

Introducere

În România, aproximativ unul din patru copii nu continuă învățământul obligatoriu în clasa a IX-a sau studiile liceale după finalizarea clasei a X-a, potrivit Monitorului Educației și Formării (2018)¹, document publicat anual de Comisia Europeană. Această statistică conturează un scenariu sumbru pentru o categorie importantă de viitori cetățeni și viitoare cetățene, contribuabili la bunăstarea socială și economică: se poate deduce că aproximativ 25% dintr-o cohortă de eleve² care finalizează clasa a VIII-a au o calificare inferioară pe piața muncii, sau sunt restricționate din punct de vedere legal în a participa la cursuri de calificare sau formare profesională dacă nu au finalizat cel puțin opt clase. Astfel, aceste eleve au acces la o paletă extrem de redusă a oportunităților de angajare (care sunt în general poziții considerate mai puțin prestigioase sau puțin valorizate la nivel de societate). În plus, nivelul de salarizare aferent acestor locuri de muncă este mai degrabă scăzut, iar angajații au o putere mai mică de negociere, respectiv un grad ridicat de dependență față de angajator. Nu se cunosc foarte multe informații privind caracteristicile socioeconomice (SE) ale acestor eleve, însă plecând de la presupuziția potrivit căreia rezultatele

¹ Ce prezintă temele prioritare din educație în statele membre în conformitate cu Strategia Europa 2020.

² Pe parcursul întregii lucrări folosesc termenul de „eleve” făcând referire la întreaga populație de elevi și eleve (pentru a ușura lecturarea și scrierea lucrării am ales să nu utilizez simultan cele două declinări). Această practică a fost adoptată de specialiste și specialiști din domeniul științelor sociale în alte medii academice (în deosebi cele anglo-saxone care utilizează cuvântul „she” atunci când fac referire la o persoană) pentru a contesta limbajul masculinizat dominant în spațiul academic. Acest lucru este valabil și în cazul limbii române, în special în cazul definirii profesiilor – dna. profesor, dna. doctor sau atunci când ne referim la un grup. Nu se pune problema dacă termenul masculin face referire la întreaga populație, asumându-se tacit acest lucru.

educaționale sunt corelate cu mediul familial de proveniență³, se poate deduce faptul că aceste persoane provin mai degrabă din medii defavorizate și că, în acest context, au șanse reduse de ascensiune socială și economică. Astfel, nivelul de școlaritate⁴ devine extrem de relevant în parcursul profesional al unei persoane, aflându-se într-o relație directă cu nivelul de bunăstare individuală. Totodată, prezența într-o comunitate a unui procent ridicat de persoane care se regăsesc în situații ca cea prezentată mai sus, se resimte și la nivel macro, în evoluția și dezvoltarea economică, stabilitatea, ori consolidarea democratică și implicit în nivelul de bunăstare a comunităților. Fapt care justifică transferul de responsabilitate de la nivel individual la nivelul statului, actor care ar trebui să se asigure că prin educație, dar și alte politici suport (economice, sociale), indivizii sunt împuterniciți să aibă acces la un nivel ridicat de bunăstare.

Având în vedere rolul extrem de important pe care îl are în procesul democratic și economic al unei societăți, analiza sistemului educațional⁵ reprezintă unul din cele mai populare domenii interdisciplinare. De exemplu, în cazul științei politice, Orr (2004) a identificat, studiind articolele axate pe educație din jurnale de tradiție din domeniu, faptul că cercetătorii din această zonă, cu toate că au publicat un număr restrâns de articole, sunt în mai degrabă interesați de analiza „distribuției de putere în procesul de luare a deciziilor, organizării și guvernării școlilor din sistemul public, rezultatelor și efectelor politicilor educaționale” (Orr 2004, 11), dar și modalitatea în care sunt transpuse valorile democratice în programa și curriculum școlar, pentru a fi educați viitori cetățeni și viitoarele cetățene (Orr 2004).

Regulile în baza cărora sistemul este organizat, mecanismele utilizate în distribuția elevilor sau a profesorilor în școli, principiile utilizate pentru justificarea elementelor menționate, dar și efectele acestor elemente resimțite de către actorii implicați în sistem, reprezintă tematici relevante în studiul sistemului educațional, inclusiv în cazul celui românesc. O temă

³ Teză argumentată și în cartea lui Țoc (2018) pentru cazul României.

⁴ Mă refer atât la nivel formal în termeni de număr de clase finalizate și diplomele obținute, cât și gradul de cunoștințe minimale pe care se presupune că ar trebui să le dețină fiecare participantă la sistemului de învățământ obligatoriu.

⁵ Ca sumă a tuturor componentelor sale: sistem de învățământ, politici, programe, curriculum, cadre didactice etc.

importantă este analiza reformelor continue la care este supus sistemul educațional din România. De exemplu, Savu (2018) a identificat peste 100 de modificări legislative (din 1990 până la momentul analizei) astfel: „55 modificări pe Legea Învățământului nr. 84/1995 și [...] 45 de modificări pe Legea Educației Naționale nr. 1/2011” (Savu 2018, 38), majoritatea politicilor educaționale⁶ implementate în România concentrându-se pe asigurarea și echilibrarea resurselor din școli. Însă studii precum cel al lui Florian și Țoc (2018), au concluzionat faptul că programele educaționale implementate în ultimii 30 de ani nu au avut rezultatele așteptate. Accentul pus numai pe îmbunătățirea resurselor școlare (fie că discutăm despre infrastructură, fie despre resurse educaționale sau sesiuni de formare a profesorilor), au avut un impact redus asupra rezultatelor educaționale ale elevilor, măsurate prin rezultate mai bune la evaluările naționale, abandon școlar timpuriu, decalaje între rural și urban etc. Dincolo de asigurarea necesarului de resurse școlare (de altfel, extrem de necesare în procesul educațional), alte politici/programe naționale axate spre exemplu, pe compoziția clasei de eleve nu au fost implementate până în prezent, cu o excepție: Ordinul de Ministru 6158/12.12.2016 care vizează, printre altele monitorizarea și sancționarea segregării școlare, fenomen la care erau/sunt expuse în principal elevele de etnie romă⁷. Însă, compoziția SE a clasei de eleve a fost mai degrabă ignorată de politicile educaționale din România, deși se poate spune că legislația în vigoare conștientizează importanța acestui aspect, prin faptul că se interzice „*segregarea școlară pe criteriul etnic, al dizabilității sau al cerințelor educaționale speciale (CES), pe criteriul statutului socio-economic al familiilor, al mediului de rezidență și al performanțelor școlare ale beneficiarilor primari ai educației*”⁸ (conf. Anexa 1, OM 5633/23.12.2019). Importanța unui colectiv cât mai echilibrat din punct de vedere social și economic este considerată dezirabilă dacă ținem cont de concluziile cercetărilor ce indică faptul că rezultatele educaționale ale elevilor

⁶ Din domeniul asigurării egalității de șanse.

⁷ Inclusiv și pentru această categorie de eleve, sistemul educațional românesc reușește să eșueze lamentabil: conform Monitorului Educației și Formării (2018), peste 77% din elevele romă din mediul rural părăsesc timpuriu sistemul de învățământ obligatoriu.

⁸ https://www.edu.ro/sites/default/files/_fi%C8%99iere/Legislatie/2020/ordin%205.633_2019.pdf

dezavantajate din punct de vedere socioeconomic (SED) tind să se îmbunătățească dacă studiază în clase cu colege care au un statut SE mai ridicat.

Lipsa unei viziuni și neasumarea unei strategii pe termen lung, modificările constante suferite de sistem (prea puțin sau chiar deloc argumentate⁹), întărite de o finanțare precară (3.7% din PIB, sub media la nivel european de 4.7% în 2017, conform Monitorului Educației și Formării (2018)) au condus la următoarele rezultatele ale sistemului educațional românesc¹⁰:

- La testele PISA (2015) România a obținut rezultate slabe, sub nivelul mediu OECD, înregistrând un procent foarte ridicat (peste 40%) de eleve în vârstă de 15 ani au o capacitate redusă de înțelegere și rezolvare a exercițiilor;
- Un procent ridicat din total eleve din România, cu vârsta de 15 ani care au rezultate slabe la citire 39% (față de 19.7% la nivel european), matematică 40% (comparativ cu 22.2% media la nivel european) și științe 38.5% (20.6%) – rezultate obținute la testele PISA (2015). În plus, aprox. 24% din eleve au obținut rezultate slabe (sub nivelul 2) la toate cele trei evaluări;
- Statutul socioeconomic al părinților reprezintă un factor explicativ puternic pentru diferența de rezultate educaționale (conform PISA 2015);
- Peste 18% din tinerele cu vârste între 18 și 24 de ani părăsesc timpuri sistemul de învățământ, mult peste media de la nivel european (10,6%). Diferența între rural și urban se simte și în acest caz: peste 27% au domiciliul în mediul rural.

În plus, dacă ne uităm la rezultatele obținute de evaluările standardizate de la finalul nivelului gimnazial și liceal, se observă diferențe semnificative între elevele care studiază în mediul rural față de cele din mediul urban (v. raportul Institutului de Științe ale Educației 2016). În acest context doar variabila care măsoară zona de reședință a școlii este singura

⁹ A se vedea și argumentele privind „reforma nesfârșită a sistemului educațional din România” (Florian și Țoc 2018).

¹⁰ Prezentate sintetic din Monitorul educației și formării, document asumat de Comisia Europeană, publicat în 2018 https://ec.europa.eu/education/sites/education/files/document-library-docs/et-monitor-report-2018-romania-2_en.pdf