

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

## **Modulul 4. Educație și justiție socială**

### **Cuprins**

#### 1. Conceptul de justiție socială. Abordarea clasică

- Inegalitate socială, avuție, putere, prestigiu, legitimitate
- Stratificare, mobilitate, societate deschisă
- Societate meritocratică: dobândit versus prescrist

#### 2. În ce constă meritul personal și cum poate fi el măsurat / probat?

- Meritul ca aptitudine / talent. Critica noțiunii merit = inteligență
  - Testele de inteligență nu sunt valide
  - Legătura între inteligență și reușita școlară și socială nu e consistentă
  - Orice aptitudine (inclusiv inteligența) e parțial înnăscută și parțial dezvoltată în raporturile cu mediul
  - Zestrea genetică constituie merit personal tot atât de puțin ca și bunurile materiale ori pozițiile sociale moștenite
  - Putem avea aici o eroare fundamentală de atribuire
- Meritul ca inteligență + efort de realizare
  - Pe ce bază evaluează societatea un rezultat oarecare al acțiunii individuale ca performanță?
- Meritul ca titlu dobândit / calificare / autorizare (entitlement).  
Reușita școlară ca prim indicator al meritului

#### 3. Justiția socială ca egalitate a șanselor

#### 4. Măsuri politice pentru creșterea egalității șanselor la educație

- Egalitatea de acces și nondiscriminarea: prevederi constituționale și legislații specifice
- Instituirea învățământului general ca învățământ public (sau de stat)
- Instituirea învățământului general ca învățământ obligatoriu
- Prelungirea progresivă a duratei învățământului public / de stat
- Desegregarea socială (sau învățământul mixt)
- Desegregarea rezidențială
- Renunțarea la clasele / grupele „de nivel” (de-tracking)
- Curriculumul comun

- Curriculumul opțional: crearea cât mai multor oportunități de dezvoltare a aptitudinilor individuale
- Politici educative care respectă identitatea culturală
- Politici ale discriminării pozitive în raport cu educația
- Politici focalizate pe educația pe tot parcursul vieții (lifelong learning)

5. Au condus reformele educative la o creștere a egalității șanselor? Ce spun studiile empirice de evaluare ?

- Ipoteza selecției sociale bazate tot mai mult pe merit.
- Anchete-pionier: ancheta longitudinală INED, Franța, 1962-1972; Raportul Coleman, SUA, 1966; Cr. Jencks et al., SUA, 1972;; Raportul Plowden, Anglia, 1967
- Rezultate ale anchetelor mai recente.

\*

Problematika raportului dintre școală și justiția socială a fost **una dintre temele constitutive** ale sociologiei educației ca știință de sine stătătoare. În spațiile științifice europene în care diferitele ideologii de stânga au avut un impact mai mare, ea a constituit **tema dominantă**, mai ales în deceniile '60, '70 și '80 ale secolului trecut. Ea **rămâne, încă, unul dintre obiectele centrale de studiu** ale disciplinei, deși în ultimii ani e „concurată” de teme precum raportul dintre educație și creșterea economică / calitatea vieții, raportul dintre educație și cultură / multiculturalism, raportul dintre educație și participare cetățenească etc.

## 1. Conceptul de **justiție socială**. Abordarea clasică

În abordările clasice, problematica justiției sociale se referă la **modul în care sunt distribuite averea socială, puterea și prestigiul între membrii grupului / societății**.

Conceptele centrale cu care se operează sunt **egalitate** și **echitate**. Dacă judecăm lucrurile după insistența cu care sunt utilizate statisticile pentru a evidenția inegalitatea, ideologiile de stânga pretind că singura societate cu adevărat justă (echitabilă) ar fi aceea în care averea socială și puterea ar fi distribuite în mod statistic egal între diferitele categorii sociale. La polul opus, ideologiile liberale consideră că o astfel de societate egalitaristă ar fi injustă (inechitabilă), deoarece în orice societate umană membrii aduc contribuții inegale la producerea averii sociale, iar echitatea se realizează atunci când fiecare primește o parte proporțională cu contribuția sa. Nu egalitatea beneficiilor asigură echitatea, ci **egalitatea șanselor** de a accede la beneficii.

### 1.1. **Inegalitate socială, avere, putere, prestigiu, legitimitate**

În pofida unor încercări de a instaura egalitatea deplină între membrii societății (falansterele bazate pe ideologia socialismului utopic, ori regimurile socialiste bazate pe diferite variante ale marxismului), inegalitatea socială apare ca trăsătură comună a tuturor societăților umane cunoscute.

**Inegalitatea socială** poate fi definită ca **distribuție diferențiată a averii, prestigiului și puterii între grupurile sociale**.

Atributul *social* din expresia „inegalitate socială” se referă la faptul că *respectiva situație vizează un grup* (nu indivizi luați izolat) și este produsă în experiența colectivă (nu decurge din atribute naturale).

- Această idee a fost conceptualizată cel mai clar de gândirea feministă postmodernă, prin distincția între *sex* și *gen* (*gender*): sexul e o noțiune care se referă la diferențele determinate genetic (naturale); genul se referă la diferențele construite social (în experiența istorică); întrucât distribuția diferențiată a puterii, prestigiului și averii e construită în experiența istorică, vorbim despre *inegalități de gen* (*gender inequalities*); diferențele (naturale) între sexe nu generează prin ele însele inegalitate, dar sunt utilizate în construcțiile ideologice pentru a raționaliza (a furniza o explicație credibilă) și a legitima astfel inegalitatea.
- Același raționament e valabil pentru conceptele *vârstă* (biologică) și *copil, adolescent, tânăr, bătrân* etc. (construite social).
- La fel, în cazul conceptelor *rasă* (cu unele caracteristici determinate genetic) și *etnie / popor / naționalitate / națiune* (mai evident construite în experiența istorică).

**Averea** se referă la cantitatea și valoarea bunurilor materiale deținute în *proprietate* (pământ, clădiri, utilaje, bani, acțiuni etc.).

**Prestigiul** se referă la măsura în care o colectivitate apreciază, respectă, onorează un individ sau un grup, pe baza unor criterii de valoare specifice.

**Puterea** (Max Weber) se referă la măsura în care un actor social X (individ sau grup) îl poate determina sau influența pe un alt actor social Y să acționeze într-un fel în care acesta nu ar fi acționat dacă asupra lui nu s-ar fi exercitat presiunea sau influența respectivă.

- Atunci când exercitarea puterii se bazează pe *principii și norme consimțite* de aceia asupra cărora se exercită, vorbim despre *putere legitimă* sau *autoritate*.
- Atunci când nu există un astfel de acord asupra principiilor și normelor, vorbim despre *putere ilegitimă* sau *dominație*.
- Deținătorii puterii fac întotdeauna un efort de *legitimare*, care constă în elaborarea unor instrumente pentru obținerea unui consimțământ, măcar aparent, din partea celor asupra cărora se exercită puterea.
- Unul dintre instrumentele cele mai eficace de legitimare este *ideologia* = un ansamblu de reprezentări, opinii, credințe etc. comune sau un ansamblu de idei savante cu privire la relațiile sociale, care exprimă modul în care sunt văzute lucrurile din perspectiva unui grup social determinat și care diferă de modul în care aceleași lucruri / relații sunt văzute din perspectiva altui grup sau altor grupuri (v. Berger și Luckmann, 1966). Sociologii acceptă că ideologiile, fie ele comune ori savante, sunt întotdeauna *partizane* (exprimă viziunea unui grup), așa cum a subliniat Karl Marx; nu toți sociologii acceptă însă ideea lui Marx potrivit căreia orice ideologie ar fi o „falsă conștiință”, o deformare, intenționată sau nu, a realității.

## 1.2. Stratificare, mobilitate, societate deschisă

Mulți sociologi utilizează termenul *inegalitate* ca sinonim cu **stratificare socială**. Totuși, riguros vorbind, conceptul *stratificare socială* desemnează o formă particulară de inegalitate (Haralambos, Holborn, 2000: 23).

El descrie situația în care:

- mai multe grupuri / clase sociale sunt delimitate clar și ierarhizate în conștiința comună a epocii, pe baza unor criterii precum puterea, prestigiul, averea, stilul de viață etc. (societatea apare ca un ansamblu de *straturi*, așezate unul deasupra celuilalt);
- fiecare individ se autoidentifică și e identificat stabil într-o clasă (*identitatea de clasă*), pe baza unor caracteristici distinctive: conștiința unor interese comune, diferite de ale celorlalți (*conștiința de clasă* – Karl Marx); o subcultură comună și un stil de viață diferit (*ethosul de clasă* și *distincția de clasă*, Pierre Bourdieu).

Unii sociologi sunt de părere că în societățile postmoderne inegalitatea socială nu mai îmbracă forma stratificării de clasă, ci pe aceea a unui **continuum de status-roluri ocupaționale ierarhizate**, asociate cu diferite niveluri ale veniturilor, prestigiului și puterii, dar în care indivizii nu se mai pot autoidentifica și nu mai pot fi identificați stabil (migreză de la un grup la altul).

\*

**Mobilitatea socială** e un concept care descrie situația în care indivizii și grupurile se deplasează de la un strat social la altul, ori de la un status-rol ocupațional la altul.

Deplasarea poate avea loc:

- în sus și în jos (mobilitate *verticală*):
  - *ascendentă* (în sus);
  - *descendentă* (în jos);
  - *contramobilitate* (recuperarea unei poziții superioare, după o mobilitate descendentă);
- pe același plan (mobilitate *orizontală*).

Oricare dintre formele de mobilitate poate fi :

- *intragenerațională* (individul își schimbă status-rolul în cursul vieții);
- *intergenerațională* (copiii, nepoții etc. dobândesc alte status-roluri decât au avut predecesorii).

Atributul **social** se referă la faptul că deplasarea se realizează ca efect al unor caracteristici și structuri ale vieții colective și, de cele mai multe ori, vizează grupuri, nu indivizi luați izolat.

\*

Societățile în care poate fi pus în evidență un nivel înalt al mobilității sunt **societăți deschise**; procentul mare al mobililor are însă semnificație numai în măsura în care ne arată că mobilitatea își are *cauza în structuri și mecanisme generale ale vieții colective*, iar nu în voința arbitrară a unui individ sau a unui grup particular (oligarhie).

La polul opus, **societățile închise** se caracterizează printr-un nivel scăzut al mobilității (deplasarea de pe un strat pe altul se realizează în situații excepționale și e dependentă nu de structuri sociale, ci de voința arbitrară a celor care dețin puterea).

### 1.3. **Societate meritocratică: dobândit versus prescriis**

Termenul **meritocrație** a fost lansat de sociologul englez Michael Young în 1958, într-o lucrare cu caracter critic: *The Rise of the Meritocracy*.

Sociologul suedez J.O. Jonsson reformulează și operaționalizează ideea în ceea ce el numește **ipoteza selecției sociale bazate tot mai mult pe merit** (*Increased Merit Selection – IMS –hypothesis*, cf. Goldthorpe, 1997: 665).

Originile ideilor pe care acest termen le rezumă sunt însă mult mai vechi: în cea mai clară expresie, ele apar în Luminismul francez, respectiv în sloganul revoluției franceze de la 1789, *Liberté, Fraternité, Egalité*. John H. Goldthorpe (1997) sesizează că ideologia meritocratică este produsul împlinirii a trei **surse**:

- dorința claselor mijlocii (burgheziei în ascensiune) din secolul al XIX-lea de a avea acces liber la pozițiile birocratice (din aparatul de stat), până atunci accesibile numai pe baza titlurilor de noblețe și a voinței arbitrare a suveranului;
- teoriile darwinismului social, care postulau nevoia ca, în contextul unei competiții internaționale crescânde, națiunea să nu irosească rezervele de talent din categoriile defavorizate;
- teoriile evoluționiste care considerau că, în societățile industriale, *reușita* (*achievement*) a devenit criteriul de selecție a elitelor și, în consecință, principiul de legitimare a inegalității.

Termenul **meritocrație** sintetizează *viziunea liberal-funcționalistă* potrivit căreia:

- inegalitatea socială ar face parte dintre condițiile *necesare* ale bunei funcționări a societății;
- în același timp, buna funcționare este condiționată de existența unor *criterii juste* de distribuție a pozițiilor și recompenselor sociale;
- criteriile atributiv-categoriale (categorie socială, sex, vârstă etc.), utilizate în societățile tradiționale, nu pot fi considerate juste, deoarece nu putem accepta că un individ *își merită* locul în societate doar pentru că l-a moștenit sau i-a fost atribuit prin norme exterioare;
- singurul criteriu just e acela al *reușitei prin forțe proprii*: individul care reușește prin propriile forțe să obțină o poziție socială *își merită* respectiva poziție și avantajele corespunzătoare;
- în măsura în care pozițiile sociale și recompensele aferente (venituri, prestigiu, putere, stil de viață) sunt dependente exclusiv sau în principal de *meritul personal*, inegalitatea socială e legitimă, iar societatea poate fi considerată *justă, dreaptă*.

În această viziune, **putem demonstra că o societate e justă dacă putem proba că:**

- pozițiile sociale și recompensele aferente sunt dobândite (*achieved*) de fiecare individ, independent de caracteristicile grupurilor de apartenență (categorie socială, gen, vârstă, rasă, etnie, rezidență etc.);
- agenții sociali (indivizi și grupuri) se „deplasează” liber de la un strat social la altul și de la un status-rol ocupațional la altul, exclusiv sau în principal pe baza meritelor personale.

Invers, o *societate e injustă dacă* pozițiile sociale sunt prescrise / atribuite (*ascribed*), adică se moștenesc de la părinți sau / și sunt dependente de atribute categoriale precum clasa / casta, sexul, vârsta, culoarea pielii, limba vorbită etc.

\*

De remarcat că, în accepțiunea liberal-funcționalistă, justiția socială nu presupune egalitatea în distribuția recompenselor sociale, ci **echitatea**, cu alte cuvinte:

- o *caracterul legitim al inegalității, rezultat din egalitatea șanselor de reușită:* justiția socială este asociată cu șansa oricărui individ, indiferent de grupul de apartenență, de a accede la oricare dintre straturile sau status-rolurile ocupaționale existente în societatea dată, potrivit meritului personal.

Cu cât ne deplasăm dinspre Dreapta către **Stânga ideologică** – care se revendică din Luminismul francez, rezumat în sloganul revoluției de la 1789 (*Liberté, Egalité, Fraternité*), și din gândirea marxistă – identificăm o altă viziune. În forma ei cea mai „tare”, această viziune definește justiția socială ca *egalitate în distribuția recompenselor sociale*. Un principiu al **solidarității** (fraternității) este opus principiului meritocratic: din cauză că *nu există o reală egalitate a șanselor*, este corect ca avuția socială să fie redistribuită în favoarea celor lipsiți de resurse, astfel încât discrepanțele să devină cât mai mici.

Totuși, după eșecul tuturor încercărilor de a pune în practică o astfel de viziune (eșecul falansterelor socialismului utopic, al regimurilor comuniste, dar și al politicilor asistențiale ale statelor-providență), egalitatea în distribuția recompenselor sociale a devenit greu sustenabilă, în afara discursurilor cu caracter electoral.

Astăzi, sub presiunea diferitelor grupuri de presiune (sindicate, asociații etc.) și mișcări sociale, toate partidele ajunse la putere încearcă să îndeplinească cele două principii, principiul meritocratic și principiul solidarității, elaborând politici de **reducere a inegalităților de șanse** și, uneori, în distribuția recompenselor sociale.

(Pentru o punere în perspectivă reciprocă a ambelor puncte de vedere, a se vedea Haralambos și Holborn, 2001, pp. 26-36).

#### **1.4. În ce constă meritul personal și cum poate fi el măsurat / probat? Care e rolul educației / școlii?**

Răspunsurile care au fost date la aceste întrebări sunt complexe și variate.

##### **1.4.1. Meritul ca aptitudine / talent**

În cea mai comună accepțiune, meritul se referă la aptitudini / talente, îndeosebi la aptitudinea generală numită **inteligență**. De la finele secolului al XIX-lea, au fost

elaborate numeroase teste care măsoară coeficientul de inteligență (IQ) sau alte aptitudini, iar practica testării candidaților la o poziție socială s-a generalizat progresiv.

Potrivit sintezei realizate de Haralambos și Holbon (2000, pp.827-828), unii autori (Cyril Burt, 1966; Hans Eysenk, 1971; Arthur Jensen, 1973; Richard Herrnstein, Charles Murray, 1994) argumentează că **reușita școlară și pozițiile sociale ar fi tot mai dependente de inteligență**. Aceiași autori susțin, de asemenea, că inteligența ar fi într-o proporție covârșitoare (până la 80%) *determinată genetic* (înnăscută). Totodată însă, inteligența ar fi *redistribuită genetic cu fiecare generație*, iar dovada ar veni din faptul că progeniturile grupurilor cu cel mai ridicat IQ obțin, de regulă, la testele de inteligență scoruri mai apropiate de media populației decât părinții lor. Cu toate acestea, *ecartul cognitiv între diferitele grupuri sociale s-ar meține constant de la o generație la alta*, iar aceasta s-ar explica prin existența unei considerabile *mobilități sociale*: exemplarele cele mai reușite (cognitiv) din grupurile „inferioare” ar fi atrase în grupurile „superioare” (v. și sinteza realizată de Jean-Claude Forquin, 1979, „La sociologie des inégalité d'éducation. Principales orientations, principaux résultats depuis 1965”, în *Revue française de pédagogie*, no. 49, 1979).

### ***Critica noțiunii merit = inteligență***

Această accepțiune a meritului a fost supusă unor critici severe, iar argumentele utilizate sunt multiple.

#### ***(1) Testele de inteligență nu sunt valide***

*Inteligența măsurată (definită ca „merit”) NU desemnează un atribut al individului, ci este produsul unei acțiuni sociale: grupul este cel care recunoaște, în funcție de valorile sale specifice, că individul merită recompensele sociale asociate poziției, pe baza reușitelor (rezultatelor acțiunii) personale:*

- Pe de o parte, individul trebuie să realizeze ceva (nu doar să fie cumva sau să aibă o calitate intrinsecă).
- Pe de altă parte, ceea ce el realizează trebuie să fie apreciat de ceilalți ca valoros (cu alte cuvinte, să intre în sistemul de valori al grupului).
- Numai întâlnirea, potrivirea între un anumit tip de rezultate și un anumit sistem de valori conduce la recunoașterea meritului: poți fi foarte talentat pentru o activitate, însă talentul nu te ajută la nimic dacă grupul din care faci parte nu recunoaște activitatea respectivă ca valoare.

Testele de inteligență utilizate cel mai frecvent au o **problemă de validitate de conținut**.

- a) Ele **continuă să testeze mai ales inteligența cognitivă**, în condițiile în care pentru a reuși social în societățile actuale indivizii pot și au nevoie să utilizeze și alte tipuri de inteligență: emoțională, artistică etc. Inteligența măsurată prin teste e definită de regulă ca o capacitate de a opera raționamente abstracte sau *capacitatea de a descoperi regularități, paternuri, principii logice într-un ansamblu de obiecte, evenimente etc. concrete și de a le utiliza în rezolvarea unor probleme* (Jensen, 1973). Or, această capacitate reprezintă numai o parte a capacităților cognitive umane, iar acestea constituie ele însele numai o parte

din capacitățile umane mobilizate în viața socială (cf. Haralambos și Holborn, 2001). Evoluțiile muncii sociale din sectorul terțiar au condus la dezvoltarea unor *tipuri de muncă în care capacitățile sociale și emoționale* (comunicare, prezentare a sinelui, negociere etc.) *sunt mai importante decât capacitățile cognitive* (Gardner, 2006; Goleman, 1996; Goldthorpe, 1997: 669; Hochschild, 1983; Jencks, 1979: 83-84 – pentru o sinteză, v. Giddens, 2000: 458-461).

Pentru detalii asupra acestui subiect, a se vedea **Howard Gardner, *Inteligențe multiple. Noi orizonturi pentru teorie și practică***, trad. rom., Editura Sigma, 2006 (prima ediție 1993).

- b) Validitatea de conținut a testelor de inteligență e problematică îndeosebi atunci când sunt utilizate pentru a compara grupuri socio-culturale diferite. Problemele pe care ele le formulează **reflectă experiența anumitor grupuri sociale** (albe, școlarizate etc.), astfel încât *indivizii nu sunt egali în fața testului*: persoanele din grupurile care nu au avut ocazia să se confrunte cu experiențe de viață similare sunt dezavantajate (Giddens, 2000: 459). Haralambos and Holbon (2001) citează testele lui Otto Klineberg: în 1971, acesta a administrat unor copii amerindieni un test; copiii nu au avut nici o problemă să realizeze sarcina, dar nu s-au încadrat în timpul cerut; Klineberg interpretează aceasta prin prisma observației că subcultura în care au fost socializați copiii nu acordă importanță vitezei. Pentru a fi valide, testele ar trebui să *țină seama de diferențele culturale*, dar în acest caz rezultatele obținute de diferitele grupuri culturale nu mai sunt comparabile.

## (2) **Legătura între inteligență și reușita școlară și socială nu e consistentă**

- E adevărat că *un IQ peste medie se corelează și cu reușita școlară, și cu reușita profesională*. Anthony Giddens (2000: 458) pune aceste corelații înalte pe seama modului în care sunt concepute testele: concepute inițial pentru a prevedea rezultatele la învățătură, ele măsoară capacitatea individului de a face față experiențelor de tip școlar.
- Pentru persoanele cu *IQ mediu sau sub medie, corelația cu nivelul reușitei se dovedește foarte mică*. Giddens (2000: 461) citează studiul lui Gardner (1993/2006) care dovedește că, în aceste cazuri, *IQ obținut la un moment dat nu se corelează cu evoluțiile ulterioare în carieră*.
- Concluzii similare formulaseră Bowles și Gintis (1976). Sociologii americani explicau aceste rezultate prin faptul că, în realitate, corelația dintre IQ și reușită e în mare parte un produs al lungimii traseului școlar. Cu alte cuvinte, nu avem o relație de cauzalitate lineară (IQ determină reușita), ci mai curând una de *cauzalitate circulară*, în care *reușita contribuie la rândul ei la creșterea IQ*. În fapt, *atât reușita școlară, cât și cea socială se dovedesc mai puternic dependente de mediul social decât de inteligență* (Bowles și Gintis, 1976, cf. Haralambos și Holborn, 2001: 788; v. mai jos alte referințe bibliografice).

## (3) **Orice aptitudine (inclusiv inteligența) e parțial înnăscută și parțial dezvoltată în raporturile cu mediul**



O dovedesc cel mai convingător cercetările pe gemenii monoziagoți crescuți în medii diferite. Este însă *imposibil să stabilim ponderea* fiecăreia din aceste determinări în scorul obținut la teste (Klineberg, 1971). Iar dacă șansa de a fi crescut și trăit într-un mediu contribuie ea însăși la dezvoltarea inteligenței, în ce măsură mai putem vorbi despre merit *personal*?

Pentru mai mult argumente, a se vedea sintezele realizate de Haralambos și Holbon, (2001: 827-828) și Giddens (2000: 458-461).

#### **(4) Zestrea genetică constituie merit personal tot atât de puțin ca și bunurile materiale ori pozițiile sociale moștenite**

Chiar acceptând că aptitudinile sunt în cea mai mare parte determinate genetic, nu putem accepta că individul are vreun merit în această privință (Rawls, 1999). Un astfel de criteriu nu poate legitima inegalitatea decât cel mult într-o perspectivă fundamentalistă, iar contribuția viziunii religioase și a darwinismului social la popularitatea pe care echivalarea merit = talent / inteligență a dobândit-o pot fi ușor recunoscute. Or:

- În ce privește ipotezele care pretind că – oricât de mici ar fi – diferențele biologice ar constitui fundamentul structurilor sociale de inegalitate, *datele disponibile nu permit nici o concluzie cu un grad suficient de certitudine*. Validitatea credințelor religioase nu poate fi testată și de aceea *nu le putem accepta ca argumente într-o dezbatere științifică*.
- Faptul că aceleași grupuri au poziții diferite în diferite societăți cunoscute probează că *diferențele biologice devin inegalități numai, dacă și numai dacă grupul le definește ca atare* (Béteille, 1977, cf. Haralambos și Holborn, 2001; 25). De exemplu, o analiză istorică a sistemelor de stratificare arată că pentru grupurile de vânători sau agricultori legătura între poziție și caracteristicile biologice e mai evidentă, dar pentru alte grupuri (castele din India antică, stratificarea medievală europeană, stratificarea societăților moderne) nicio astfel de corelație semnificativă nu poate fi pusă în evidență. În cele mai multe cazuri, *diferențele biologice sunt utilizate ca raționalizări pentru a justifica o inegalitate construită social*.

#### **(5) Putem avea aici o eroare fundamentală de atribuire**

Un alt contraargument poate fi construit pornind de la *teoriile atribuirii* din psihologia socială.

- Teoriile atribuirii se referă la explicațiile cauzale pe care indivizii le formulează în viața lor cotidiană în legătură cu ceea ce li se întâmplă lor sau altora; aceste explicații nu sunt decât rareori bazate pe o cunoaștere obiectivă, în marea majoritate a cazurilor ele sunt *atribuiri* subiective.
- Numeroase cercetări au pus în evidență o *eroare fundamentală de atribuire* (Ross, 1977): în atribuirile cauzale pe care le fac cu privire la propriile reușite, cei mai mulți dintre *adulți* sunt tentați să supraestimeze importanța factorilor dispoziționali (care se referă la caracteristici înnăscute ale subiectului) și să subestimeze rolul factorilor de mediu; de asemenea, au tendința să supraestimeze influența factorilor necontrolabili (predispoziții, destin) și să subestimeze importanța factorilor pe care îi pot controla prin alegerile și activitate personală.

- Inteligența fiind percepută ca un factor dispozițional (calitate înăscută), e evident – din perspectiva celor mai mulți cercetători ai domeniului – că opiniile potrivit cărora ea ar fi *responsabilă* de reușita indivizilor sunt rezultate dintr-o eroare de atribuire.

#### **1.4.2. Meritul ca inteligență + efort de realizare**

O altă accepțiune a meritului este aceea în care *meritul* = *inteligență* + *efort* (Michael Young, 1958). Aceasta înseamnă că:

- aptitudinile (zestrea genetică) nu constituie decât un potențial (necesar, dar nu suficient);
- ele *devin* merit numai dublate de un efort personal de *realizare* („*The lazy genius is not one*”, în sensul că *nu merită* recunoaștere și recompense sociale).

Avantajul principal al acestei definiții a meritului este acela de a stimula atitudinile proactive. Putem înțelege aceasta, dacă revenim la teoriile atribuirii.

- Cei mai mulți cercetători admit că *eroarea de atribuire e învățată în procesele de socializare*: copiii mici nu au tendința de a atribui cauze dispoziționale sau exterioare (necontrolabile), ei sunt mai curând tentați să manifeste încredere în voința și acțiunile umane (v. sinteza realizată de Kevin Durkin, 2001, *Developmental Social Psychology. From Infancy to Old Age*, Oxford, Blackwell Publishers, p. 338).
- Mai multe cercetări arată că procesele de socializare îi pot conduce pe copii la un *sentiment dobândit al neputinței (learned helplessness)* în raport cu propriile progrese în învățare. Atâta vreme cât rezultatele sunt atribuite unor factori dispoziționali (stabili, nemodificabili) sau exteriori (necontrolabili), indivizii dezvoltă acest sentiment al neputinței care se dovedește neproductiv în raport cu progresul individual. Dimpotrivă, atunci când rezultatele, bune sau slabe, sunt atribuite *efortului personal* (factor controlabil, modificabil), ele pot conduce la atitudini optimiste și la o mobilizare mai mare care favorizează progresul. *Fetele* sunt socializate mai frecvent în moduri care le determină să dezvolte precoce acest sentiment dobândit al neputinței (v. Durkin, 2001, pp. 336-361).

Și concepția care corelează meritul cu efortul personal depus de individ, cu mobilizarea și angajarea sa în activitate a fost **supusă criticilor**.

În viziunea liberal-funcționalistă cea mai influentă, efortul este evaluat prin **rezultat**, altfel spus prin **performanța în exercițiul rolului** (*role performance* – Davis și Moore, 1945).

Distincția operată de Noam Chomsky între *competență* = capacitatea, abilitatea, potențialul de a realiza o operație (lingvistică) și *performanță* = realizarea efectivă a respectivei operații ne poate ajuta să înțelegem mai bine ezitățile și evoluțiile în acest domeniu. Meritul a fost adesea înțeles ca un ansamblu de competențe în sensul de capacitate, potențial (IQ, capacitatea de efort, calificările certificate de școală). Pe piața muncii însă, el este înțeles astăzi ca **performanță probată susținut**: datele furnizate de Jackson (2001) susțin această direcție de interpretare, pe care însă autoarea nu o exploatează; datele unei anchete calitative recente în România susțin aceeași idee (Stănciulescu, 2005).

Dar *pe ce bază evaluează societatea un rezultat oarecare al acțiunii individuale ca performanță*? Poate fi această bază acceptată ca „justă”?

Gândirea funcționalistă oferă, în siajul lui Parsons (1964), o explicație în termenii consensului în jurul valorilor și scopurilor: este recunoscută ca reușită / performanță / merit numai acțiunea care e *în acord cu valorile și scopurile împărtășite ale grupului* (v. și Haralambos și Holborn, 2001: 26-27). Tot grupul este acela care stabilește unitățile de măsură și procedurile de măsurare a performanței, în acord cu valorile și experiențele sale.

Slăbiciunile acestei explicații apar imediat ce constatăm că societățile nu sunt perfect omogene.

- Orice societate modernă, și cu atât mai mult una postmodernă, e un *conglomerat de grupuri și subculturi*, fiecare funcționând în jurul unor valori și scopuri specifice (teoriile relativismului cultural). Sociologiile conflictualiste (v. de exemplu Bourdieu și Passeron, 1970) observă că *nu există nici un criteriu universal de valoare* în raport cu care să putem defini un rezultat drept *reușită*, ci doar criterii particulare (specifice unor grupuri / subculturi) pe care grupurile respective le *impun* ca universale, printr-un raport de putere. În realitate, susțin sociologii francezi, în orice evaluare societală a meritului, avem de-a face cu o *violență simbolică*, pentru că sunt impuse semnificații, prin intermediul unor canale culturale (valorile). Acestea sunt utilizate ca instrumente ale *dominației de clasă*. Impunând – printr-un „iluzionism social” – valorile proprii ca valori universale, clasele dominante reușesc să obțină consimțământul claselor dominate cu privire la caracterul just al inegalităților.
- Dintr-o altă perspectivă, Goldthorpe observă că în orice economie de piață criteriile după care e judecat meritul variază de la o situație la alta și nu pot fi definite într-o formă unitară și consistentă:

*„În orice societate (industrială sau postindustrială) care are o economie de piață și o pluralitate de politici de angajare (polity), conceptul de merit, deși larg invocată și aplicată, nu poate fi în nici un caz specificat consistent și obiectiv [la nivelul întregii societăți], ci mai curând trebuie definit în mare măsură situațional și în așa fel încât nu poate scăpa judecăților subiective”* (Goldthorpe, 1997: 670).

#### **Rețineți!**

**Indiferent cât de mare sau de mică ar fi inteligența cu care ne naștem, practic e mai avantajos să nu atribuim prea mult din reușită acestei inteligențe înnăscute. Dimpotrivă, e mai productiv să păstrăm o atitudine cât mai pro-activă, căutând cauzele reușitei în factori asupra cărora putem acționa.**

#### **1.4.3. Meritul ca titlu dobândit / calificare / autorizare (entitlement)**

K. Hope (1984) – citat în Goldthorpe, 1997: 677 – observă că discuțiile precedente cu privire la merit sunt proprii mai ales societății și gândirii americane. Gândirea

europăeană occidentală operează cu o altă noțiune de merit, înțeleasă mai simplu ca *certificare / autorizare (entitlement)*.

Această accepțiune e strâns legată de *sistemul birocratic modern*, în care indivizii sunt *autorizați* de diferite organisme ale statului să ocupe poziții superioare și să aștepte recompensele asociate acestora, pe baza unor *criterii general valabile și independente de orice atribuire categorială* (clasă socială, gen, etnie etc.).

**Școala** a dobândit *un rol determinant în testare și certificare*, iar *reușita școlară* a devenit *primul indicator al meritului*.

Din perspectiva Noii Drepte, Peter Saunders (1990) – citat în Haralambos și Holborn, 2001: 30-32) – consideră că un astfel de sistem este just atâta vreme cât:

- există o *egalitate în fața reglementărilor formale sau legale*: aceleași norme, criterii de evaluare etc. sunt aplicate pentru oricare dintre membrii societății; niciun criteriu atributiv nu e aplicat (se evită discriminarea);
- există o *egalitate de oportunități* : oricare dintre membrii societății are acces la oricare dintre *resursele* necesare pentru a obține certificarea, în absolut aceleași condiții ca și ceilalți; nu există nici un fel de „favoare” sau „ajutor” suplimentar oferit unora, indiferent de motiv.

În această perspectivă, *egalitatea în ce privește rezultatele* nu e necesară pentru ca o societate să fie recunoscută ca justă. Rezultatele vor fi inegale, dar inegalitățile vor fi cel mai bun indicator al meritului (capacităților, motivației, efortului etc. individuale).

Tot ce trebuie să facă societatea e să *certifice* inegalitățile astfel apărute. Sistemul e just, pentru că fiecare și-a *dobândit* locul în ierarhia socială și este *autorizat / calificat* să-l ocupe și să aștepte recompensele corespunzătoare.

(Pentru o critică a acestei perspective, a se vedea Haralambos și Holborn, 2001:32-36.)

**Funcțiile sociale specifice cu care a fost investită școala** în domeniul testării și evaluării pot fi supuse unui număr mare de *critici*. Astfel, se pretinde că școala ar trebui:

1. *să identifice aptitudinile fiecăruia dintre membrii societății* :  
totuși, mijloacele practice de care dispune școala pentru atingerea acestui obiectiv sunt extrem de limitate; poate că (și) de aceea aptitudinile cognitive rămân încă, în pofida controverselor, prioritare în toate sistemele educative;
2. *să-i asigure fiecăruia oportunități de dezvoltare, în acord cu propria înzestrare genetică* :
  - pentru a adecva oportunitățile la aptitudini, avem nevoie de instrumente valide și fiabile de măsurare a acestora din urmă (aptitudinilor), dar toate instrumentele cunoscute fac obiect de controversă printre specialiști;
  - pe de altă parte, dacă variem oportunitățile în funcție de aptitudini, ele devin *incomparabile*, iar în aceste condiții cum mai verificăm principiul egalității de oportunități?
3. *să testeze capacitatea de efort / performanță a fiecăruia, pe baza unor criterii și standarde de performanță generale* :  
dacă aplicăm astfel de criterii generale, nu contrazicem principiul adecvării la aptitudini? criteriile nu îi vor avantaja pe unii în defavoarea altora? pe de altă

- parte, dacă renunțăm la criterii și standarde generale, rezultatele nu mai sunt comparabile și nici o ierarhie nu mai e legitimă;
4. *să măsoare (prin note, punctaje, calificative) capacitatea de efort și performanță*: totuși, corelația dintre un anumit nivel de performanță și note sau calificative e întotdeauna supusă unor distorsiuni situaționale sau subiective (nu există evaluare absolut obiectivă);
  5. *să certifice nivelul de performanță printr-un titlu formal* (certificat, diplomă), care îl autorizează pe individ (îi dă dreptul) să se înscrie în competiția națională (recent, și internațională) pentru poziții sociale și recompensele asociate: totuși, capacitatea de efort și performanță nu rămâne aceeași pe întreg parcursul vieții, astfel încât notele / certificatele primite la un moment dat nu ar trebui să influențeze șansele individului pe o perioadă îndelungată.

## 2. Justiția socială ca egalitate a șanselor

În abordările mai recente, problematica justiției sociale e focalizată pe conceptele **șanse în viață** și **egalitate a șanselor**.

**Șansele în viață** (*life chances*) se referă la posibilitatea indivizilor de a accede la lucrurile considerate de dorit și de a evita lucrurile considerate indezirabile în societatea dată:

*„Orice, de la șansa de a rămâne în viață pe parcursul primului an de viață, la șansa de a vedea opere de artă, șansa de a-ți păstra sănătatea și de a crește înalt, iar în caz de boală de a te vindeca repede, șansa de a putea evita să devii infractor în adolescență, precum și – absolut crucial – șansa de a termina un ciclu de învățământ mediu sau superior”* (Gerth și Mills, 1954, citati în Haralambos și Holborn, 2000: 25; trad. Rom. E.S.).

În accepțiunea cel mai frecvent utilizată, **egalitatea șanselor** este un concept definit operațional în termeni statistici: vorbim despre egalitate de șanse atunci când, *în diferitele categorii sociale, procente aproximativ egale de populație ajung să accedă la lucrurile considerate de dorit și să evite lucrurile nedorite*.

De exemplu, vorbim despre **egalitate de șanse în domeniul educativ** atunci când procentul din totalul fetelor dintr-o categorie de vârstă (să spunem 18-27 ani) admise în învățământul superior este egal cu procentul din totalul băieților din aceeași categorie de vârstă; sau când procentul din totalul tinerilor între 18-27 de ani din urban admiși în învățământul superior este egal cu procentul din totalul tinerilor de aceeași vârstă din rural; când procentul din totalul copiilor de muncitori de vârstă respectivă e egal cu procentul din totalul copiilor de manageri de aceeași vârstă; când procentul din totalul copiilor români de vârstă respectivă e egal cu procentul din totalul copiilor rromi de aceeași vârstă. Exemplele ar putea continua, luând în considerație *alte caracteristici socio-demografice* precum religia, rezidența centrală sau periferică într-un oraș, statutul de autohton sau migrant etc. și *alți indicatori statistici* precum rata de cuprindere la diferite niveluri educaționale, durata medie de frecvență, rata abandonului etc.

Alți indicatori statistici utilizați în evaluarea calității sistemelor actuale de învățământ găsiți în lucrările următoare:

- Ministerul Educației și Cercetării, Proiectul pentru învățământul rural, *Sistemul național de indicatori pentru educație. Manual de utilizare*, București, 2005
- Ministerul Educației, Cercetării și Tineretului, *Starea învățământului din România 2007*, București <http://www.edu.ro/index.php/articles/8907>
- UNICEF, 2007, *Education for Some More than Others?*, Geneva: UNICEF Regional Office for Central and Eastern Europe and the Commonwealth of Independent States

**Șansele egale la educație** prezintă un dublu interes:

- în sine, ca una dintre șansele în viață;
- în raport cu toate celelalte șanse în viață, fie condiționând accesul la unele resurse (loc de muncă), fie potențându-le pe altele (sănătate, calitate a vieții de familie, participare cetățenească).

### 3. Măsuri politice pentru creșterea egalității șanselor la educație

În esență, aceste măsuri au fost orientate în **patru direcții** – legislativă, economico-managerială, curriculară și de consiliere și asistență socială, considerându-se că șansele egale sunt dependente de:

- existența unor norme juridice adecvate, care să asigure *accesul* egal, fără discriminare, la toate formele și nivelurile educației;
- asigurarea unor *resurse* materiale și umane egale;
- existența unui *curriculum comun*;
- *informarea, consilierea și asistența* categoriilor defavorizate.

#### 3.1. Egalitatea de acces și nondiscriminarea: prevederi constituționale și legislații specifice

Apreciați în ce măsură sunt garantate prin lege egalitatea de acces și nondiscriminarea în România, pe baza următoarelor texte juridice:

##### **Constituția României**

Modificată și completată prin Legea de revizuire a Constituției României nr. 429/2003, publicată în Monitorul Oficial al României, Partea I, nr. 758 din 29 octombrie 2003

##### **ARTICOLUL 16 - Egalitatea în drepturi**

- (1) Cetățenii sunt egali în fața legii și a autorităților publice, fără privilegii și fără discriminări.
- (2) Nimeni nu este mai presus de lege.
- (3) Funcțiile și demnitățile publice, civile sau militare, pot fi ocupate, în condițiile legii, de persoanele care au cetățenia română și domiciliul în țară. Statul român garantează egalitatea de șanse între femei și bărbați pentru ocuparea acestor funcții și demnități.

(4) In conditiile aderarii Romaniei la Uniunea Europeana, cetatenii Uniunii care indeplinesc cerintele legii organice au dreptul de a alege si de a fi ales in autoritatile administratiei publice locale.

### **ARTICOLUL 32 - Dreptul la invatatura**

(1) Dreptul la invatatura este asigurat prin invatamantul general obligatoriu, prin invatamantul liceal si prin cel profesional, prin invatamantul superior, precum si prin alte forme de instructie si de perfectionare.

(2) Invatamantul de toate gradele se desfasoara in limba romana. In conditiile legii, invatamantul se poate desfasura si intr-o limba de circulatie internationala.

(3) Dreptul persoanelor apartinand minoritatilor nationale de a invata limba lor materna si dreptul de a putea fi instruite in aceasta limba sunt garantate; modalitatile de exercitare a acestor drepturi se stabilesc prin lege.

(4) Invatamantul de stat este gratuit, potrivit legii. Statul acorda burse sociale de studii copiilor si tinerilor proveniti din familii defavorizate si celor institutionalizati, in conditiile legii.

(5) Invatamantul de toate gradele se desfasoara in unitati de stat, particulare si confesionale, in conditiile legii.

(6) Autonomia universitara este garantata.

(7) Statul asigura libertatea invatamantului religios, potrivit cerintelor specifice fiecarui cult. In scolile de stat, invatamantul religios este organizat si garantat prin lege.

([http://legislatie.resurse-pentru-democratie.org/const\\_2003.php#032](http://legislatie.resurse-pentru-democratie.org/const_2003.php#032) – descărcat 26.11.2007)

### **Legea învățământului preuniversitar, proiect 2007:**

Art.5 (1) Cetatenii României au drepturi egale de acces la toate nivelurile si formele de învățământ, indiferent de conditia sociala si materiala, de sex, rasa, nationalitate, apartenenta politica sau religioasa.

### **Lege nr. 272/2004 din 21/06/2004 privind protectia si promovarea drepturilor copilului**

(Publicat in Monitorul Oficial, Partea I nr. 557 din 23/06/2004)

**Art. 6.** - Respectarea si garantarea drepturilor copilului se realizeaza conform urmatoarelor principii:

- a)** respectarea si promovarea cu prioritate a interesului superior al copilului;
- b)** egalitatea sanselor si nediscriminarea;
- c)** responsabilizarea parintilor cu privire la exercitarea drepturilor si îndeplinirea obligatiilor parintesti;
- d)** primordialitatea responsabilitatii parintilor cu privire la respectarea si garantarea drepturilor copilului;
- e)** descentralizarea serviciilor de protectie a copilului, interventia multisectoriala si parteneriatul dintre institutiile publice si organismele private autorizate;
- f)** asigurarea unei îngrijiri individualizate si personalizate pentru fiecare copil;
- g)** respectarea demnitatii copilului;
- h)** ascultarea opiniei copilului si luarea în considerare a acesteia, tinând cont de vârsta si de gradul sau de maturitate;

i) asigurarea stabilitatii si continuitatii în îngrijirea, cresterea si educarea copilului, tinând cont de originea sa etnica, religioasa, culturala si lingvistica, în cazul luarii unei masuri de protectie;

j) celeritate în luarea oricarei decizii cu privire la copil;

k) asigurarea protectiei împotriva abuzului si exploatarei copilului;

l) interpretarea fiecarei norme juridice referitoare la drepturile copilului în corelatie cu ansamblul reglementarilor din aceasta materie.

**Art. 7.** - Drepturile prevazute de prezenta lege sunt garantate tuturor copiilor fara nici o discriminare, indiferent de rasa, culoare, sex, limba, religie, opinie politica sau alta opinie, de nationalitate, apartenenta etnica sau origine sociala, de situatia materiala, de gradul si tipul unei deficiente, de statutul la nastere sau de statutul dobândit, de dificultatile de formare si dezvoltare sau de alt gen ale copilului, ale parintilor ori ale altor reprezentanti legali sau de orice alta distinctie.

#### **SECTIUNEA a 4-a**

##### **Educatie, activitati recreative si culturale**

**Art. 47.** - (1) Copilul are dreptul de a primi o educatie care sa îi permita dezvoltarea, în conditii nediscriminatorii, a aptitudinilor si personalitatii sale.

(2) Parintii copilului au cu prioritate dreptul de a alege felul educatiei care urmeaza sa fie data copiilor lor si au obligatia sa înscrie copilul la scoala si sa asigure frecventarea cu regularitate de catre acesta a cursurilor scolare.

(3) Copilul care a împlinit vârsta de 14 ani poate cere încuviintarea instantei judecatoresti de a-si schimba felul învataturii si al pregatirii profesionale.

**Art. 48.** - (1) Ministerul Educatiei si Cercetarii, ca organ de specialitate al administratiei publice centrale, precum si inspectoratele scolare si unitatile de învatamânt, ca institutii ale administratiei publice locale cu atributii în domeniul educatiei, sunt obligate sa întreprinda masuri necesare pentru:

a) facilitarea accesului la educatia prescolara si asigurarea învatamântului general obligatoriu si gratuit pentru toti copiii;

b) dezvoltarea de programe de educatie pentru parintii tineri, inclusiv în vederea prevenirii violentei în familie;

c) organizarea de cursuri speciale de pregatire pentru copiii care nu pot raspunde la cerintele programei scolare nationale, pentru a nu intra prematur pe piata muncii;

d) organizarea de cursuri speciale de pregatire pentru copiii care au abandonat scoala, în vederea reintegrarii lor în sistemul national de învatamânt;

e) respectarea dreptului copilului la timp de odihna si timp liber, precum si a dreptului acestuia de a participa liber la viata culturala si artistica;

f) prevenirea abandonului scolar din motive economice, luând masuri active de acordare a unor servicii sociale în mediul scolar, cum sunt: hrana, rechizite, transport si altele asemenea.

(2) În cadrul procesului instructiv-educativ copilul are dreptul de a fi tratat cu respect de catre cadrele didactice, de a fi informat asupra drepturilor sale, precum si asupra modalitatilor de exercitare a acestora. Pedepsele corporale în cadrul procesului instructiv-educativ sunt interzise.

(3) Copilul, personal si, dupa caz, reprezentat sau asistat de reprezentantul sau legal, are dreptul de a contesta modalitatile si rezultatele evaluarii si de a se adresa în acest sens conducerii unitatii de învatamânt, în conditiile legii.

(4) Cadrele didactice au obligatia de a semnala serviciului public de asistenta sociala sau, dupa caz, directiei generale de asistenta sociala si protectia copilului cazurile de rele tratamente, abuzuri sau de neglijare a copiilor.



#### 4.2. *Instituirea învățământului general ca învățământ public (sau de stat)*

Legislația variază de la un stat la altul și de la o etapă la alta, dar în *varianta ideal-tipică (maximală) învățământul public* are următoarele caracteristici:

- funcții:
  - dezvoltarea personalității, în funcție de aptitudinile și interesele fiecărui individ;
  - asigurarea șanselor egale la performanțe cognitive și performanțe morale (sociale), pentru toți copiii, indiferent de clasă / mediul de origine, rasă / etnie, gen etc.;
  - controlul social și protecția tinerei generații, prin organizarea timpului și canalizarea energiilor către activități sociale funcționale;
- copiii proveniți din categoriile sărace sau din mediul rural, copiii minorităților etnice / rasiale și fetele dobândesc, prin lege, *acces egal* cu copiii din categoriile favorizate în sistemul educației formale;
- din punct de vedere financiar, e integral *susținut din bugetele publice* (de stat și / sau locale).
  - familiile nu plătesc taxe școlare;
  - se asigură manuale și rechizite, transport și masă, asistență medicală și școlară pentru toți copiii școlarizați;
  - se asigură asistență socială pentru copiii în dificultate (burse, ajutoare materiale în haine etc.);
- *evaluabilitate (accountability)*: sunt create mecanisme formale prin care instituțiile raportează (dau socoteală) periodic *în fața contribuabililor* asupra eficienței cu care sunt cheltuiți banii de la buget.
- În multe state europene cu sisteme politice centralizate (statele de origine latină, fostele state comuniste), învățământul public s-a dezvoltat ca *învățământ de stat* (susținut exclusiv sau în cea mai mare parte de la bugetul de stat, condus și controlat printr-un *sistem birocratic centralizat* – Minister, structuri ale administrației teritoriale, inspectori școlari – presupus a acționa în numele cetățenilor).

#### 3.2. *Instituirea învățământului general ca învățământ obligatoriu*

- Decizia aceasta e astăzi *controversată*, îndeosebi din perspectiva drepturilor omului și drepturilor copilului: cine are dreptul legitim să decidă asupra școlarizării copilului – statul, familia, ori copilul însuși? Controversele apar cel mai evident în momentele de *prelungire a duratei învățământului general (obligatoriu)*.
- Totuși, susținătorii obligativității furnizează mai multe **argumente**:
  - familiile nu pot fi lăsate să aleagă dacă își trimit sau nu copiii la școală, pentru că unele dintre ele ar putea decide în defavoarea copilului, diminuându-i astfel șansele în viață; părinții au însă dreptul să aleagă tipul de școală, unitatea școlară etc.
  - copilul nu are suficient discernământ ca să înțeleagă importanța educației primare și secundare, deci nu poate fi lăsat să aleagă și să decidă el însuși în aceste etape; recent, unii susținători ai drepturilor copilului pledează pentru dreptul acestuia de a alege dacă merge la școală sau nu; din perspectiva viziunii neolibérale cu privire la învățarea pe întreg parcursul vieții, o astfel de

pledoarie pare sustenabilă, pentru că individul își poate continua oricând traseul școlar întrerupt;

- acest argument e contraargumentat de cercetările de psihologie a dezvoltării, care arată că achizițiile la vârste mai tinere sunt cruciale pentru întreaga dezvoltare ulterioară a personalității; primele etape ale educației sunt cele mai profitabile, atât pentru creșterea economică, cât și pentru șansele în viață ale individului (v. tema precedentă).

### 3.3. Prelungirea progresivă a duratei învățământului public / de stat

- Prelungirile „în sus”:
  - sunt considerate oportunități suplimentare, impuse de *societatea cunoașterii*: e nevoie de un timp mai îndelungat pentru ca tinerii să-și însușească cunoștințele de bază și, mai ales, să-și dezvolte capacitățile cognitive necesare (capacitatea de a accesa, evalua, selecta, stoca, prelucra și interpreta autonom informație, capacitatea de a o utiliza creativ în rezolvarea autonomă a unor probleme ale vieții reale, gândire critică etc.);
  - de regulă, legislațiile naționale stabilesc o vârstă minimă legală pentru angajare: mai ales în societățile în care ambii părinți lucrează în afara spațiului domestic, copiii aflați sub acest prag de vârstă trebuie cuprinși într-o activitate organizată pentru a-i *proteja* de riscurile actuale (droguri, alcool, infracționalitate);
  - *șomajul structural* este un alt factor care contribuie la prelungirea duratelor școlarizării generale obligatorii: evoluțiile tehnicii fac ca aceleași rezultate să poată fi obținute cu un număr mai mic de angajați, iar persoanele foarte tinere constituie una dintre categoriile cel mai puternic afectate de șomaj; e preferabil ca aceste persoane să fie cuprinse într-o formă de activitate organizată, pentru a le *proteja* de riscuri.
  - E prelungită mai ales durata învățământului general (obligatoriu).
  - Bugetele publice (centrale sau / și locale) susțin însă și o parte din costurile educației ulterioare (subvenții pentru învățământul post-general), încurajând astfel *masificarea* acestor niveluri educaționale. Totuși, această prelungire ridică mari *probleme* legate de capacitatea bugetelor publice de a o susține.
- Prelungirile „în jos” (*educație pre-primară*):
  - sunt fundamentate pe studii care dovedesc că inegalitatea de reușită la vârste precoce se repercutează asupra întregii *carriere școlare*;
  - în unele state, educația pre-primară e integrată în învățământul general ;
  - e susținută, cel puțin pentru duratele obligatorii, din bugetele publice;
  - pentru categoriile dezavantajate, unele state finanțează *programe speciale*; un astfel de program este, de exemplu, *Head Start*, dezvoltat în SUA de Ministerul Sănătății și Serviciile sociale, pentru a compensa nefrecventarea grădiniței în categoriile cele mai dezavantajate; în 2000 de cartiere, 90 000 de angajați și 800 000 de voluntari instruiți (părinți mai ales) oferă: instruire specifică grădiniței, asistență medicală, ajutor psihologic și formare a părinților; se estimează că fiecare dolar investit economisește cinci, prin prevenirea unor efecte nedorite: abandonurile școlare și analfabetismul au scăzut, la fel delincvența juvenilă (Body-Gendrot, 2001: 342).
- Prelungiri ale orarelor școlare:

- în general, în societățile dezvoltate, copilul rămâne la școală pe întreaga durată a zilei de muncă a părinților, unde i se oferă cel puțin o masă gratuită, un program variat – cu activități sportive, artistice, jocuri, la alegere -, precum și condiții de efectuare a temelor sub supraveghere;
- acolo unde orele școlare sunt mai reduse, sunt instituite unele *structuri parașcolare de suport*, care au ca funcții protecția copilului și ajutorul în învățare (efectuarea temelor).

### 3.4. *Desegregarea socială* (sau învățământul mixt)

Termenul desemnează situația în care copiii cu diferite atribute sociale (clasă, etnie / rasă, gen) frecventează aceleași școli și sunt înscriși în aceleași clase școlare, în funcție de vârstă și / sau nivel al performanței.

Este opus *segregării școlare*, termen care desemnează situația în care copiii de rase sau etnii diferite, ori de genuri diferite învață în școli sau clase separate.

Desegregarea e susținută cu *argumente* care vizează îndeosebi:

- dreptul individului de a alege;
- egalitatea de acces la resursele materiale și umane;
- socializarea tinerilor în spiritul unor valori ca multi / pluri-culturalismul, respectul diferenței, dialogul multicultural, cooperarea multiculturală.

### 3.5. *Desegregarea rezidențială*

- A plecat de la observația că norma juridică a desegregării școlare e, practic, anulată de suprapunerea a două procese sociale:
  - segregarea urbană „naturală” (diferitele grupuri sociale au tendința să de concentreze în arii rezidențiale diferite) și
  - organizarea școlară pe circumscripții (*harta școlară* = copiii dintr-o zonă rezidențială sunt *alocați* la o unitate școlară determinată).
- Pe de altă parte, chiar în absența unei organizări bazate pe harta școlară, numai familiile din categoriile mijlociu-superioare dispun de resurse (capital social) pentru a se informa în legătură cu calitatea școlilor și a-și înscrie copiii la o școală „bună”; tot ele dispun de resursele materiale pentru a asigura transportul copiilor în siguranță la școli aflate la distanță etc.
- Printre măsurile luate în vederea desegregării, se numără:
  - adoptarea unei *hărți școlare flexibile*, potrivit căreia copiii sunt alocați în școli care combină diferite grupuri sociale / medii rezidențiale; această politică a fost lansată în anii 1970 în SUA și e cunoscută sub denumirea *bussing*, deoarece pentru implementarea ei a fost organizat un sistem de transport gratuit al copiilor dintr-o zonă rezidențială în alta, cu autobuze speciale; evaluările au arătat că această politică nu a dat rezultatele așteptate, populația albă preferând să-și retragă copiii din învățământul public și să-i înscrie la școli private;
  - crearea unor poli de excelență în anumite domenii în cartiere dezavantajate (*magnet schools*), pentru a atrage copiii din afara cartierului; nici această politică nu a dat rezultatele scontate, deoarece a lăsat înscrierea copiilor la aceste școli la libera alegere a părinților și elevilor, iar categoriile cele mai dezavantajate au ales școlile respective într-un procent foarte mic (Body-Gendrot, 2001: 342).

### 3.6. Renunțarea la clasele / grupele „de nivel” (de-tracking)

- Unii experți ai educației consideră că se obțin rezultate mai bune dacă predarea-învățarea e organizată pe grupe sau clase „de nivel” (copiii cu niveluri apropiate de performanță învață împreună, la toate activitățile școlare, sau numai la unele). Această practică a fost și e utilizată mai ales în învățământul anglo-saxon.
- După ce studiile au arătat că *nivelul de reușită se corelează cu structura populației școlare*, iar performanțele elevilor considerați „slabi” cresc atunci când participă la activități alături de elevi mai „buni”, în timp ce performanțele acestora din urmă nu variază semnificativ în funcție de prezența sau absența unor colegi mai „slabi” (Coleman, 1966; Oakes, 1985; Giddens, 2000), există tot mai multe voci care susțin renunțarea la învățarea pe grupe de nivel. Dincolo de argumentul creșterii egalității șanselor, se argumentează că grupele / clasele eterogene din punctul de vedere al performanței contribuie mai bine la socializarea copiilor și tinerilor, formându-le o imagine mai realistă despre lumea socială și învățându-i să interacționeze cu persoane diferite.

### 3.7. Curriculumul comun

- Se stabilește un ansamblu de **obiective și competențe comune**, care trebuie atinse de toți absolvenții unui ciclu al învățământului general, indiferent de unitatea sau clasa școlară frecventată.
- Se încearcă asigurarea unor **resurse egale** în termeni de condiții materiale, acces la informație relevantă, cadre calificate, metode de predare-învățare etc.
- Se instituie forme și proceduri de **testare „universalistă”**: sunt utilizate teste standardizate și anonimizate, examene naționale, evaluatori externi etc.

Universalism este un termen lansat de Talcott Parsons pentru a caracteriza paternul / modelul de acțiune specific societăților moderne birocratice. În aceste societăți, se formează un tip nou de grupuri, grupurile secundare sau formale, în care comportamentul este reglementat de norme universale, aceleași pentru toți indivizii aflați pe aceeași poziție și pentru toate situațiile de același tip; se asociază cu un principiu al *neutralității emoționale* (oricare ar fi trăirea emoțională a membrilor unii față de ceilalți, norma se aplică).

Universalismul este opus particularismului – patern specific societăților premoderne și grupurilor primare sau informale, în care acțiunea variază în funcție de indivizi și situații, fiind puternic dependentă de voința arbitrară a leaderului și de trăirile emoționale.

### 3.8. Curriculumul opțional: crearea cât mai multor oportunități de dezvoltare a aptitudinilor individuale

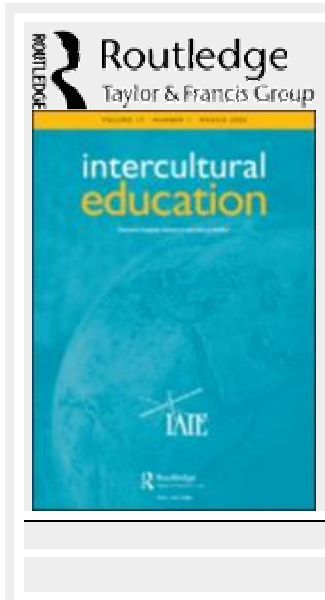
- Curriculumul comun are dezavantajul că uniformizează educația și nu permite dezvoltarea aptitudinilor și talentelor speciale. De aceea, planurile de învățământ cuprind de regulă un număr de **discipline comune** și un număr de **discipline opționale**, alese liber de unitatea școlară în cooperare cu părinții și cu elevii. Fiecare elev poate alege să participe la un tip de activitate sau la altul. Disciplinele opționale permit și dezvoltarea altor aptitudini decât cele intelectuale (artistice, sportive, interacționale etc.).

- În vederea dezvoltării aptitudinilor individuale, școlile organizează de asemenea **activități extracurriculare**.
- Curriculumul opțional constituie totodată și o modalitate de **corelare** a obiectivelor, conținuturilor și rezultatelor învățării cu **nevoile locale**, contribuind astfel la o mai bună integrare a absolvenților în comunitatea locală; el constituie o dimensiune a **descentralizării** în educație.

### 3.9. Politici educative care respectă identitatea culturală

- Aceste politici au două tipuri de fundamentări:
  - o fundamentare politică: democratizarea societății înseamnă dreptul egal al tuturor grupurilor de a-și transmite de la o generație la alta modul de viață și cultura, inclusiv prin intermediul școlii; acest argument al democratizării a condus la *principiul respectului diferenței* și la *principiul multiculturalismului* în educație, transpus în practică îndeosebi în:
    - posibilitatea grupurilor minoritare de a învăța în limba maternă (unele discipline sau toate disciplinele), inclusiv de a susține examene în limba maternă;
    - posibilitatea de a învăța despre istoria și cultura grupului de apartenență (valori, norme, ocupații, artă, ritualuri, obiceiuri etc.);
  - o fundamentare științifică: studiile arată că diferențele între cultura de origine și cultura școlară constituie una dintre sursele eșecului școlar (copiii din categoriile minoritare și defavorizate au dificultăți să înțeleagă limbajul școlar); aceste studii au condus la politici diverse:
    - includerea unor elemente ale culturii locale sau culturii minorităților în curriculumul fiecărei discipline;
    - păstrarea unui corp limitat de discipline comune și completarea lui cu un număr de discipline opționale, în funcție de identitatea culturală a fiecăruia;
    - angajarea unor cadre didactice socializate în aceeași cultură;
    - educație compensatorie pentru categoriile dezavantajate (considerate a avea un *handicap cultural*);
- Uneori, revendicările cu privire la identitatea culturală merg până la a solicita *re-instituirea* prin lege a segregării educaționale pe criterii etnice, religioase etc. Aceste revendicări au condus la conștientizarea ambiguității și riscurilor politicilor bazate pe principiul multi-culturalismului și la preferința pentru termenul *educație inter-culturală*, care subliniază nu numai nevoia de a respecta diferențele culturale, ci și nevoia comunicării, cunoașterii reciproce și respectului reciproc între indivizii aparținând unor grupuri sociale diferite cultural.

Atenția de care se bucură educația multi- și inter-culturală astăzi este dovedită și de apariția unei asociații internaționale (**International Association for Intercultural Education**), precum și a unei reviste științifice de profil (**Intercultural Education**) publicată de o editură prestigioasă (Routledge).



Published by T&F for the International Association for Intercultural Education (IAIE).

ISSN: 1469-8439 (electronic) 1467-5986 (paper)

Publication Frequency: 6 issues per year

Subject: [Multicultural Education](#);

Publisher: [Routledge](#)

Previously published as: European Journal of Intercultural studies (0952-391X) until 1998

Această revistă e disponibilă online la adresa [http://www.informaworld.com/openurl?genre=issue&issn=1467-5986&volume=18&issue=5&uno\\_jumptype=alert&uno\\_alerttype=new\\_issue\\_alert,email](http://www.informaworld.com/openurl?genre=issue&issn=1467-5986&volume=18&issue=5&uno_jumptype=alert&uno_alerttype=new_issue_alert,email)

Pentru ilustrare, iată câteva din studiile publicate într-un număr recent.

**Volume 18 Issue 5 2007**

**'Crossing lines of difference': how college students analyse diversity p. 397**

Authors: David W. Haines

DOI: 10.1080/14675980701685230

Link:

[http://www.informaworld.com/openurl?genre=article&issn=1467-5986&volume=18&issue=5&spage=397&uno\\_jumptype=alert&uno\\_alerttype=new\\_issue\\_alert,email](http://www.informaworld.com/openurl?genre=article&issn=1467-5986&volume=18&issue=5&spage=397&uno_jumptype=alert&uno_alerttype=new_issue_alert,email)

**Developing intercultural communication skills through intergroup interaction p. 413**

Authors: Susana Eisenclas; Sue Trevaskes

DOI: 10.1080/14675980701685271

Link:

[http://www.informaworld.com/openurl?genre=article&issn=1467-5986&volume=18&issue=5&spage=413&uno\\_jumptype=alert&uno\\_alerttype=new\\_issue\\_alert,email](http://www.informaworld.com/openurl?genre=article&issn=1467-5986&volume=18&issue=5&spage=413&uno_jumptype=alert&uno_alerttype=new_issue_alert,email)

**Collective identity and readiness for social relations with Jews among Palestinian Arab students at the David Yellin Teacher Training College in Israel p. 427**

College in Israel p. 427

Authors: Khansaa Diab; Mahmoud Mi'ari

DOI: 10.1080/14675980701685289

Link:

[http://www.informaworld.com/openurl?genre=article&issn=1467-5986&volume=18&issue=5&spage=427&uno\\_jumptype=alert&uno\\_alerttype=new\\_issue\\_alert,email](http://www.informaworld.com/openurl?genre=article&issn=1467-5986&volume=18&issue=5&spage=427&uno_jumptype=alert&uno_alerttype=new_issue_alert,email)

**Learning from weaknesses in teaching about culture: the case study of a Japanese school abroad p. 445**

Authors: Chizu Sato  
 DOI: 10.1080/14675980701685297  
 Link:  
[http://www.informaworld.com/openurl?genre=article&issn=1467-5986&volume=18&issue=5&spage=445&uno\\_jumptype=alert&uno\\_alerttype=new\\_issue\\_alert,email](http://www.informaworld.com/openurl?genre=article&issn=1467-5986&volume=18&issue=5&spage=445&uno_jumptype=alert&uno_alerttype=new_issue_alert,email)

**Teaching history in a postwar social context—the case of the Croatian Danube region** p. 455  
 Authors: Branislava Baranovic; Boris Jokic; Karin Doolan  
 DOI: 10.1080/14675980701685305  
 Link:  
[http://www.informaworld.com/openurl?genre=article&issn=1467-5986&volume=18&issue=5&spage=455&uno\\_jumptype=alert&uno\\_alerttype=new\\_issue\\_alert,email](http://www.informaworld.com/openurl?genre=article&issn=1467-5986&volume=18&issue=5&spage=455&uno_jumptype=alert&uno_alerttype=new_issue_alert,email)

**Culturally appropriate pedagogy: is it always necessary? The case of East Asians learning math and science** p. 473  
 Authors: Guoping Zhao  
 DOI: 10.1080/14675980701685339  
 Link:  
[http://www.informaworld.com/openurl?genre=article&issn=1467-5986&volume=18&issue=5&spage=473&uno\\_jumptype=alert&uno\\_alerttype=new\\_issue\\_alert,email](http://www.informaworld.com/openurl?genre=article&issn=1467-5986&volume=18&issue=5&spage=473&uno_jumptype=alert&uno_alerttype=new_issue_alert,email)

**Music Education and minority groups cultural and musical identities in the 'newer' South Africa: white Afrikaners and Indians** p. 487  
 Authors: Dawn Joseph; Caroline van Niekerk  
 DOI: 10.1080/14675980701685354  
 Link:  
[http://www.informaworld.com/openurl?genre=article&issn=1467-5986&volume=18&issue=5&spage=487&uno\\_jumptype=alert&uno\\_alerttype=new\\_issue\\_alert,email](http://www.informaworld.com/openurl?genre=article&issn=1467-5986&volume=18&issue=5&spage=487&uno_jumptype=alert&uno_alerttype=new_issue_alert,email)

**The 'Stolen Voices' project for the United Nations International Day of Peace, Imperial War Museum, London** p. 501  
 Authors: Melanie Challenger  
 DOI: 10.1080/14675980701768226  
 Link:  
[http://www.informaworld.com/openurl?genre=article&issn=1467-5986&volume=18&issue=5&spage=501&uno\\_jumptype=alert&uno\\_alerttype=new\\_issue\\_alert,email](http://www.informaworld.com/openurl?genre=article&issn=1467-5986&volume=18&issue=5&spage=501&uno_jumptype=alert&uno_alerttype=new_issue_alert,email)

### 3.10. *Politici ale discriminării pozitive în raport cu educația*

- Discriminarea pozitivă constă în a acorda categoriilor considerate defavorizate o serie de avantaje suplimentare care să le ajute să compenseze „handicapurile” materiale și culturale.
- Printre politicile de discriminare pozitivă, se numără:
  - *Politica ariilor / zonelor educative prioritare*  
 Conceptul a fost lansat în anii 1980, mai întâi în Anglia, iar apoi în Franța, sub influența gândirii de stânga.  
 Această politică a constat în investiții suplimentare realizate în infrastructura și încadrarea educativă din zonele defavorizate (orașe și cartiere muncitorești, zone rurale, zone de concentrare a imigranților), în care școala rămâne practic singura instituție socială funcțională – mai ales după reorientarea capitalurilor pe piața globală. Totuși, evaluările arată că, fără alte măsuri care să stimuleze accesul, categoriile cele mai defavorizate aleg să nu utilizeze resursele astfel create (Henriot van Zanten).

- *Susținerea suplimentară a școlarității* copiilor din categoriile defavorizate: burse de stat și private; subvenții suplimentare pentru cazare, masă, transport etc.
  - într-o viziune politică mai de Centru-Dreapta, bursele pentru studenți sunt *condiționate* de efectuarea unui număr de ore de muncă în folosul reușitei școlare a altor copii din categoriile cele mai dezavantajate; elevii pot și ei primi note pentru participarea voluntară la astfel de acțiuni (a se vedea, de exemplu, *America Corps*, inițiativă a lui Bill Clinton – cf. Body-Gendrot, 2001:349);
  - părinții care și-au pierdut locul de muncă pot fi, de asemenea, formați și angajați (remunerați) ca *tutori* pentru supravegherea și susținerea școlarității unui număr de copii (transport la școală și de la școală, teme, organizarea timpului – a se vedea inițiativa privată *Youth Guidance*, Chicago, cf. Body-Gendrot, 2001: 348).
- O soluție neoliberală care combină susținerea publică a categoriilor dezavantajate cu libertatea indivizilor de a alege a fost propusă de Dole în timpul campaniei electorale din 1994 din SUA: a le oferi familiilor dezavantajate *cupoane de școlarizare*, care să le permită să *aleagă* școlile, inclusiv private, pe care le preferă pentru copiii lor (cf. Body-Gendrot, 2001: 341).

### 3.11. Politici focalizate pe educația pe tot parcursul vieții (*lifelong learning*)

Educația pe tot parcursul vieții contribuie și la creșterea egalității șanselor, oferindu-le indivizilor oportunitatea să „repare” la vârste mai înaintate unele consecințe nedorite ale unor conjuncturi defavorabile sau ale alegerilor neprofitabile făcute la vârste tinere. Astfel de politici vizează:

- posibilitatea înscrierii în orice ciclu școlar la orice vârstă; pentru ciclurile obligatorii și categoriile defavorizate, costurile sunt suportate integral sau parțial de la bugetele publice;
- posibilitatea întreruperii unui ciclu și a reînscrierii, cu recunoașterea, în anumite condiții, a pașilor deja parcurși anterior (individul nu mai e obligat să reia toate costurile financiare, de timp, de efort etc.);
- posibilitatea schimbării filierei alese (mobilitate școlară), cu recunoașterea achizițiilor / competențelor relevante pentru noua filieră dobândite de individ în filiera precedentă.

#### Exerciții :

- Extrageți toate noțiunile de specialitate utilizate mai sus și elaborați un dicționar propriu, formulând definiții cât mai precise și cât mai scurte. La nevoie, consultați dicționare de specialitate.
- Consultați site-ul MEdC și descrieți politicile educative ale actualului guvern al României, utilizând riguros conceptele de mai sus.
- Sunteți consilieri în Consiliul local al unei localități sărace și trebuie să votați o decizie cu privire la mărirea semnificativă a cotei alocate de la buget pentru învățământul general obligatoriu. Scrieți pe două coloane cât mai multe



argumente, respectiv contraargumente, „cântăriți-le”, iar apoi spuneți dacă votați pentru sau contra.

#### 4. Au condus reformele educative la o creștere a egalității șanselor? Ce spun anchetele de evaluare ?

*Unii autori consideră că importanța educației în raport cu justiția socială a crescut* pe măsură ce, pe piața muncii, tot mai multe activități au fost *profesionalizate* (necesită o calificare sistematică). De exemplu, în opinia lui Daniel Bell (*The Coming of Post-Industrial Society. A Venture in Social Forecasting*, London, Heinemann, 1973), trecerea de la societatea industrială la cea postindustrială, caracterizată printr-o *conomie bazată pe cunoaștere*, face ca importanța meritului personal (înțeles ca ansamblu de capacități cognitive) să crească, iar odată cu ea și importanța școlii, mai ales a ciclurilor școlare superioare:

„Societatea postindustrială e [în opinia lui Bell], prin însăși logica ei, o meritocrație. Diferențele de status și venituri sunt bazate pe competențe tehnice și educație superioară, și puține locuri ‚bune’ le sunt accesibile acelor care nu au astfel de calificări” (cf. Goldthorpe, 1997: 665).

*Alți autori consideră însă că rolul școlii în asigurarea justiției sociale se diminuează.*

Unii pleacă de la observația că *terțiarizarea* economiilor avansate (dezvoltarea sectorului serviciilor) e însoțită de o *de-profesionalizare* a multor activități, care devin rutiniere și nu mai solicită o calificare înaltă (Braverman, 1974).

Alții constată că *organizarea post- și neo-fordistă a muncii* (retragerea statului din economie și creșterea libertății întreprinzătorilor) face ca legătura între diplomă și poziția socio-profesională să devină mai slabă. Importanța școlii ca instanță de testare și certificare a meritului (capacității de performanță) a fost legată mai ales de sistemul birocratic, adică de pozițiile în aparatul de stat. Odată cu *de-birocratizarea* societăților postmoderne, importanța școlii se diminuează (Halsey, Lauder *et alii*, 1997, *Introduction*). După cum observă și Goldthorpe (1997: 665), o meritocrație e mai mult decât o tehnocrație: calificările servesc numai ca „un bilet de intrare în sistem”; ulterior, individul trebuie să probeze prin *performanțele în exercitarea rolului social* că *merită* recompensele aferente.

\*

Primele mari anchete care au testat ipoteza selecției sociale pe bază de merit (*IMS - Increased Merit Selection hypothesis*) au fost realizate în anii 1960, în Franța, SUA și Marea Britanie. De atunci, numărul studiilor a devenit imens, în toate societățile cu economie avansată. În ultimii ani, astfel de anchete sunt tot mai frecvente și în țările în curs de dezvoltare, după cum o arată numărul studiilor publicate în revistele de specialitate (v. și sinteza oferită de Hannum și Buchmann, 2003).

*Ipoteza selecției sociale bazate tot mai mult pe merit* (IMS) corelează originea socială (O) cu statutul socioprofesional, desemnat ca *destinație* (D), prin intermediul educației (E).

Ea poate fi operaționalizată în următoarele propoziții testabile empiric:

- În societățile moderne (industriale) și postmoderne (postindustriale), poziția individului în diviziunea muncii și recompensele aferente (D) sunt tot mai slab influențate de caracteristici categorial-atributive precum categoria socio-profesională a părinților, rasă / etnie, sex etc. (O).
- Recompensele sociale la care accede individul (D) sunt determinate într-o măsură tot mai mare de meritele sale, măsurate – cel puțin într-o primă etapă, aceea a inserției profesionale – prin lungimea traseului școlar și nivelul diplomei (E). Altfel spus, determinările atributiv-categoriale (O) ale poziției sociale (D) sunt tot mai slabe.
- La rândul său, reușita educațională (E) e determinată într-o măsură tot mai mică de originea socială sau caracteristici atributive (O) și într-o măsură tot mai mare de meritele personale (inteligență, motivație, efort).

Nu vom insista aici asupra primelor două aspecte, pentru că cel dintâi face obiectul unei alte discipline (sociologia mobilității sociale), iar cel de-al doilea a fost abordat în cursul precedent. Pe de altă parte, ele au fost **abordate la seminar**, prin intermediul mai multor texte.

- 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
- Goldthorpe J.H. (1997) „Problems of ‚Meritocracy’”, Halsey, A.H., Lauder, H., Brown, P., Wells, A. (eds.), *Education: Culture, Economy, Society*, Oxford University Press, Oxford, pp. 662-681
- 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>
- Stănciulescu, E. (2002 / 1997) *Sociologia educației familiale*, vol I, Polirom, Iasi, pp. 85-90.

De asemenea:

- Cherkaoui A. (1997), „Mobilitatea”, în Raymond Boudon, *Tratat de sociologie*, trad. rom., București, Humanitas, pp.191-216 (1992)
- Giddens, A. (2000), *Sociologie*, București, BIC ALL, pp. 289-296 (1997)

Ne vom concentra aici asupra răspunsului la întrebarea: **e reușita educațională determinată tot mai puțin de caracteristici atributive și tot mai mult de meritul personal ?**

#### 4.1. Anchete-pionier

**Franța, 1962-1972, anchetă longitudinală a INED (Institutul Național de Studii Demografice):**

- **Metodă:**
  - un eșantion de peste 17.000 de elevi, reprezentativ la nivel național;

- elevii aparțin aceleiași cohorte: termină în iunie 1962 același ciclu al învățământului general;
- în octombrie 1962, sunt studiate alegerile pe care ei le fac când se înscriu într-una din filierele (multiple) existente în învățământul francez la ora respectivă (variabila dependentă); alegerile sunt corelate cu un număr mare de factori (variabile independente): nivelul de reușită în ciclul finalizat, vârsta la finalul ciclului respectiv, sex, mediu de rezidență, origine socială, dorințele părinților, sfaturile date de cadrele didactice;
- alte anchete pe același eșantion au fost realizate după doi ani (1964), după patru ani (1968) și după alți patru ani (1972).
- **Rezultatele** au fost raportate în mai multe lucrări publicate pe parcurs, dar sinteza întregii anchete a fost realizată de Alain Girard și Roger Bastide, în 1973 („De la fin des études élémentaires à l’entrée dans la vie professionnelle ou à l’université. La marche d’une promotion de 1962 à 1972”, *Population*, no.3, mai-juin 1973, pp. 571-593).
- **Reușita întregului parcurs școlar** (indicator: un traseu școlar lung / accesul la universitate) se corela cu **nivelul reușitei în ciclul elementar** (indicatori: evaluarea furnizată de învățător și vârsta elevului la finele acestui ciclu – o vârstă mai mică indică un nivel mai bun de reușită, pentru că înseamnă că elevul nu a repetat nici un an); aparent, ne aflăm într-o societate meritocratică.
- Totuși, evaluările furnizate de învățători se corelau cu **originea socială** a copilului:
  - o la finele ciclului elementar, copiii evaluați ca „buni” sau „excepenți” de către învățători erau de două ori mai numeroși în categoria „părinți cadre” decât în categoria „părinți muncitori”;
  - o în cazul copiilor cu reușită „medie”, cadrele didactice au fost puternic influențate în avizul dat pentru continuarea studiilor de statutul părinților: 78% dintre elevii „medii” cu părinți cadre superioare și numai 30% dintre elevii „medii” cu părinți muncitori au primit aviz favorabil.
- **Rata de trecere de la un ciclu la altul** era puternic dependentă de **originea socială**. Dacă se neutraliza efectul „meritului” (se păstrau în eșantion numai copiii cu reușită și vârste egale la finalul ciclului elementar), copiii proveniți din categorii muncitorești erau de două ori mai puțini decât copiii de cadre și profesii liberale în ciclul următor; **inegalitatea de clasă se agrava pe măsură ce se avansa în ciclurile următoare** – 1 copil de muncitor la 5,7 copii de cadre intra la universitate în 1971.
- **Traectoria școlară** era, de asemenea, dependentă de **mediul rezidențial**, fiind avantajate zonele urbane mari (aici, zona pariziană); mediile rurale adăugau la dezavantajul originii sociale și dezavantajul rezidenței: la 9,3 copii de cadre superioare, un singur copil de salariați agricoli intra la universitate în 1971.
- Traseul școlar depindea de **alegerile părinților**; dar alegerile se corelau puternic cu **statutul socioprofesional al tatălui**: 96% dintre părinții cadre superioare doreau pentru copilul lor continuarea studiilor generale în ciclul secundar, față de numai 36% dintre părinții muncitori (care preferau filierele cu profesionalizare mai rapidă).
- Dacă se neutraliza variabila mediu rezidențial (reducând analiza exclusiv la nivelul zonei pariziene), **variabilele culturale** (indicator: nivelul diplomei celui mai școlarizat dintre părinți) se dovedeau **mai importante decât variabilele economice**: la venituri egale, reușita copilului era dependentă de diploma părinților, în timp ce la diplome egale, reușita nu era influențată de nivelul veniturilor.

**SUA., 1966, Raportul COLEMAN** – publicat cu titlul *Equality of Educational Opportunity* (James S. Coleman *et al.*, Washington, DC: U.S. Departement of Education, 1966)

- Obiectiv principal: a testa în ce măsură **diferențele de rasă, culoare, religie, origine națională** afectează egalitatea șanselor la reușită școlară? (Contextul social american era dominat de mișcarea de emancipare a populației de culoare și, ca răspuns, de radicalizarea atitudinilor rasiste.)
- **Metodă:**
  - eșantion de 645 000 elevi, aflați pe cinci niveluri diferite ale parcursului școlar (cruciale în sistemul american); în plus, 60 000 de cadre au completat formulare, oferind date despre 4000 de școli;
  - reușita școlară a fost măsurată prin rezultatele la cinci grupe de **teste standardizate**: performanțe verbale, performanțe non-verbale, înțelegerea unui text citit, matematică și cultură generală;
  - reușita a fost pusă în relație cu un număr mare de variabile independente privind: caracteristicile demografice ale elevului, caracteristici ale familiei sale, caracteristicile școlii frecventate, caracteristicile corpului profesoral.
- **Rezultate:**
  - Unele rezultate au fost similare cu acelea obținute de echipa franceză, cu observația că acum accentul nu mai cădea pe structura de clasă, ci pe raporturile dintre **grupurile rasiale și etnice**:
    - o exceptându-i pe elevii de origine asiatică (japonezi și chinezi, mai ales), toți ceilalți elevi aparținând **minorităților** au obținut scoruri mai mici decât albi, la toate cele cinci tipuri de performanță;
    - o distanțele se accentuau pe măsură ce se avansa către nivelurile superioare ale învățământului;
    - o ponderea cea mai mare în explicarea diferențelor o aveau variabilele care se refereau la **mediul familial**, îndeosebi **nivelul de instruire al părinților**.
  - **Originalitatea anchetei** e dată mai ales de testarea influenței **variabilelor intrașcolare** :
    - o variabilele care țineau de **caracteristicile școlii** (curriculum, dotări) sau ale **cadrelor didactice** (calificare, nivel de salarizare) îi avantajau ușor pe albi, dar nu se dovedeau a avea o pondere mare în explicarea diferențelor de reușită școlară;
    - o o pondere mai însemnată în explicarea varianței o aveau **caracteristicile populației școlare**, îndeosebi **moștenirea culturală** a elevilor (valorile mediului lor de origine) și **nivelul aspirațiilor** lor școlare; școlile americane funcționau efectiv pe un principiu al segregării sociale, în primul rând rasiale (majoritatea copiilor frecventau școli în care aveau șanse să întâlnească copii de aceeași rasă / etnie, iar majoritatea cadrelor didactice predau pentru copii din aceeași rasă / etnie); diferențele de reușită se asociau puternic cu această segregare: „*inegalitățile impuse copiilor de către familia lor, cartierul și tovarășia dimprejur sunt duse cu ei, devenind inegalități cu care se vor confrunta ca adulți la sfârșitul școlii*” (cf. Giddens, 2000: 455).
  - Această ultimă concluzie a fundamentat decizia politică cu privire la practica *busing*-ului (transportul gratuit al copiilor dintr-o zonă rezidențială în alta, pentru a contracara efectele segregării rezidențiale și a asigura desegregarea școlară).
  - Raportul Coleman a fost foarte controversat la vremea respectivă, întrucât a atacat stereotipurile rasiale, pledând pentru desegregarea școlară. Totuși, concluziile sale au fost confirmate ulterior de alte anchete.

**SUA. – Christopher JENCKS et al, 1972, *Inequality: A Reassessment of the Effects of Family and Schooling in America* (New York: Basic Books)**

- Reanaliza datele anchetei Coleman, coroborându-le cu alte date.

- *Confirma concluziile lui Coleman* cu privire la importanța pe care o aveau nivelul de instruire al părinților și atitudinile lor cu privire la reușita școlară.
- Argumenta că, admitând că am putea asigura o mai mare egalitate în fața reușitei școlare, **școala nu poate compensa efectele inegalității globale: egalitatea școlară nu conduce la egalitate socială:**
  - Mai târziu (în 1979), Jencks calcula că statutul socioprofesional al unui adult era dependent în proporție de 48% de caracteristicile familiei sale de origine; aceleași caracteristici explicau între 15-35% din diferențele între veniturile obținute de adulți (cf. Ballantine, 2001, p. 106).

### **Anglia, 1967, Raportul PLOWDEN**

(publicat ca Central Advisory Council for Education, *Children and their Primary Schools*, London, HMSO)

- **Metodă:**
  - reușita școlară a fost măsurată prin *rezultatele la un test standardizat* (înțelegerea unui text citit);
  - reușita era corelată cu variabile independente care vizau: caracteristici ale familiei, ale școlii frecventate și ale mediului social.
- **Rezultate:** reușita diferențială era explicată prin trei categorii de factori (care confirmau rezultatele anchetelor franceze și americane):
  - **Factorii „psihosociologici”** (atitudinea părinților față de reușita școlară a copiilor) reprezenta factorul explicativ cel mai puternic.
  - **Caracteristicile „obiective” ale familiei** (nivel al veniturilor, condiții materiale de viață, nivel al calificării) aveau o influență mult mai mică.
  - **Originalitatea** acestei anchete consta în faptul că evidenția importanța **caracteristicilor școlii** (calificarea cadrelor, dotări etc.): aceste variabile se dovedeau a avea o importanță mai mică decât valorile și atitudinile părinților, dar mai mare decât caracteristicile obiective ale familiei.

**Anglia, Michael Rutter** (citat de Giddens, 2000: 455-456) a adâncit studiul raportului dintre variabilele intrașcolare și reușită:

- **Metodă:**
  - studiu panel (un eșantion de băieți a fost chestionat în două „valuri”: în 1970, când terminau școala primară, și în 1974);
  - în interiorul grupului, mai multe școli au fost supuse unui studiu intensiv (interviuri cu elevi și profesori, observații directe);
  - variabile: calitatea interacțiunii profesor-elev, relațiile de prietenie profesor-elev, cooperarea între elevi și între aceștia și profesor, pregătirea și organizarea activităților, dotările.
- **Rezultate:**
  - Erau reconfirmate concluziile anterioare cu privire la *determinismul familial și de mediu al reușitei*.
  - *Variabilele intrașcolare* (calitatea relației cadre-elevi, calitatea pregătirii și organizării activităților, calitatea cooperării) se dovedeau a avea un rol important în explicarea inegalităților. De regulă, influența lor se asocia cu influența variabilelor familiale și de mediu, din cauza segregării școlare. Totuși, *pentru copiii proveniți din familii și medii dezavantajate, un bun control al variabilelor școlare se dovedea benefic*. Această ultimă concluzie era mai târziu confirmată de Coleman, Hoffer și Kilgore (1981) în SUA.

- *Calitatea dotărilor școlare* nu se corela cu calitatea celorlalte variabile intrașcolare (școlile cu cele mai bune dotări nu asigurau întotdeauna condiții de învățare mai bune și, invers, unele școli cu dotări mai slabe asigurau condiții superioare de învățare).

#### 4.2. Rezultate ale anchetelor mai recente

Numeroase alte anchete au fost realizate ulterior. Manualele de Sociologie a educației și rapoartele naționale și internaționale indicate în bibliografia furnizată oferă sinteze ample pentru diferite spații naționale (american, englez, francez), iar revistele de sociologie a educației abundă în astfel de studii. Vom rezuma cele mai importante rezultate.

*Expansiunea educației* pare certă.

- În cifre absolute, *numărul* persoanelor cuprinse într-un program educativ a crescut în toate grupurile sociale (clase / categorii socioprofesionale; medii rezidențiale; etnii; genuri) și pentru toate ciclurile școlare.
- *Ratele de cuprindere* în învățământul primar și secundar au crescut în toate grupurile.
- De asemenea, au crescut în toate grupurile *ratele de cuprindere în învățământul post-secundar și superior*.

\*

Totuși, aceste date nu pot fi interpretate neapărat în sensul creșterii justiției sociale, deoarece numărul copiilor cuprinși în școală poate fi mai mare datorită unor schimbări demografice (au crescut șansele de supraviețuire ale copiilor), iar ratele de cuprindere în școală pot fi influențate de factori precum criza locurilor de muncă, apariția unui nou stil de viață al tinerilor în care o școlaritate prelungită reprezintă o alegere mai frecventă decât în trecut etc. (V. Goldthorpe, 1997).

\*

Pe de altă parte, dacă luăm în considerare *șansele comparative* ale copiilor de a accede la un nivel sau altul al învățământului, atunci tabloul devine mult mai complex.

- Există încă mari *variații intercategoriale ale reușitei*, principalele variabile fiind: originea socială (statutul socioprofesional al tatălui, diploma mamei, valorile și aspirațiile familiei), originea rasială și etnică, mediul rezidențial și genul.
  - Șansele de *acces la filierele lungi* (nivelurile superioare) ale educației rămân semnificativ mai mari pentru copiii proveniți din familii cu *statute socioprofesionale* înalte și intermediare, în timp ce copiii proveniți din familii de muncitori necalificați, muncitori cu calificare scăzută sau agricultori au mai frecvent trasee școlare mai scurte.
  - *Populația minoritară sau non-albă* rămâne, per ansamblu, defavorizată în raport cu populația majoritară, respectiv albă, din punctul de vedere al accesului la trasee educaționale lungi.
  - Aceleași observații pot fi făcute dacă se ia în considerare *nivelul de performanță*: performanțele de nivel superior (punctaje, calificative, note) apar, statistic, mai frecvent în categoriile favorizate (categorii socioprofesionale superioare, populație albă, populație majoritară).
  - Distanțele între categoriile sociale se estompează la mijlocul ierarhiei sociale, dar devin tot mai mari între categoriile extreme; tendința de *omogenizare a categoriilor de mijloc* e simultană cu o tendință de *polarizare educațională a categoriilor de la extremități*.
  - Distanțele între copiii din diferitele categorii sociale cresc pe măsură ce se avansează în parcursul școlar.
  - Un progres vizibil pare a se fi înregistrat în egalitatea de șanse între *fete și băieți*, mai ales în populația albă: după mai multe decenii de preponderență masculină, fetele devin

- majoritare în aproape toate formele școlare, astfel încât din anii 1990 se vorbește în unele state despre un *dezavantaj masculin în raport cu educația*.
- Totuși, dezavantajul feminin re apare dacă este luat în considerare *prestigiul* filierei școlare urmate: populația masculină, albă, majoritară și copiii categoriilor superioare și intermediare apar mai frecvent în filiere de prestigiu.
  - Sunt puse, de asemenea, în evidență *variații intracategoriale ale reușitei*.
    - În interiorul tuturor categoriilor dezavantajate, există un procent non-neglijabil al copiilor care reușesc școlar și există cazuri de reușită spectaculoasă a unor copii din categoriile cele mai marginale / excluse.
    - În interiorul categoriilor avantajate, există un procent non-neglijabil al copiilor în situație de eșec relativ.
    - Nivelul de reușită al unor etnii / rase e similar cu acela al etniilor / raselor majoritare : de exemplu, în Anglia, copiii de origine asiatică (mai ales chineză) obțin rezultate egale sau mai bune decât ale copiilor albi, chiar dacă familiile au o situație materială mai precară (Swann, 1985); în SUA, copiii de origine chineză, sud-asiatică și antileză au cariere școlare mai lungi decât acelea ale copiilor albi (Jones, 1993) (cf. Giddens, 2000: 448; v. și Haralambos și Holborn, 2001)

**Exerciții:**

**(Atenție, acestea sunt posibile subiecte de examen!)**

**1. Pe baza suportului de curs, a discuțiilor și materialelor de la curs și a bibliografiei:**

- Indicați cel puțin cinci *indicatori* și cel puțin trei *tehnic* utilizate pentru măsurarea reușitei școlare.
- Enumerați cinci *variabile familiale* care influențează reușita școlară diferențiată. Indicați pentru fiecare cel puțin o anchetă și numele unui autor. Pentru fiecare variabilă, indicați cel puțin doi *indicatori* prin care a fost operaționalizată (măsurată).
- Enumerați cinci *variabile intrașcolare* care influențează reușita școlară diferențiată. Pentru fiecare variabilă, indicați cel puțin doi *indicatori* prin care a fost operaționalizată (măsurată).
- Enumerați cinci *variabile comunitare* care influențează reușita școlară diferențiată. Pentru fiecare variabilă, indicați cel puțin doi *indicatori* prin care a fost operaționalizată (măsurată).
- Prezentați pe o pagină *situația învățământului românesc* în privința egalității / inegalității șanselor (a se vedea rapoartele indicate ca bibliografie și discutate la seminar).

**2. Pe baza suportului de curs, a discuțiilor și materialelor de la curs și a bibliografiei discutate la seminar, redactați un text de maximum 10 rânduri în care să vă exprimați și argumentați opinia în legătură cu următoarele propoziții. În fiecare caz, furnizați cel puțin 5 argumente și contraargumente.**

- Dacă există o legislație și regulamente interne ce asigură egalitatea de acces a indivizilor la toate resursele educative, nu mai putem vorbi despre inegalitatea șanselor, pentru că reușita fiecăruia depinde numai de el însuși.
- Orice ar face, un copil provenit dintr-o familie defavorizată nu va reuși școlar la fel de bine ca unul dintr-o familie din urban cu venituri mari.
- Uneori, copiii din familii cu venituri mari se află în situație de eșec școlar relativ.

- Fetele reușesc mai bine la disciplinele unde se cere mai multă muncă, dar băieții reușesc mai bine la disciplinele unde se cere mai multă inteligență.
- Politicile educative din ultimii 10 ani au condus la o reală egalitate de șanse la educație între fete și băieți.
- Politicile educative din ultimii 10 ani au condus la o reală egalitate de șanse la educație între copiii provenind din medii rezidențiale diferite.
- Politicile educative din ultimii 10 ani au condus la o reală egalitate de șanse la educație între copiii provenind din categorii socioprofesionale diferite.
- Învățământul general obligatoriu ar trebui extins la 12 ani.
- Ar trebui introduse examene de admitere la facultate, pentru că nivelul studenților a scăzut foarte mult și pentru că numărul posesorilor de diplome universitare e deja prea mare.
- Țigani ar trebui să aibă școlile lor.
- Orice etnie ar trebui să învețe în limba maternă și în școli separate.
- Fetele și băieții ar trebui să învețe în clase separate și după programe de studiu separate.
- Școlile private din învățământul general ar trebui finanțate de la bugetele publice.
- Toți copiii ar trebui să învețe după absolut aceleași planuri de învățământ, programe școlare și manuale, pentru că numai așa s-ar asigura egalitatea șanselor.

***Formulați voi înșivă cel puțin cinci alte fraze de acest tip, pornind de la ce auziți că spun oamenii în jurul vostru, și exprimați-vă opinia, argumentând-o pe baza cunoștințelor de la curs și din bibliografia parcursă la seminar.***