul cel mai înalt de structurare socială formează ***instituțiile*** = ansambluri de valori-roluri-norme corelative care determină un grad înalt de recurență, structurare, previzibilitate a comportamentelor. Instituțiile – considerau reprezentanții funcționalismului - constituie cei mai buni predictori ai comportamentelor și, de aceea, constituie *obiectul central al sociologiei*.
- Instituțiile (și indivizii al căror comportament îl reglementează) trebuie văzute ca formând un întreg / sistem = *societatea umană* (după modelul organelor și celulelor unui organism viu).
- Pentru a exista, societatea are nevoie de un grad suficient de *integrare, solidaritate* a elementelor componente (instituții și indivizi). Pentru aceasta, fiecare instituție (comportament structurat) îndeplinește o *funcție specifică* = contribuie într-un anume fel la menținerea și integrarea sistemului.
- Unele instituții răspund unor *imperative funcționale (functional preconditions / prerequisites)* = nevoi a căror satisfacere condiționează însăși existența societății. Primul imperativ funcțional e asigurarea condițiilor materiale ale existenței (hrană, adăpost etc); de aici, importanța primordială a subsistemului economic.
- O altă nevoie crucială este ***socializarea*** = procesul prin care indivizii noi născuți sau nou intrați într-un grup ajung să împărtășească ansamblul de valori-roluri-norme ale grupului și să acționeze *solidar* cu ceilalți. De aici, importanța instituțiilor care satisfac această funcție.
- În societățile preindustriale, familia, instituțiile religioase, grupurile de similitudine și comunitatea locală sunt suficiente pentru a asigura socializarea (= un grad suficient de solidaritate, integrare a membrilor). *În societățile moderne*, instituțiile amintite nu mai pot satisface respectiva nevoie, este nevoie de *instituții specializate*. Sociologia are ca obiect privilegiat societatea modernă și de aceea *obiectul sociologiei educației îl constituie instituțiile specializate cu funcție de socializare, în speță școala.*

*

2.1. Statul național, solidaritatea socială și transmiterea valorilor comune.

Emile Durkheim (1858-1917) :

- **educație și socializare ;**
- **educație morală;**
- **educație comună și educație specială;**
- **socializare metodică și socializare spontană;**
- **autoritatea pedagogică a statului național (școala de stat) ;**
- **autoritatea cadrelor didactice.**

Epoca de constituire a sociologiei ca știință autonomă a coincis, în Franța, cu *epoca de formare și consolidare a statului național modern* = integrarea într-un tot politico-administrativ unitar a unor comunități care trăiseră până atunci potrivit unor instituții (modele de comportament) specifice.

În acest context, Emile Durkheim, considerat unul dintre « părinții fondatori » ai sociologiei, a argumentat că vechile instituții și practici care asigurau *socializarea* nu mai sunt funcționale (nu mai pot asigura integrarea în cadrul statului național, dimpotrivă o pot împiedica). Este nevoie de un *consens social* minimal în jurul valorilor-rolurilor-normelor atașate statului național, care să asigure integrarea / solidaritatea socială.

De aici, nevoia unei instituții care să transmită tinerelor generații un ansamblu de valori, roluri, norme comune tuturor grupurilor care constituie un stat național (grupuri care trăiesc în regiuni diferite, grupuri etnice, religioase etc.). Această instituție este *școala / educația națională*, care:

- îi cuprinde pe toți copiii / tinerii (ceea ce se va numi cu timpul *școală generală / comprehensivă*);
- le *transmite* același ansamblu de valori-roluri-norme (ceea ce astăzi numim *curriculum comun*) ; conceptul fundamental e *transmitere / predare* ;
- e *controlată de societate / stat* ; statul are, în calitate de reprezentant al societății, dreptul legitim de a controla școala, pentru că trebuie să vegheze ca procesul de *transmitere* a valorilor-rolurilor-normelor și de *integrare* a noilor generații (= împărtășirea valorilor-rolurilor-normelor comune, consensul social) să se realizeze ;
- realizează procesul de transmitere prin intermediul unor *roluri specializate: cadrele didactice*; puterea acestora în raport cu copiii și părinții este legitimată de stat: în calitate de reprezentant al societății, statul le *autorizează* să transmită valorile-rolurile-norme comune ; *autoritatea* lor e fundamentată pe rolul lor de *curea de transmisie* (nu au autonomie de acțiune și se află în afara oricărei contestații atâta vreme cât transmit / predau ceea ce sunt autorizați să transmită).

Pe parcursul secolului XX, școala a fost organizată după aceste principii în toate *statele centralizate*.

Statele totalitare sunt forme extreme ale statelor centralizate, organizând educația națională după aceleași principii, în formele cele mai « tari ».

Bibliografie recomandată :

- Durkheim, E. (1980) *Educație și sociologie*, trad. rom., Editura Didactică și Pedagogică, București (1922)
- Durkheim, E. (1934) *L'Education morale*, Alcan, Paris (1925).
- Parsons, T. (1951), *The Social System*, The Free Press, Glencoe, Illinois.

*

2.2.. *Revoluția industrială, creșterea complexității diviziunii sociale a muncii și învățarea rolurilor profesionale*

O altă caracteristică a epocii moderne în care s-a constituit sociologia a fost *industrializarea*. Unii istorici ai disciplinei consideră că sociologia s-a constituit ca *știință a modernizării*, în primul rând a proceselor de *industrializare* și a proceselor asociate: *migrația / exodul rural, urbanizarea, mobilitatea socioprofesională*.

Revoluția industrială a adus o creștere fără precedent a *diviziunii muncii sociale*.

Noile roluri specializate nu mai pot fi învățate în familie. Cu timpul, *revoluția tehnică și tehnologică* face ca o parte din ele să nu mai poată fi învățate prin ucenicie (la locul de muncă).

Școala își asumă și această funcție de *profesionalizare* (pregătire a forței de muncă calificate).

- Durkheim, E. (2001), *Diviziunea muncii sociale*, Editura Albatros, București (1893)
- Durkheim, E. (1980) *Educație și sociologie*, trad. rom., Editura Didactică și Pedagogică, București (1922)
- Stănciulescu, E. (1996), *Teorii sociologice ale educației. Producerea eului și construcția sociologiei*, Polirom, Iași, pp. 15-31.

2.3. *Sistemul birocratic și selecția socială; status-roluri dobândite versus status-roluri prescrise ; universalism versus particularism. Talcott Parsons (1902-1979)*

O altă caracteristică definitorie a societăților moderne a fost *raționalizarea / birocratizarea*.

Primul care a observat amploarea și importanța acestui proces a fost germanul **Max Weber** (1864-1920). Acest sociolog nu este un reprezentant al funcționalismului, dar abordăm aici câteva dintre ideile sale, pentru că ele au fost preluate de americanul Talcott Parsons și integrate în gândirea funcționalistă:

- structura de bază a oricărei societăți este dată de raporturile de *putere*, iar puterea este legată de *status (poziție și prestigiu)*; societățile pot fi definite ca ansambluri organizate de grupuri de status ;

- în societățile tradiționale, statusul și puterea sunt determinate prin naștere și charisma personală ;
- în societatea modernă raționalizată, statusul și puterea sunt legate de capacitatea indivizilor / grupurilor de a gestiona *rațional* resursele și relațiile ;
- *educația raționalistă* este o premisă a puterii, iar *individul cultivat* care constituia idealul educației în societățile premoderne este acum înlocuit de *specialist*, de individul care stăpânește cunoștințe științifice și știe să le aplice în organizarea producției (cf. Balantine, 2001 : 11).
- *Știința și tehnica* devin componentele principale ale educației.

Tezele lui Weber au condus la dezvoltări semnificative ale gândirii funcționaliste.

- Raționalizarea birocratică a acțiunilor sociale înseamnă :
 - *ierarhie*: într-un sistem al acțiunii raționalizate, rolurile sunt ierarhizate, cu o distincție netă între rolurile de concepție / conducere și cele de execuție;
 - *performanță*: rolurile sunt alocate acelor care sunt capabili de cea mai bună performanță;
 - *selecție universalistă / neutră emoțional*: indivizii sunt selecționați exclusiv după capacitatea lor de performanță, fără să se ia în calcul criteriile categoriale (clasa socială / familia din care fac parte, sexul/genul etc.).
- În acest sistem birocratic, școala îndeplinește mai multe funcții :
 - de *asigurare a egalității de șanse* : îi pune pe toți copiii în aceleași condiții de învățare și în fața acelorași criterii de evaluare (universale, neutre) ;
 - de *ordonare, clasificare a indivizilor în funcție de performanță* : prin testări, note, examene ;
 - de *orientare și selecție* : fiecare se va orienta către o filieră școlară și, implicit, către o poziție profesională în funcție de performanțele proprii ;
 - de *asigurare a ordinii, armoniei sociale* : fiecare interiorizează ideea că e corect, legitim să ocupe poziția corespunzătoare nivelului său de performanță.
- Pe de altă parte, Parsons aduce noi argumente pentru tezele lui Durkheim cu privire la *funcția de socializare / integratoare* a școlii : aceasta (școala) este prima și principala instanță în care copiii interiorizează valorile-rolurile-norme adulte ca valori-roluri-norme *universale și neutre afectiv* (spre deosebire de familie și grupurile de egali, în care copiii interiorizează valori-roluri-norme particulare și comportamente instabile, influențate de stări emoționale).

- Ballantine, J. (2001/1997) *The Sociology of Education. A Systematic Analysis*, Prentice Hall, New Jersey, pp. 6-23
- Parsons, T. (1977) « Clasa școlară ca sistem social. Câteva dintre funcțiile sale în societatea americană », în Fred Mahler, *Sociologia educației și învățământului. Antologie de texte contemporane de peste hotare*, Editura Didactică și Pedagogică, București, pp. 121-135 (1959)
- Stănciulescu, E. (1996), *Teorii sociologice ale educației. Producerea eului și construcția sociologiei*, Polirom, Iași, pp. 43-73.

Exerciții :

- Indicați trei funcții ale educației din perspectiva gândirii durkheimiene și atașați-le unor caracteristici ale societății.
- Indicați trei funcții ale educației din perspectiva gândirii parsonsiene și atașați-le unor caracteristici ale societății
- Indicați trei idei comune și trei diferențe între Durkheim și Parsons, din perspectiva modului de a gândi școala.
- În ce perioade istorice și spații culturale și-au elaborat Durkheim și Parsons reflecțiile asupra școlii ? Indicați deceniile și comentați deosebirile de timp istoric și spațiu social.

3. Gândirea liberală

- S-a dezvoltat simultan cu gândirea funcționalistă, într-un proces de critică și alimentare reciprocă.
- Totuși, în timp ce gândirea liberală a marcat mai mult ideologiile și politicile anglo-saxone (SUA, Marea Britanie), gândirea funcționalistă a influențat mai ales ideologiile și politicile europene aflate în sfera de influență a culturii franceze. În aceste din urmă spații, gândirea liberală a fost dezvoltată în cadrul unor pedagogii / școli numite *alternative* sau *libere* (Montessori, Freinet, Waldorf etc.).

3.1. Capitalism și acțiune eficientă ; democrație, cetățean liber, drepturi și libertăți ale individului ; accesul liber la educație. Educația centrată pe copil, educația progresivă, învățarea prin experiență

Gândirea liberală trebuie înțeleasă mai ales în legătură cu alte două caracteristici ale societăților moderne :

- organizarea capitalistă a producției, cu accent pe *profit* (acțiune eficientă) ;
- sistemul politic democratic, cu ideile de *cetățean liber, drepturi și libertăți inalienabile ale individului* (cetățeanului), *participare*.

În viziune liberală:

- *Progresul social* derivă din realizarea plenară a acestor drepturi și libertăți (e produsul manifestării indivizilor ca cetățeni liberi).
- *Educația* constituie un *drept al individului*.
- Educația contribuie la *creșterea standardelor de viață* : sănătate, conduite demografice, consum supus reflecției critice, participare activă la deciziile de interes colectiv.
- *Scopul* ei constă în :
 - învățarea acelor competențe (*skills*) pe care viața cotidiană le cere (influența pragmatismului filosofic anglo-saxon);
 - *dezvoltarea neîngrădită a potențialului individual*, astfel încât fiecare individ să poată acționa ca *cetățean liber*.
- Interes pentru *accesul egal al indivizilor* la acest drept cetățenesc.
- Concepte pedagogice asociate :

- *unicitatea* fiecărui individ ;
- *educația centrată pe copil* : orientarea acțiunilor educative în funcție de potențialul și interesele copilului ;
- *educația progresivă* : individul însuși inițiază și desfășoară experiențe de învățare, progresiv, în funcție de evoluția capacităților și intereselor sale ;
- *învățarea prin experiență* (opusă învățării prin « predare ») – singura în măsură să dezvolte gândirea critică indispensabilă unei societăți democratice.

- o Dewey, J (1972) *Democrație și educație*, trad. Rom., Editura Didactică și Pedagogică, București, (1916)
- o Haralambos, M., Holborn, M., Heald, R. (2000) *Sociology. Themes and Perspectives*, HarperCollins, pp. 7-21, 36-38, 775-881 www.haralambosholborn.com
- o Van Zanten, A. (2000), “Un liberalisme éducatif sans frontières ?”, în A. Van Zanten (dir.), *L'école, l'état de savoirs*, La Decouverte, Paris, pp. 355-364

3.2. Școală de stat și școală publică

- Nu statul, ci *cetățenii* care contribuie la finanțarea activităților, în principal prin taxe și impozite la bugetul național sau/și local, autorizează școala / cadrele didactice să influențeze dezvoltarea copiilor într-o direcție sau alta.
- Pentru tot ce înseamnă învățământ gratuit, noțiunea centrală este aceea de *școală publică* : școala susținută integral din bani publici (proveniți din contribuțiile cetățenilor la bugetul național și local).
- Noțiuni asociate:
 - *descentralizare / autonomie* : școala e gestionată autonom și e finanțată din bugetele (taxe, impozite) și contribuțiile (donații / sponsorizări) locale ;
 - *evaluabilitate (accountability)* = școala și cadrele didactice sunt responsabile în fața cetățenilor plătitori de taxe (nu în fața unor reprezentanți ai statului) ; membrii comunității locale participă în consiliile de administrație ale unităților școlare, iar pentru deciziile majore se organizează consultări ale publicului interesat (părinți, angajatori, reprezentanți politici) ; cetățenii înșiși (mai ales părinții) pot iniția dezbateri asupra funcționării școlii.
- A se vedea mai jos, evoluțiile recente ale gândirii liberale în cadrul Noii Drepte.

3.3. Liberalismul radical : Ivan Illich și deșcolarizarea societății

- Școala nu ajunge la scopurile pe care și le propune (în viziune liberală – v. mai sus) ; este ne-necesară și chiar periculoasă :
 - nu asigură învățarea competențelor pe care le cere viața cotidiană ; aceste competențe se învață cel mai bine nu într-un sistem formal, ci în *experiența* însăși ;
 - prin noțiunea de « predare », atrage învățarea reproductivă și acționează ca o instituție represivă, care îi îndocctrinează pe copii ; în loc să le cultive

inițiativa, creativitatea, recompensează obediența și conformismul :
« Copilul e 'școlit' să confunde predarea cu învățarea, trecerea clasei cu educația, diploma cu competența » (cf. Haralambos și Holbon, 2000 : 782 ; trad.n., E.S.) ;

- formează nu cetățeni capabili de gândire critică și alegeri libere, ci *consumatori necritici* (școala este « *organul reproductiv al societății de consum* ») și *indivizi dependenți de autoritate* (a guvernului, a organismelor birocratice, a organismelor profesionale).
- *Deșcolarizarea* ar echivala cu eliberarea indivizilor de aceste dependențe.
- *Funcțiile școlii* ar urma să fie *transferate*:
 - fiecare competență necesară în viața cotidiană ar urma să fie învățată de la *instructori* aleși dintre persoanele care au experiența respectivei competențe; pe de altă parte, aceștia primesc o minimă instruire în această calitate (de instructori) ;
 - *indivizii cu interese similare se asociază*, își definesc ei înșiși problema de interes și procedează la o « *învățare exploratorie și creativă* ».

- Illich, I., (1973) *Deschooling Society*. Penguin, Harmondsworth. (prima ediție 1971)
- Haralambos, M., Holborn, M., Heald, R. (2000) *Sociology. Themes and Perspectives*. HarperCollins. www.haralambosholborn.com

Exerciții:

- Scrieți conceptul central al gândirii liberale cu privire la educație.
- Enunțați trei idei liberale cu privire la educație. Corelați-le, una câte una, cu cel puțin o caracteristică a societăților moderne și contemporane (utilizați noțiunile învățate la celelalte discipline).
- Comparați gândirea funcționalistă cu gândirea liberală. Enunțați o notă comună și trei diferențe specifice.
- Formulați autonom alte exerciții în care să aplicați cunoștințele cu privire la gândirea funcționalistă și gândirea liberală. Propuneți-le unor colegi spre rezolvare. Discutați apoi atât modul de a formula problema, cât și răspunsurile date.

4. Teorii conflictualiste

Dezvoltă teze din gândirea marxistă, fie ca atare, fie în combinație cu teze weberiene.

- Societatea este privită ca un *sistem* care nu poate exista decât dacă diferitele componente au un grad oarecare de *integrare* (teză comună cu funcționalismul).
- Totuși, integrarea nu e asigurată prin solidaritate (consensul social în jurul valorilor-rolurilor-normelor), ci prin *competiția pentru bunurile rare* (bogăție, prestigiu, putere), prin *conflict* și *dominație de clasă*.
- Fundamentul dominației îl constituie *distribuția proprietății și a plusvalorii* (Karl Marx) sau / și *distribuția prestigiului și puterii* (Max Weber).

- Școala este un element al *suprastructurii*, este determinată de *baza economică* (= relațiile de producție) și aflată „în serviciul” acesteia (Marx), contribuind la *reproducția structurii capitaliste de clasă* – aceasta este principala ei funcție.
- Mai multe mecanisme ale reproducerii au fost identificate de cercetători:
 - prin tipul de cunoaștere (*cultura*) pe care e autorizată să îl (o) transmită și prin formele de *comunicare* pe care e autorizată să le folosească, școala capitalistă funcționează ca *aparat ideologic al statului* (Althusser, 1970), ca instrument al *violentei simbolice* (Bourdieu, Passeron, Saint-Martin, 1965; Bourdieu și Passeron, 1970) prin care clasele dominante își impun dominația;
 - pentru a face față standardelor școlare, indivizii din categoriile defavorizate sunt obligați să se *convertească* la o altă cultură, aceea impusă de categoriile favorizate care gestionează politicile școlare; de multe ori, acești indivizi dezvoltă o atitudine de *rezistență față de școală*, ca reacție împotriva acestei convertiri, ca mecanism de apărare și promovare a propriei culturi, identități și stime de sine;
 - prin *modul de organizare* (filierile pe care le propune: profesională și academică), ea divizează foarte devreme cohortele școlare în grupul acelor destinați claselor muncitoare (dominate) și grupul claselor dominante (Baudelot și Establet, 1971 și 1975);
 - această divizare este întărită prin *curriculumul ascuns* (= elemente ale culturii comune, care sunt conținute implicit în formele de organizare a proceselor de predare-învățare și pe care școlarii le interiorizează prin simpla frecvență a școlii și participare la activități); școala funcționează după un *principiu al corespondenței* cu relațiile de producție, astfel încât școlarii destinați muncilor subalterne, care aleg filierele scurte / profesionale, își formează și dezvoltă trăsăturile cerute de producția capitalistă (perseverență, fiabilitate, dependență, punctualitate, motivare în termeni de recompense exterioare, fragmentare a cunoașterii/specializare); în plus, școala legitimează inegalitatea prin aceea că insistă asupra mitului societății meritocratice (Bowles și Gintis, 1976);
 - indivizii cu statusuri ridicate utilizează școala pentru a-și păstra pozițiile dominante, pretinzând diplome tot mai înalte (*credentials*) pentru ocuparea pozițiilor de prestigiu; or, aceste „acreditări” nu pot fi obținute decât în urma unor trasee școlare tot mai lungi și unor examinări tot mai severe, cărora indivizii din categoriile dezavantajate le fac față mai greu (Randal Collins, *Credential society*, 1978).

- Althusser, Louis (1970) “Ideologie și aparate ideologice de stat: despre reproducția condițiilor de producție”, în Fred Mahler, *Sociologia educației și învățământului. Antologie de texte contemporane de peste hotare*, Editura Didactică și Pedagogică, București, 1977, pp. 173-184
- Boudelot, Christian, Establet, Roger (1971), *L'Ecole capitaliste en France*, Maspero, Paris
- Boudelot, Christian, Establet, Roger (1975), *L'ecole primaire divise*, Maspero, Paris
- Bourdieu Pierre, Passeron Jean-Claude, Saint-Martin Monique (1965), *Rapport pédagogique et communication*, Les Editions de Minuit, Paris.

- Bourdieu, Pierre, Passeron, Jean-Claude (1970) „Reproductia. Elemente pentru o teorie a sistemului de invatamant”, în Fred Mahler, *op.cit*, pp. 187-205
- Bowles, Samuel, Gintis, Herbert (1976), *Schooling in Capitalist America*, Routledge & Kegan Paul, London

5. Perspective postmoderne și feministe

În ultimele decenii, contribuțiile curentelor postmoderne și feministe au îmbogățit gândirea cu privire la școală / educație.

<i>Modernism</i>	<i>Postmodernism</i>
Încredere în <i>marile ideologii ale emancipării / progresului (grand narratives)</i> – Luminismul, hegelianismul și marxismul. <i>Elitism</i> (“aristocrația spiritului”).	Denunță condițiile istorico-sociale de construcție a marilor ideologii (<i>deconstrucție</i>). Negarea fundamentalismului și « totalității ». Opțiune pentru <i>pluralism</i> și <i>diversitate</i> : alte întrebări existențiale, alte voci, mai numeroase și variate.
Încredere în știință și tehnologie, în adevărul obiectiv.	« Adevărat » – este un atribut <i>construit</i> printr-un raport de limbaj-putere. Negarea fundamentalismului epistemologic: nu există obiectivitate fără <i>interpretare</i> . De-centrarea cunoașterii: există <i>adevăruri alternative</i> .
În general, încredere în <i>valori universale</i> (Adevăr, Frumos, Just).	Orice valoare e <i>construită</i> : există <i>definiții alternative</i> ale valorilor.
Cultul rațiunii și raționalizării.	Rațiunea / raționalizarea se află în slujba puterii; nu există rațiune eliberată de pasiune.
Cultul acțiunii și al succesului; pragmatism.	Succesul este o <i>construcție</i> social-istorică. Există o <i>pluralitate</i> de forme ale succesului, înafara celei pragmatice.
Gestiunea pragmatică a timpului: <i>time is money</i> .	Pluralismul semnificațiilor și formelor de gestiune a timpului.
Lumea este organizată geografic și administrativ în termeni de « centru » și « periferii ».	<i>Decentrare</i> a lumii .
Superioritatea « culturii majore » (a elitelor, centrului) față de « cultura minoră » (a maselor, periferiilor). Cultura și civilizația = Occidentul european.	<i>Relativism cultural</i> : nu există nici un criteriu universal al ierarhizării culturilor. Refuzul oricărui etnocentrism ; decentrarea culturii, inclusiv a cunoașterii științifice.

<i>Esențialism</i> : identitatea are determinări naturale și se aplică în mod identic tuturor membrilor unei clase (sexuală, de vârstă, rasială). <i>Identitate națională</i> (cetățean al statului național).	Identitățile sunt <i>construcții social-istorice și individuale</i> . <i>Identități multiple și flexibile</i> , care fragmentează sau exced cetățenia .
<i>Sinele unitar</i> .	<i>Sinele multiplu și dinamic</i> .
<i>Luptă / activism</i> pentru democrație (egalitate, libertate, justiție).	Scăderea / dispariția interesului pentru luptă (<i>de-politizare, de-moralizare</i>).
<i>Feminism modern</i>	<i>Feminism postmodern</i>
Denunță dominația masculină ca formă primară a dominației. Dezinteres pentru alte forme de dominație.	Critică (deconstrucție) a propriilor discursuri . Sensibilitate la combinarea diferitelor forme de dominație (de clasă, etnică, de gen etc.).
Gândire binară : « noi » <i>versus</i> « ei ». Esențialism.	În interiorul grupului « noi », pot fi identificate raporturi de dominație. Pluralitate, diversitate internă.
Activism : nevoia luptei sociale pentru emancipare.	Lupta politică are prioritate în fața reflecțiilor epistemologice și culturale. « <i>furnizează postmodernismului o politică și ceva în plus</i> » (Giroux, 1997 : 121)

- ***Pedagogia critică / postmodernă***

- *Pedagogie reflexivă* : actorii sociali implicați își supun propriile convingeri și practici unei analize critice.
- În predare, *aspectele pedagogice (formative)* merită atenție egală cu aspectele “de conținut” (cognitive): educația = formare a identităților, ceea ce implică ordonare, reprezentare și legitimare a unor forme specifice de cunoaștere și putere.
- *Dimensiunea etică* : reflecție asupra relațiilor cu celălalt din perspectiva justiției sociale.
- Interes pentru *diferență*, într-o modalitate *etică* : a-i ajuta pe studenți să înțeleagă condițiile particulare de construcție a diferenței în însăși experiența lor, precum și modalitățile în care diferențele se pot afirma și transforma în contextul cetățeniei democratice.
- Transformarea discursului în *practici*.
- Crearea unor *noi forme de cunoaștere*, prin spargerea granițelor disciplinare (aspecte cognitive, dar și care vizează puterea și etica).
- Accent pe *condițiile de producere a cunoașterii* (« adevărilor ») predate, nu doar pe rezultatele cunoașterii.
- *Căutarea alternativelor*.
- Educatorii sunt lucrători culturali, *intelectuali angajați*, care ocupă poziții politice și sociale specifice.

- Giroux, H. (1997), 'Crossing the boundaries of educational discourse: modernism, postmodernism, and feminism', în Halsey, A.H., Lauder, H., Brown, P., Wells, A. (eds.), *op. cit.*, pp. 113-130.
- Usher, R., Edwards, J. (1994), *Postmodernism and Education*. Routledge, London.

Exercițiu:

- Căutați în experiențele școlare personale cazuri în care au fost / sunt adoptate recomandări ale *pedagogiei postmoderne*. Reflectați în ce măsură adoptarea acestui tip de pedagogie v-a produs (personal) un grad mai mic sau mai mare de satisfacție și care au fost motivele mulțumirii sau nemulțumirii personale.

6. Teme principale cu privire la educație în dezbaterile actuale

6.1. Capital uman; 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 » (Woodhal, 1997 : 219 ; trad. rom. și subl. Elisabeta Stănciulescu).

“(…) 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).

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

6.2. *Rezerve de talent și dezvoltare: funcționalismul tehnologic*

În planul gândirii sociologice, această nouă viziune economică a dat naștere după cel de-al doilea război mondial *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.

Exerciții:

- Explicitați conceptul „capital uman”.
- Realizați o analiză a propriului capital uman. Apoi, identificați 3 acțiuni prin care veți face să crească propriul capital uman în următoarele 12 luni.
- Enunțați patru concepte / teze ale funcționalismului tehnologic.
- Formulați autonom alte exerciții în care să aplicați cunoștințele cu privire la perspectiva economică. Propuneți-le unor colegi spre rezolvare. Discutați apoi atât modul de a formula problema, cât și răspunsurile date.

6.3. *Investiția în capitalul uman, bunăstare individuală și reducerea inegalităților.*

Din perspectiva liberală care alimentează politicile de dreapta, investiția în capitalul uman poate conduce la reducerea inegalităților sociale, pentru că numai ea poate să asigure dezvoltarea liberă a potențialului fiecărui individ, cerută de principiul meritocratic asumat de societățile democratice.

- Societățile industriale moderne ar fi *societăți meritocratice* (termenul a fost lansat, cu tentă critică, de Michael Young, în 1958, în *The Rise of the Meritocracy*). Principiul meritocratic se traduce în faptul că status-rolurile nu mai sunt prescrise în funcție de factori exteriori (clasa de origine, vârstă, sex), ci sunt dobândite în funcție de meritele personale.
- Orice grup care ocupă o anumită poziție în *stratificarea socială e deschis*: orice individ se poate „deplasa” dintr-un grup în altul, în funcție de meritele proprii. Societățile industriale moderne ar fi, astfel, societăți caracterizate prin *mobilitate socială*.
- Noțiunea de *merit* este diferit și ambiguu definită în literatura sociologică (v. Jackson, 2001, p. 3).
- În cea mai comună accepțiune, meritul se referă la *inteligență* sau la *inteligență + efort* (Michael Young, 1958).
- Într-o altă accepțiune, mai recentă, meritul înseamnă *competență = capacitatea de a utiliza și produce cunoaștere / știință avansată și calificare = certificarea socială a competențelor, prin diplome și certificate*.
- O astfel de înțelegere este mai specifică sociologiei, pentru că pune meritul în legătură cu două caracteristici ale societăților industriale și mai ales post-industriale, aceea de a fi *societăți ale cunoașterii / științei avansate* (v. Daniel Bell, 1973, *The Coming of Post-Industrial Society. A Venture in Social Forecasting*, London, Heinemann) și aceea de a fi societăți ale certificărilor (*credential society*, Randal Collins, 1978).
- Meritul a fost adesea înțeles ca un ansamblu de competențe în sensul de capacitate, potențial (IQ, capacitatea de efort, calificările obținute prin școală). Pe piața muncii însă, el este înțeles astăzi ca *performanță probată susținut* : datele unei anchete calitative recente în România susțin aceeași idee (Stănculescu, 2005).
- Realizarea principiului meritocratic presupune *accesul egal al indivizilor la educație*.
 - În accepțiune liberală, egalitatea e văzută ca *egalitate de acces la resursele materiale și culturale*. Termenul *egalitate a oportunităților (equal opportunities)* se referă în principal la acest aspect. Statul asigură o legislație adecvată, instituții școlare egal accesibile, cu dotări și cadre comparabile, un curriculum comun, facilități egale de transport, asistență pedagogică și medicală egale, activități extracurriculare egal accesibile etc. Rămâne la latitudinea fiecăruia să-și definească liber interesele, preferințele etc. și să valorifice sau nu o resursă educativă sau alta (să urmeze o școală sau alta, să se înscrie la un curs sau la altul, să frecventeze sau să se prezinte numai la examen etc.). Oportunitățile sunt egale. Rezultatul, nivelul de reușită depinde exclusiv de voința și meritele fiecăruia. E evidentă coerența între gândirea liberală și funcționalismul parsonsonian (v. mai sus).

« *Stânga* » *ideologică / politică* este foarte eterogenă, unele variante fiind chiar foarte distante.

- Totuși, în toate variantele regăsim un nucleu care dezvoltă sloganul revoluției franceze de la 1789 (*Liberté, égalité, fraternité*) în concepte precum: *egalitate, solidaritate, justiție socială, discriminare pozitivă*
- De asemenea, în toate variantele regăsim ideea că *educația constituie un factor decisiv al creșterii economice și al bunăstării* (venituri individuale, sănătate, conduite demografice raționale, participare civică).
- Partidele de *centru-stânga* se inspiră simultan din gândirea funcționalistă și din cea liberală, postulând existența unui principiu al *inegalității funcționale* între membrii unei colectivități. Dacă privim lucrurile din perspectiva *stratificării sociale*, poziționarea diferită a grupurilor în raport cu accesul la proprietate,

prestigiu și putere decurge în mod legitim din faptul că indivizii au *status-roluri* diferite, corespunzătoare capacităților lor de performanță, și răspunde unor *nevoi funcționale* ale sistemului social. Societatea actuală face ca importanța meritului personal să crească:

“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 ; trad. rom. și subl. Elisabeta Stănciulescu).

- Dinspre *Stânga democrată*, educația este văzută în principal ca unul dintre instrumentele de realizare a *justiției sociale*, prin redistribuirea unei părți din bogăția socială în favoarea categoriilor defavorizate (solidaritate socială și discriminare pozitivă).
 - *Egalitatea de șanse (égalité des chances)* este un concept care desemnează probabilitatea statistic egală ca indivizii aparținând diferitelor categorii să aibă acces la acele lucruri (bunuri, servicii, poziții socio-profesionale etc) considerate de dorit într-o societate și să le evite pe acelea considerate indezirabile (în această accepțiune e utilizat în R. Boudon, 1971). În raport cu școala, egalitatea sau inegalitatea de șanse poate fi calculată atât cu privire la accesul la diferitele resurse materiale sau culturale (egalitatea de oportunități), cât și cu privire la egalitatea de reușită.

Evoluția conceptului „egalitate” și dilemele ideologice asociate lui sunt analizate de James M. Coleman (1990) în *Equality and Achievement in Education* (Boulder, Colo., Westview Press).

Alte studii de referință:

* Boudon, R. (1971), *L'Inégalité des chances*, Colin, Paris.

* Bourdieu, P. (1979), *La Distinction. Critique sociale du jugement*, Paris, Les Editions des Minuit

* Bourdieu, P. (2001), *Simțul practic*, Institutul European, Iasi (1981) (cap. cu privire la habitusul de clasă)

* Brown, P, Lauder, H. (1997), “Education, Globalization and economic development”, în Halsey, A.H., Lauder, H., Brown, P., Wells, A. (eds.), *Education: Culture, Economy, Society*: 172-192. Oxford University Press.

- Este vizată *egalitatea de reușită școlară (equality of results, equal achievement)*.
- Potrivit acestei perspective, politica liberală de acces egal la resurse nu asigură justiția socială. Unele grupuri „aleg” să nu utilizeze unele resurse educative, dar această „alegere” care pare să exprime o voință liberă este de fapt produsul unei determinări sociale subtile. Gusturile și dezgusturile (ceea ce ne place, interesează etc. sau, dimpotrivă, nu ne place, nu ne interesează) sunt componente ale *ethosului de clasă*, pe care îl interiorizăm în procesele de socializare sub forma

habitusurilor de clasă (Bourdieu, 1979 și 1981). Pe de altă parte, raportul global beneficii-costuri-riscuri este întotdeauna mai mic în cazul categoriilor defavorizate care – în măsura în care conștientizează aceasta – pot să abandoneze (Boudon, 1971).

- În măsura în care se îndepărtează de „centru”, *partidele social-democrate, socialiste, comuniste* tind să considere că orice inegalitate este un indicator al in justiției sociale.
- Pentru realizarea justiției sociale, statul ar trebui să adopte o politică de *compensare a handicapurilor sociale* ale unor grupuri defavorizate (fie material, fie în urma procesului de socializare), cu alte cuvinte să adopte un număr de măsuri de *discriminare pozitivă*. Discriminarea pozitivă este singura formă acceptabilă de inegalitate. Ea asigură grupurilor considerate defavorizate un avantaj comparativ în măsură să compenseze ceea ce le lipsește pentru a atinge un nivel de performanță egal cu acela al grupurilor favorizate. Cele mai frecvente discriminări pozitive pornesc de la presupuziția că principala cauză a reușitei diferențiale ar fi de natură economică și urmăresc această dimensiune: burse, subvenții, transport specific (*bussing*), investiții suplimentare în *Arii / Zone Educative Prioritare* (SUA și Marea Britanie din anii '70, Franța din anii '80), credite avantajoase etc. După ce studiile au evidențiat că reușita diferențială are și cauze socio-culturale (uneori cu un impact mai mare decât cele economice), s-a vorbit despre un *handicap cultural* al claselor defavorizate și au fost inițiate acțiuni de *educație compensatorie* și de *orientare școlară* (asistență pedagogică suplimentară oferită copiilor și părinților din categoriile defavorizate).

* Pentru o critică a educației compensatorii și a noțiunii de *handicap cultural*, a se vedea Bernstein, B. (1978) *Studii de sociologia educației*. Trad. rom. București: Editura Didactică și Pedagogică.

* Meuret, D. (2000) 'La politique de discrimination positive en France et a l'étranger', în A. Van Zanten (dir.), *L'école, l'état de savoirs*. Paris : La Decouverte.

Exerciții:

- Orice ideologie „de stânga” consideră că, în orice societate, educația are un rol decisiv în (încercuți răspunsul corect):
 - a. creșterea economică;
 - b. asigurarea egalității șanselor;
 - c. bunăstarea indivizilor.
- Enunțați două concepte comune pentru gândirea liberală și „stânga” democrată, precum și două diferențe specifice.
- Enunțați trei teze specifice „stângii” socialiste și comuniste.
- Enunțați trei argumente cu care sociologia conflictualistă susține critica școlii capitaliste.
- Comparați critica liberală a școlii (Illich) cu critica „de stânga” și scrieți două diferențe specifice.
- Formulați autonom alte exerciții.

6.4. Globalizare și educație

Ce înțelegem prin globalizare?

“ Importanța prea mare pe care sociologii au atribuit-o ideii de ‘societate’, înțelegând prin aceasta un sistem cu frontiere clare, ar trebui înlocuită printr-un punct de plecare care să se concentreze asupra modului în care viața socială e ordonată în timp și spațiu – problematika distanței spațio-temporale. Perspectiva conceptuală a distanței spațio-temporale îndreaptă atenția către relațiile complexe dintre (inter)acțiunile locale (circumstanțe ale co-prezenței) și interacțiunile la distanță (conexiunile între prezentă și absentă). În epoca modernă, nivelul distanței spațio-temporale e mult mai înalt decât în oricare epocă anterioară, iar relațiile dintre formele și evenimentele locale și acelea la distanță devin tot mai ‘întinse’ [*stretched*]. Globalizarea se referă la acest proces de întindere, ce face ca legăturile dintre diferite contexte sociale și regiuni să formeze treptat o rețea întinsă pe toată suprafața pământului ca un întreg.

Globalizarea poate fi deci definită ca intensificarea relațiilor sociale la nivelul întregului glob pământesc, care face ca localități îndepărtate să fie legate unele de altele, astfel încât ceea ce se întâmplă la nivel local să fie determinat de evenimente ce au loc la multe mile distanță și invers. E un proces dialectic, deoarece astfel de evenimente locale pot să evolueze într-o cu totul altă direcție decât aceea indicată de relațiile la distanță care le-au determinat. Transformarea locală face ea însăși parte din globalizare, în egală măsură cu extinderea legăturilor sociale în timp și spațiu. Astfel, oricine studiază orașele de astăzi, în oricare parte a globului, e conștient că ceea ce se întâmplă în vecinătatea locală poate fi influențat de factori – precum finanțele mondiale și piața bunurilor de consum – ce operează la mare distanță de respectiva vecinătate. Rezultatul nu e în mod necesar, și nici măcar în mod obișnuit, un set de schimbări generalizate care ar acționa într-o aceeași direcție, ci constă în tendințe care se opun una celeilalte. Prosperitatea crescândă dintr-o zonă urbană din Singapore poate fi corelată cauzal, printr-o rețea complicată de legături economice globale, cu sărăcirea unei vecinătăți din Pittsburgh, ale cărei produse sunt necompetitive pe piața mondială.

Un alt exemplu ce poate fi dat, printre multe altele, e creșterea naționalismelor locale în Europa și în alte părți. Dezvoltarea relațiilor sociale globalizate servește poate la diminuarea unor aspecte ale sentimentelor naționaliste legate de statele-națiune (or anumite state), dar pot fi implicate cauzal în intensificarea unor sentimente naționaliste mai localizate. În condițiile globalizării accelerate, statul-națiune a devenit ‘prea mic pentru marile probleme ale vieții, dar prea mare pentru micile probleme ale vieții’. În același timp în care relațiile sociale devin tot mai întinse în toate direcțiile, și ca parte a aceluiași proces, constatăm întărirea presiunilor pentru autonomie locală și identitate culturală regională » (Giddens, 2001 ; trad.rom. și subl. Elisabeta Stănciulescu).

- Giddens, Anthony (2001) «Dimensions of Globalization», în Steven Seidman, Jeffrey C. Alexander (eds.), *The New Social Theory Reader. Contemporary Debates*, Routledge, London and New York, pp. 245-252.

*

***Consecințe ale globalizării asupra ideologiilor și politicilor educative.
Neo-fordismul și politicile educative ale « Noii Drepte ».***

Post-fordismul și politicile educative ale “Noii Stângi.”

În statele dezvoltate, există astăzi un *consens politic cu privire la importanța educației*, considerată *cheia creșterii economice* la nivel național, în contextul *creșterii concurenței pe piața globală* a produselor și serviciilor

- Concept central: *adecvarea* sistemului național de educație și training la cerințele unei piețe internaționale tot mai concurențiale («licitația globală» / *global auction* pentru investiții, tehnologie, locuri de muncă) ; totuși, corespondența între economie și educație e variabilă.
- Dincolo de consensul de principiu, sunt formulate *politici educaționale alternative*, pe care Brown și Lauder (1997) le asociază cu viziuni economice alternative : fordismul, neo-fordismul și post-fordismul.
- Unii autori consideră că modelul neo-fordist poate fi recunoscut mai ales de SUA, Anglia și Noua Zeelandă, în timp ce modelul post-fordist poate fi recunoscut mai ales în Germania, Japonia și Singapore. Totuși, toate cele trei tipuri pot fi regăsite – fie succesiv, fie în combinații – în diferite spații.

- Brown, P, Lauder, H. (1997), “Education, Globalization and economic development”, în Halsey, A.H., Lauder, H., Brown, P., Wells, A. (eds.), *Education: Culture, Economy, Society*, Oxford University Press, Oxford, pp. 172-192
- Brown, Ph., Halsey, A.H., Lauder, H., Wells, A. (1997), “The transformation of education and society: an introduction”, în Halsey, A.H., Lauder, H., Brown, P., Wells, A. (eds.), *Education: Culture, Economy, Society*, Oxford University Press, Oxford, pp.1-44.
- Lauder, H. (1997), “Education, Democracy, and the Economy”, în Halsey, A.H., Lauder, H., Brown, P., Wells, A. (eds.), *op. cit.*, pp. 383-392

- În sinteză, aceste trei ideal-tipuri apar astfel:

Fordismul	Neo-fordismul	Post-fordismul
<p><i>Concepte centrale :</i></p> <ul style="list-style-type: none"> - <i>producția / consumul de masă</i> - <i>creșterea productivității prin reducerea costurilor materiale</i> 	<p>+ Crearea unui avantaj național comparativ prin:</p> <ul style="list-style-type: none"> - <i>reducerea costurilor cu forța de muncă</i> (salarii, contribuții, asigurări, condiții de muncă, facilități etc.) - <i>înlăturarea oricărei bariere din calea liberei concurențe (market capitalism)</i> 	<p>+ Crearea unui avantaj național comparativ prin <i>creșterea calității</i> produselor și serviciilor</p> <p>- găsirea unor “<i>nișe de piață</i>” în domeniile de vârf și crearea unei <i>economii « magnet » (producer capitalism)</i></p>
Standardizarea producției (reducerea costurilor materiale)	Standardizare	Inovație, creativitate
Tehnici și tehnologii standardizate (mecanizare,	Tehnologie <i>eficientă</i> (care asigură o productivitate înaltă	Tehnologie <i>de vârf</i>

automatizare)	– eventual, reducând costurile cu forța de muncă)	
Diviziune a muncii până la segmentarea pe părți de produs ; alocarea <i>stabilă</i> a lucrătorilor <i>specializați</i> pe sarcini <i>înguste</i>	Diviziune internațională – amplasarea unor unități în zone cu forță de muncă ieftină (salarii mici, protecție socială scăzută, mișcare sindicală slabă etc.) și costuri marginale mici (taxe etc.) Alocarea <i>flexibilă</i> a lucrătorilor pe sarcini, în funcție de nevoile angajatorului ; <i>re-calificare, instabilitate, incertitudine</i>	<i>Mobilitate ocupațională în timp și spațiu</i> , în funcție de raportul competențe-sarcină Posibilitatea proiectării carierei și a diminuării incertitudinii
Ierarhie birocratică : diviziune netă a muncii între manageri (conducere) și lucrători (execuție)	Ierarhie birocratică, accent pe <i>managementul « de mijloc »</i> , <i>flexibilitatea</i> pozițiilor în funcție de <i>eficiența</i> acțiunii manageriale (rezultate, productivitate) ; incertitudine	Management colectiv (<i>shared management</i>) : alternarea și combinarea rolurilor de conducere și de execuție în funcție de raportul competențe-sarcină ; posibilitatea controlului carierei
Condiții standardizate de angajare ; locuri de muncă și salarii în funcție de nivelul diplomei ; stabilitate, securitate	<i>Dependență de context</i> : numărul de locuri de muncă, condițiile etc. sunt determinate de nevoile angajatorilor / contexte ale pieței) ; instabilitate, insecuritate	Cultivarea sentimentelor de încredere și securitate în rândurile angajaților Condiții bune de muncă, salarii atractive
Lucrătorii conștientizează ușor <i>interesele comune</i> ; ideologia organizării salariaților în grupuri în vederea apărării intereselor comune (<i>sindicate</i>)	<i>Fragmentarea forței de muncă</i> : <i>cultura firmei</i> (în competiție cu alte firme), angajați stabili, angajați « flexibili » (sezonieri, cu normă parțială etc.) <i>Competiție</i> între lucrători Slăbirea forței sindicatelor	<i>Cooperare</i> , securitate, « spirit de corp »
<i>Statul bunăstării generale</i> intervine pentru a media un compromis între angajatori și angajați / sindicate ; veghează ca fiecare individ să aibă un loc de muncă și/sau un venit minim garantat și condiții bune de muncă ; veniturile și	Venitul minim garantat, cheltuielile pentru conservarea locurilor de muncă și condiții bune de muncă etc. conduc la creșterea costurilor și la scăderea competitivității pe piața globală <i>Privatizarea statului</i> Relația angajați-angajatori e	Parteneriat între stat, angajatori și sindicate Statul e <i>strategic trader</i> , asigurând infrastructura națională, definind tendințele și intervenind în cazuri de dezechilibru

salariile cresc sistematic o dată cu nivelul diplomei și « experiența »	lăsată să funcționeze după « legile » pieței	
<p>Educația pe două filiere :</p> <ul style="list-style-type: none"> - profesională (pregătește pentru sarcini de execuție) - academică (pregătește pentru sarcini de conducere / elita) <p>Orientarea tinerilor către o filieră sau alta în funcție de performanță (<i>merit</i>)</p>	<p>Corespondența între nevoile angajatorilor și educație</p> <p>Întoarcerea la valorile tradiționale (familie, maternitate, disciplină etc.).</p> <p>Cvasi-marketizarea școlii - crearea unei piețe școlare prin :</p> <ul style="list-style-type: none"> - standarde de calitate unitare (curriculum comun, teste naționale) ; - caracter public al listelor cu rezultatele ; - alegerea liberă a școlii de către părinți ; - competiție între școli. <p>Marketizarea va asigura creșterea calității și reducerea costurilor</p>	<p>Creșterea calității și reducerea costurilor trebuie realizate în condiții de asigurare a egalității</p> <p>Critică a marketizării: conduce la segregarea elevilor pe categorii sociale; accentuează inegalitatea șanselor</p> <p>Cultură a învățării pe tot parcursul vieții / employability</p> <p>Nivel ridicat al competențelor, standarde de calitate la toate nivelurile</p> <p>Curriculum național și teste naționale în învățământul general</p> <p>Suținerea școlilor din zonele defavorizate</p> <p>Accent pe educația terțiară (filieră academică și filieră vocațională)</p>
La nivelul sarcinilor de execuție, pregătire îngustă pentru un număr determinat de operații (<i>specializare</i>)	<p>Nivel economic al calificării: specializare prin filiere scurte în educația terțiară (« noul vocaționalism »)</p> <p>Accent pe educația generală (multilaterală), care permite recalificarea lucrătorilor în funcție de nevoi</p>	<p>Calificări înalte în domeniile de nișă: filiere lungi (academice)</p> <p>+ Flexibilitate și policalificare în educația terțiară (academică și vocațională)</p>
Școala are un <i>cvasi-monopol pe educație</i> ; sunt organizate puține programe de pregătire « la locul de muncă »	<p>Școala asigură educația generală (multilaterală)</p> <p>Specializarea se realizează de către angajatori sau de școli la cererea (finanțarea) angajatorilor</p>	<p>Școala asigură educația generală + educația pentru nevoile de interes național și pe termen mediu</p> <p>Specializarea pentru nevoile imediate ale pieței se realizează de angajatori</p>
Bugetul național susține întregul <i>sistem național de educație</i> sau măcar <i>sistemul public de educație</i>	<p>Definiția sistemului național / public de educație e repusă în discuție :</p> <ul style="list-style-type: none"> - accent pe educația 	<p>Descentralizare flexibilă</p> <p>Statul e responsabil de asigurarea calității și egalității șanselor și rămâne strategic</p>

<p><i>Centralizare</i> a deciziei</p> <p>Distincție clară între <i>învățământul public / de stat</i> și <i>învățământul privat</i></p>	<p><i>generală</i> (preșcolară, primară, secundară);</p> <ul style="list-style-type: none"> - <i>distincția public-privat se estompează</i> (sau dispare); - <i>descentralizare</i>. <p>Banii de la buget urmează elevul / studentul (școlile alese de mai mulți clienți primesc bani mai mulți, indiferent de statutul lor)</p>	<p><i>trader</i> :</p> <ul style="list-style-type: none"> - controlează curricula naționale în învățământul general ; - controlează calitatea la toate nivelurile și produce liste publice cu rezultatele; - asigură infrastructura, cadrele etc. în zonele defavorizate(discriminare pozitivă) ; - asigură funcționarea structurilor educative de interes pe termen mediu și a celor fără o componentă direct productivă, în condiții de egalitate a șanselor
--	--	--

Exerciții finale :

Pentru fiecare dintre reformele educative menționate mai jos, indicați cel puțin trei argumente, utilizând noțiunile învățate.

Completați analiza, făcând referire la caracteristicile societăților actuale (utilizați noțiunile învățate la celelalte discipline).

1. generalizarea învățământului (masificarea)
2. obligativitatea și gratuitatea învățământului general
3. scăderea vârstei de intrare în școală
4. creșterea progresivă a duratelor școlarizării
5. desegregarea școlară
6. diversificarea filierelor: filieră scurtă, filieră lungă; învățământ vocațional, învățământ general
7. căutarea unui echilibru între învățământul public și învățământul privat
8. laicizarea școlii în perioada modernă și mișcările actuale pentru predarea religiei în școli

Identificați conceptele de bază utilizate în acest curs și „definițiile” lor. Pentru aprofundare, apelați și la un dicționar de specialitate.

Comparați accepțiunile științifice ale termenilor respectivi cu accepțiunile utilizate în limbajul de fiecare zi. Prin ce se aseamănă? Prin ce se deosebesc?

Ați întâlnit aceiași termeni și la alte discipline? **Comparați** sensurile: prin ce se aseamănă? Prin ce se deosebesc?

Realizați *comparații între concepte* și *reprezentări grafice* ale raporturilor dintre ele (hărți conceptuale)!
