

**Modul 5 PARTENERIAT
ȘCOALĂ-FAMILIE-COMUNITATE
PENTRU INCLUZIUNE ȘCOLARĂ**

– Suport de curs –

Introducere

Rolul comunității în educație, relaționat cu sprijinirea și participarea acesteia la managementul educațional, a devenit o temă de dezbateri aprinse și preocupări practice de-a lungul ultimului deceniu în majoritatea statelor lumii. Este evident faptul că și școala trebuie să facă față unor situații ce depășesc cadrul său „tradițional” de influență. Schimbările sociale, dinamica culturală, contextul economic și condițiile de muncă în care se exercită diferite profesii, au un impact real nu numai asupra funcționării sale interne, ci în special asupra responsabilității sociale cerute astăzi școlii. Aceasta înseamnă reorientarea modalităților de acțiune, reforma proceselor și structurilor administrației educaționale, inclusiv participarea comunității la procesele de luare de decizii la nivelul școlilor.

Pornind de la modalitățile de intervenție ale comunității în managementul școlii, în literatura de specialitate au fost propuse modele de colaborare cum ar fi, de pildă, cele care se definesc prin ponderea responsabilității uneia sau alteia din cele trei instituții implicate - școală, familie, comunitate – în educarea noilor generații (Ferrer F., 1996)

Rolul comunității în educație, relaționat cu sprijinirea și participarea acesteia la managementul educațional, a devenit o temă de dezbateri aprinse și preocupări practice de-a lungul ultimului deceniu în majoritatea statelor lumii. Este evident faptul că și școala trebuie să facă față unor situații ce depășesc cadrul său „tradițional” de influență. Schimbările sociale, dinamica culturală, contextul economic și condițiile de muncă în care se exercită diferite profesii, au un impact real nu numai asupra funcționării sale interne, ci în special asupra responsabilității sociale cerute astăzi școlii. Aceasta înseamnă reorientarea modalităților de acțiune, reforma proceselor și structurilor administrației educaționale, inclusiv participarea comunității la procesele de luare de decizii la nivelul școlilor.

1. Educația și instituțiile implicate

Articolul 26 al Declarației Universale a Drepturilor Omului adoptată de ONU în 1948 afirmă: *„Toți oamenii au dreptul la educație. Educația va fi direcționată spre întărirea respectului pentru drepturile și libertățile fundamentale ale omului”*. După cum se observă, enunțul stipulează faptul că dreptul la educație implică orientarea educației către drepturile și libertățile fundamentale ale omului.

Conferința Mondială asupra Educației pentru Toți a fost planificată și organizată la Jomtien, Tailanda, la data de 5 martie 1990, de către Organizația Educațională, Științifică și Culturală a ONU (UNESCO), Fondul Națiunilor Unite pentru Copii (UNICEF), Programul de Dezvoltare al Națiunilor Unite (UNDP) și Banca Mondială.

Anticiparea faptului că finanțarea educației din partea guvernelor ar putea înlocui finanțarea militară a fost exprimată de majoritatea participanților la conferință și a făcut obiectul numeroaselor dezbateri care i-au succedat în prima jumătate a deceniului. Odată cu sfârșitul cursei înarmării, Membrii Conferinței au crezut ca era realist să promită că vor susține îndeplinirea Articolului 26 al Declarației Universale a Drepturilor Omului.

Prima problemă era însă definirea dreptului la educație, iar Articolul 26 stabilea cadrul pentru discuție¹. Clauzele prevăzute în acest articol au ridicat însă mai multe întrebări. Prima clauza

¹ Articolul 26: "(1) Orice persoană are dreptul la educație. Educația va fi gratuită, cel puțin în ceea ce privește învățământul elementar și general. Educația elementară va fi obligatorie. Educația tehnică și profesională va fi general disponibilă și educația superioară va fi accesibilă în mod egal tuturor pe bază de merit.

(2) Educația va fi direcționată spre dezvoltarea completă a personalității umane și spre întărirea respectului pentru drepturile și libertățile fundamentale ale omului. Ea trebuie să promoveze înțelegerea, toleranța și prietenia între toate popoarele și toate grupurile rasiale sau religioase, precum și dezvoltarea activităților Organizației Națiunilor Unite pentru menținerea păcii.

(3) Părinții au prioritate în dreptul de a alege tipul de educație care va fi dat copiilor lor. minori” (Declarația Universală a Drepturilor Omului, p.11)

promitea educație elementară gratuită pentru toți oamenii și punea problema materiilor care vor fi incluse în educația elementară. A doua clauza promitea că educația va promova drepturile omului, libertatea și pacea. A treia clauză dădea părinților dreptul de a alege un tip de educație.

Se presupune că, în concordanță cu clauza 2, îndeplinirea dreptului la educație ar include predarea unor aspecte specifice din Declarația Universală a Drepturilor Omului. Problema în ceea ce privește implementarea este că aceste drepturi amenință practicile unor guverne și culturi existente datorită celor 30 de articole ale Declarației Drepturilor Omului care includ:

- a) dreptul la egalitate în fața legii;
- b) dreptul la prezumția de nevinovăție în cadrul unui proces public;
- c) dreptul la protejare în fața arestului arbitrar;
- d) dreptul la protecție în fața interferenței arbitrare în viața privată a unei persoane, în familia și casa acesteia;
- e) dreptul bărbaților și femeilor la drepturi egale de a se căsători și divorța;
- f) dreptul la libertatea discursului și la cea de opinie;
- g) dreptul la proprietate privată.

O problemă evidentă pentru unele țări islamice, așa cum este Iranul și Arabia Saudită, este Articolul 2, care extinde asupra tuturor, indiferent de gen, drepturile și libertățile din Declarație. Declarația ia în considerare, de asemenea ca drept, alegerea reprezentanților guvernului sau controlul democratic direct. Declarația se încheie cu afirmația că, „*Nici o dispoziție din aceasta declarație nu poate fi interpretată ca implicând pentru vreun stat, grup sau persoană dreptul de a se angaja într-o activitate sau de a face orice act direcționat spre desființarea oricăror drepturi sau libertăți precizate aici*” (p.12).

Conform rapoartelor elaborate de Amnesty International, multe națiuni continuă să violeze Declarația Universală a Drepturilor Omului. Ceea ce decurge în mod evident de aici este că multe națiuni se împotrivesc încă diseminării la scara largă a Declarației Universale a Drepturilor Omului. La Conferința Mondială asupra Educației pentru Toți, unii delegați au susținut că includerea doctrinelor drepturilor omului în educația primară ar trebui să fie urgentă. Acești delegați doreau ca educația să fie legată de libertatea individuală și de democrație, fără de care dreptul la educație ar putea fi folosit pentru reprimarea drepturilor individuale, așa cum s-a întâmplat în cazul programelor educaționale ale Germaniei naziste și cele din Africa de Sud din timpul apartheidului (UNESCO,1990a:10).

În opoziție cu aceștia, alți delegați doreau ca educația fundamentală să accentueze valorile morale și spirituale. Este cazul țărilor musulmane, pentru care motivul fundamental pentru alfabetizare este să indivizii să fie capabili să înțeleagă învățăturile morale ale Coranului (UNESCO,1990a:10-12).

Nu s-a căzut de acord nici în privința scopurilor economice aparținând educației fundamentale, foarte mulți dintre participanți avertizând asupra riscurilor pe care le presupune definirea educației în principal prin raportare la rezultatele economice (UNESCO,1990a: 8).

O altă problemă dezbătută a fost echitatea. Discuțiile asupra echității s-au centrat pe folosirea educației pentru diminuarea diferenței între clasele sociale. Pornind de la faptul că „însuși sistemul școlar servește ca mecanism de selecție care ajută la reproducerea disparităților și inechităților în societate” (UNESCO, 1990a: 11), efectul educației asupra claselor sociale era evidențiat în dezbateri asupra educației fundamentale *versus* educația secundară și superioară. Diferențele dintre cei care primesc numai educația fundamentală și secundară și cei care urmează cursurile învățământului superior, ar putea, spuneau delegații, să întărească diferențele între clasele sociale, știindu-se că persoanele sărace au acces numai la educația fundamentală.

Problema echității este importantă pentru țările sărace. Acestea trebuie să hotărască cum să împartă cheltuielile între educația fundamentală și secundară și cea post-secundară. În timp ce poziția Băncii Mondiale era pentru redirecționarea cheltuielilor, în țările în curs de dezvoltare, de la educație secundară și superioară înspre programele de alfabetizare în masă,

unii delegați și-au exprimat îngrijorarea că în felul acesta „țările lor sunt permanent condamnate spre trepte inferioare pe scara educației” (UNESCO, 1990a: 14).

Federico Mayor, directorul general al UNESCO, și-a pus speranțele în realizarea scopului global al unui drept universal la educație până în anul 2000. „Conferința Mondială asupra Educației pentru Toți”, a declarat el,

“... este mai presus de orice, o chemare la acțiune. Obiectivul nostru comun este mobilizarea societăților ca fiind un întreg pentru cauza educației, reafirmarea angajamentelor manifeste, alăturarea la forțe complementare și demonstrarea solidarității internaționale, cooperarea și învățarea de la celălalt, și înainte de sfârșitul acestui secol, crearea dreptului la educație ca realitate cotidiană pentru toți.” (UNESCO, 1990a: 20)

În planul proiectelor concrete, principiul diversității culturale este reflectat de câteva direcții fundamentale care orientează acțiunile viitoare ale UNESCO (Draft Programme, 31 C/5, 2002-2003):

1. **Accentuarea rolului educației în formarea identității.** Potrivit documentului, “identitatea personală și socială, expresie a limbii și culturii, este formată în acest continuu al cunoașterii și învățării pe care ne mișcăm de-a lungul diferitelor stadii ale existenței”, prin consolidarea acelor aspecte educaționale care promovează dezvoltarea completă a personalității umane, în special a dimensiunilor lingvistice, culturale, fizice, intelectuale și creative.
2. **Alfabetizare în contextul diferențelor culturale,** ceea ce presupune atât programe educaționale de bază pentru grupurile marginalizate datorită sărăciei, discriminării sociale, izolării geografice sau culturale, precum și abordări ale unor semnificații specifice ale alfabetizării în funcție de caracteristicile mediului cultural. Abordarea holistică și interdisciplinară a fenomenului de alfabetizare pentru toți, incluzând elemente sociale, culturale și economice, a determinat extinderea semnificației de la deprindere tehnică (formarea abilităților de citire și scriere) la act de comunicare, ceea ce presupune diferite înțelesuri pentru diferitele culturi.
3. **Învățarea în comunitate.** Chiar dacă școala este asimilată cel mai des procesului de învățare, mediul pentru educație este comunitatea. Învățarea ca activitate umană primară nu mai este asociată doar cu școlarizarea formală și structurată, cu spații închise, activități individuale și orar rigid. Noțiunea de *comunitate deschisă de învățare* poate fi văzută ca un grup sau o activitate socială care se opune activităților singulare. Comunitățile de învățare se formează pornind de la instituțiile culturale ale societăților de care depind, sau pot forma noi curente de expresie culturală.
4. **Multilingvismul în educație și Internet,** reprezintă coordonate fundamentale în programele culturale, educaționale și informaționale ale UNESCO centrate pe protejarea limbilor împotriva dispariției, promovarea diversității lingvistice și celebrarea limbii materne. În particular, aceste acțiuni se referă la promovarea unei noi abordări în învățarea limbilor – accentuând asupra dimensiunilor culturale și promovării toleranței, încurajarea producerii și distribuirii de materiale educaționale și culturale în limba maternă, prevenirea segregării lingvistice și protejarea limbilor prin promovarea multilingvismului pe Internet (inițiativa [B@bel](#)).

Și, ca un proiect intersectorial care adună laolaltă toate aceste coordonate, în anul 2002 a fost lansat LINKS - Sisteme de Cunoaștere Locală și Indigenă în Societatea Globală (*Local and Indigenous Knowledge Systems in a Global Society*), destinat să contribuie la întărirea controlului comunității locale asupra proceselor ecologice, culturale și a schimbărilor sociale. În acest scop vor fi explorate legăturile între cunoașterea indigenă și cea științifică, pentru a prezerva diversitatea culturală și biologică, pentru a reîntări echitatea în folosirea și controlul resurselor și pentru a sublinia înțelegerea evaluărilor de impact cultural, ecologic și social. Revitalizarea cunoașterii tradiționale și protejarea ei presupun însă norme și instrumente fundamentate pe identificarea regulilor cutumiare și a proceselor care intervin în accesul și controlul cunoașterii, în special prin reînnoirea relațiilor dintre generații.

2. Comunitatea și contribuția sa în procesul educațional

Orice perspectivă asupra societății s-a supus întotdeauna unei viziuni exhaustive asupra indivizilor, membri ai societății: fie aceasta (societatea) a fost considerată opresivă, și implicit dăunătoare individului, fie a fost considerată ca unic izvor al existenței umane, astfel exacerbându-se rolul societății până la abstractizarea totală a individului ca membru al ei. Și într-un caz și în celălalt, însă, s-a comis o eroare de interpretare a conceptului de societate: aceasta a fost preluată în viziunea sa instituțională de macrosocietate, acordându-i-se o premisă teoretică totalizantă - aceea de societate creatoare de stat.

Sociologia a încercat în numeroase rânduri să elimine această eroare programându-și să cerceteze cu precădere grupul social, văzut acum ca unicul mediator (și formator) între individ, membru al societății, și societate în sens macro, creatoare a statului. În special pentru sociologia legată de școala structuralistă, grupul devine elementul cheie al cercetării. Prin această nouă perspectivă se schimbă conștiința asupra societății, gândită de acum înainte ca și o sumă de grupuri sociale. Această nouă condiție a sociologiei n-a fost receptată la nivelul ideologiei decât recent, preferându-se multă vreme folosirea conceptul de societate în sens de masă de indivizi abstracți, într-o tendință de universalizare a scopurilor particulare pe care aceștia și le propun, fie pentru a-și mări audiența, fie datorită caracterului mesianic pe care și-l asumă.

În această epocă, preocuparea pentru **Binele Comun** (al unui grup constituit în spiritul acestui deziderat și nu un bine transistoric), pentru egalitate și libertate, îmbracă noi forme ale reflexiei sociale ce dorește să se readapteze la cerințele noii gândiri (în special cea post-modernă) care se preocupă mai mult de particular decât universal. Perspectiva asupra comunității este doar una din aceste noi forme de re-conștientizare a dimensiunii umane a socialului, în condiții morale și democratice.

Conceptul de comunitate a fost și este folosit în multe sensuri, exprimând astfel dimensiunea sa plurivalentă la nivelul mentalului colectiv care conștientizează diferențele de structură ale tipurilor de comunități existente: comunitatea locală, comunitate globală, comunitatea profesională, comunitatea de interese, religioasă, umană etc. Pe de altă parte, elementul comun ce străbate toate atributele particulare ale acestui concept este acela de întâlnire a indivizilor în baza unor elemente pe care le conștientizează ca unificatoare:

”Comunitatea este astfel considerată “o entitate social-umană, ai cărei membri sunt legați împreună prin locuirea aceluiași teritoriu, și prin relații constante și tradiționale (consolidate în timp)”. (Zamfir, C., Vlăsceanu, L., coord., 1993:128)

Atunci când se vorbește de comunitate pare că sensul este cunoscut de toată lumea, ea fiind o structură inerentă naturii umane. În același timp, conștiința individuală o percepe și ca pe un lucru pierdut sau alterat de trecerea timpului, fiind totdeauna un constitutiv al *Vârstei de aur*. Acesta a fost, într-un fel, motivul pentru care, problema comunității a fost privită în aceste două sensuri.

Pentru grecii antici omul nu era considerat și admirat pentru umanitatea sa, ci pentru faptul că umanitatea este văzută ca un element particular al naturii ierarhizate (Ferry, L., 1999:38-60). Aristotel nu face excepție de la această regulă general acceptată în epocă. Și pentru el societatea este un produs natural, datorită calităților formale ale oamenilor ca elemente ale naturii. În aceste condiții, conceptul de comunitate este preluat într-o formulă cauzală, prin care oamenii, ca elemente ale naturii, își întemeiază structurile sociale.

Cu Aristotel comunitatea capătă substanță și de aceea modelul său va fi folosit ca punct de plecare pentru a construi tipul a ceea ce am numi **comunitate deschisă**², în sensul că este capabilă de autodepășire și oarecum de consens, datorat apariției sale naturale.

² Ideea de *comunitate deschisă* nu trebuie înțeleasă în aceeași cheie ca și *societatea deschisă* a lui K. Popper. Comunitatea deschisă este un ideal tip care se referă în special la libertatea indivizilor, membri ai comunității, dar și la capacitatea comunității de a fi deschisă unor influențe exterioare.

Perspectiva platoniciană asupra comunității este, în schimb, una diferită. Platon este primul care încearcă să depășească viziunea epocii sale privitoare la existență în general. Dacă în perspectiva contemporanilor săi natura juca un rol totalizant, Platon încearcă să elibereze omul în transcendent. Natura nu mai este locul omului ci capcana în care el este prins.

La Aristotel, comunitatea devenea o creație naturală a oamenilor care aveau aceeași caracteristică, aceea de a fi *zoon politikon*. Perspectiva platoniciană este în schimb diferită, adică a formării unei Cetăți în care membrii nu sunt prin destin egali, căci unii se nasc cu aur, alții cu argint iar restul cu aramă sau fier, în funcție de o necesitate doar de divinitate cunoscută. Inegalitatea predestinării devine elementul formator al comunității, și prin aceasta ea își pierde total caracterul natural, transformându-se în ceea ce astăzi numim societate. În Republica platoniciană, comunitatea este spartă în alte comunități inegale ca drepturi și condiție. Acestea nu au nici o perspectivă de comunicare între ele decât pe baza unor "mituri" preimpuse.

Este evident că această comunitate nu are nici un element a ceea ce credem că ar fi conceptul de comunitate propus mai sus, în afară de unul singur: anume structura sa formativă. Scopul Cetății este și în acest caz unul educativ, numai că educația dată cetățenilor se face într-un alt scop decât fericirea comună, așa cum o dorea Aristotel, și anume acela de a căuta salvarea celor aleși. Vom numi de aceea tipul propus de Platon **comunitatea închisă** (asupra sieși), atâta vreme cât ea se preocupă mai mult de condiția sa transcendentă decât de relațiile cu mediul. În al doilea rând, comunitatea este închisă pentru că este în fond opresivă, dictând membrilor modelele de existență.

Aceste două viziuni ale lumii antice despre comunitate au devenit definatorii pentru majoritatea perspectivelor ulterioare asupra comunității.

Comunitatea socială a intrat în câmpul cercetărilor de tip sociologic (mai precis etnometodologic) în mod special prin studiile lui Ferdinand Tönnies asupra relațiilor sociale.

Analiza lui Tönnies (1978: 96-155) se bazează pe fundamente psihologice, respectiv tipurile de relații sociale stabilite între indivizi sau grupuri sunt date de raporturile dintre voința indivizilor. El distinge două tipuri de voință: *voința organică*, naturală, legată de substratul biologic al individului, ca expresie a nevoilor primare ce substituie gândirea, și *voința reflexivă*, conștientă, dominată de gândire. La nivelul entităților colective forma de manifestare a voinței, prin caracteristicile sale intrinseci, conduce la deosebiri esențiale. Astfel, sub raportul structurii sociale, voința organică este baza constituirii grupurilor de tip comunitar, iar societățile ca entități globale exprimă voința reflexivă. Tönnies face în felul acesta diferența între *Gemeinschaft* - comunitate și *Gesellschaft* - societate. *Gemeinschaft* (familia, satul) prin autenticitatea ei, ar fi un tot organic, un organism viu, bine integrat, întemeiat pe datini și trăiri comune, în vreme ce societatea (orașul, statul) - ulterior comunității prin evoluție - ar fi un agregat complex dar artificial, întemeiat pe convenții, opinie publică și legislație.

Pornind de la nivelurile pe care se structurează voința organică, Tönnies distinge trei tipuri de comunități: *comunitățile de sânge* aflate în sfera primitivului din perspectivă cronologică și situate la nivelul dorinței (familia), *comunitățile de loc* constituite prin învecinare spațială - la nivelul obișnuinței (satul) și *comunitățile de spirit* ce au la bază similaritatea spirituală - la nivelul memoriei. Ferdinand Tönnies a sugerat că ceea ce distinge comunitatea (apusă) de societate (modernă) este o înțelegere împărtășită de toți membri. Această "înțelegere comună" este, după cum accentuează Zigmunt Bauman (2001:9), punctul de plecare pentru a fi împreună și nu capătul, sau ceea ce numim consens ca rezultat al negocierilor și compromisului.

Pornind de la o distincție similară, Dimitrie Gusti (apud. I.Gh.Stanciu, 1995: 230), definește comunitatea ca unitate socială care a păstrat "ceva" din autonomia unității sociale elementare (familia), formă organică "aproape completă" de viață socială cu o puternică legătură interioară și cu o durată mare, care constrânge pe membrii componenți până la anihilare.

O atare definire în care comunitatea, relativ autarhică, este condiționată teritorial și temporal, nu mai poate fi considerată suficientă, mai mult, apare ca esențial restrictivă. Încercarea de a găsi un

nou model descriptiv conceptului de comunitate se înscrie într-un traseu valoric pe care contemporaneitatea dorește să-l dea ideii de comunitate.

Poate că una dintre cele mai proeminente dezbatere este cea legată de ideea **comunității pierdute**. Această perspectivă este asociată cu creșterea nivelului de urbanizare care a dizolvat puternic relațiile interpersonale, generând efecte extrem de negative asupra indivizilor. Omul modern, afectat de urbanism, nu-și mai regăsește calitatea de membru al comunității originare (primare). Mai degrabă el aparține multiplelor rețele sociale din care face parte, calitatea de membru a acestor rețele fiind redusă doar la un interes specific. Ideea “comunității pierdute” conține o imagine a individului situat într-un context marcat de numeroase cercuri tăiate transversal, el putând atinge mai multe din aceste cercuri dar neputând fi înconjurat de nici unul. Ceea ce-i lipsește este “cercul cald”, “acela în care nu trebuie să dovedească nimic și orice-ar face se poate aștepta la simpatie și ajutor” (Goran Rosenberg, 2000, apud. Bauman, Z., 2001:9)

O altă perspectivă asupra acestei probleme este cea a **comunității salvate**, potrivit căreia multe instituții sociale orientate spre comunitate pot persista în condițiile urbanizării și industrializării. Majoritatea sociologilor preocupați de problematica dezvoltării comunitare (vezi subcapitolul 3.1.2.) argumentează că aspecte ale structurilor comunale sau *gemeinschaft*-ului pot continua chiar în mijlocul complexității urbane și industriale. Potrivit lor, etnografiile urbane au arătat deseori că structuri informale de asociații pot supraviețui în cartierele centrelor urbane.

Pe o poziție extrem de optimistă, **comunitatea eliberată** demonstrează aspectele pozitive ale modernității: diversitatea, inovația și abilitatea de a mobiliza resursele din diferite rețele. Tema comunității eliberate este foarte bine exprimată de Charles Kadushin unul dintre promotorii teoriei:

“Această viziune implică mai multe cercuri transversale sau regiuni de solidaritate care coexistă cu un altfel de sistem (chiar dacă incomplet) de relații. Individului îi este oferită o relație de tipul *fă-ți propriul grup* bazată pe interes, profesie sau trecut. *Grupul* poate fi construit într-o varietate de formule și feluri de a combina relațiile individuale.” (apud. W.M.Berg, R.Boguslaw, 1985: 76)

Din punctul de vedere al raportării la autoritate (stat), Gabriel A.Almond și Sidney Verba (1996:47-50) disting între **comunitățile parohiale** (ca societățile tribale africane unde nu există roluri specializate ci numai roluri politico-economico-religioase difuze, iar orientările politice ale membrilor față de aceste roluri nu se separă de orientările religioase sau sociale; “parohialul nu așteaptă nimic de la politic” nici în cazul unor sisteme politice mai diferențiate unde parohialismul este mai degrabă afectiv și normativ, decât cognitiv); **comunitățile dependente** (în care subiecții sunt conștienți de autoritatea guvernamentală specializată pe care o consideră legitimă sau ilegitimă, dar relația este esențialmente pasivă) și **comunitățile participative** (care urmează un model cultural în care membrii tind să fie explicit orientați către sistem ca întreg și către un rol activ al sinelui, “deși sentimentele și evaluările unui asemenea rol pot să varieze de la acceptare la respingere”).

Dacă primul tip – cel al comunităților parohiale – corespunde modelului originar, următoarele două sunt, datorită potențialului de individualizare pe care-l presupun, forme contemporane. Diferențele dintre comunitățile dependente și cele participative sunt date de tipul legăturilor interumane care le caracterizează – pasive sau active. Pornind de aici, apar structuri și procese distincte, cu valențe educaționale diferite, de care ne propunem să ne ocupăm în continuare.

Conceptul de comunitate a fost și este folosit în multe sensuri, exprimând astfel dimensiunea sa plurivalentă la nivelul mentalului colectiv care conștientizează diferențele de structură ale tipurilor de comunități existente: comunitatea locală, comunitate globală, comunitatea profesională, comunitatea de interese, religioasă, umană etc. Pe de altă parte, elementul comun ce străbate toate atributele particulare ale acestui concept este acela de întâlnire a indivizilor în baza unor elemente pe care le conștientizează ca unificatoare.

Comunitatea socială a intrat în câmpul cercetărilor de tip sociologic (mai precis etnometodologic) în mod special prin studiile lui Ferdinand Tönnies asupra relațiilor sociale.

Perspectivile contemporane asupra comunității (comunitatea pierdută, comunitatea eliberată, comunitatea salvată) conduc la ideea că puterea legăturilor în rețeaua socială, adică acele interrelații care duc la identificarea indivizilor ca parte a comunității și permit celorlalți să-i identifice ca atare, reprezintă aspectul definitoriu al unei comunități solide.

Recenta reafirmare a nevoii de participare civică urmărește tocmai reconstrucția comunităților astfel încât să fie capabile să utilizeze propriile resurse, aptitudini, cunoștințe, alături de specialiști, fără a-și pierde simțul solidarității. Problema **construirii încrederii sociale** reprezintă, în viziunea apărătorilor comunității, țelul ultim al acesteia.

Soluțiile oferite pentru dezvoltarea încrederii sociale, participării democratice și colaborării în cadrul comunității aduc în discuție conceptul de **capital social înțeles ca și capacitate a oamenilor de a lucra împreună în grupuri și organizații pentru scopuri comune (binele comun)**.

Rolul comunității în educație, relaționat cu sprijinirea și participarea acesteia la managementul educațional, a devenit o temă de dezbateri aprinse și preocupări practice de-a lungul ultimului deceniu în majoritatea statelor lumii. Este evident faptul că și școala trebuie să facă față unor situații ce depășesc cadrul său "tradițional" de influență. Schimbările sociale, dinamica culturală, contextul economic și condițiile de muncă în care se exercită diferite profesii, au un impact real nu numai asupra funcționării sale interne, ci în special asupra responsabilității sociale cerute astăzi școlii. Aceasta înseamnă reorientarea modalităților de acțiune, reforma proceselor și structurilor administrației educaționale, inclusiv participarea comunității la procesele de luare de decizii la nivelul școlilor.

3. Familia și specificul acțiunii educaționale familiale

Numeroase cercetări, printre care cele întreprinse de Eccles și Harold (1996), Dauber și Epstein (1993), Montandon și Perrenoud (apud. Stănciulescu, E., 1997:), Favre și Montandon (apud. Stănciulescu, E., 1997: 184-187), inventariază aspectele pe care relația școală-familie-comunitate - mai mult sau mai puțin asumată - le generează în fiecare dintre aceste medii educaționale. Pornind de la acestea, am identificat următoarele tendințe în privința **domeniilor familiale și comunitare esențial afectate de relația cu școala**:

- Dat fiind că școala este o organizație care funcționează conform unui orar riguros, ea determină ritmurile familiei (în special în familiile în care ambii părinți exercită roluri extrafamiliale, generând o supraîncărcare a rolurilor feminine și conflicte de rol) și implicit ale comunității. Pe de altă parte însă școala își asumă pentru o parte a zilei sarcina supravegherii copiilor. Ea oferă copiilor un spațiu propriu de învățatură și de joacă, de întâlnire cu persoane de aceeași vârstă, pe care spațiul limitat al locuințelor și amenajările urbane nu îl asigură totdeauna.
- Într-o societate de consum, școala exercită presiuni asupra bugetului familiei, resimțite puternic de categoriile defavorizate care adoptă o logică a sacrificiului.
- Școala obligă părinții să exercite asupra copiilor un control accentuat, în virtutea controlului social la care școala supune familia în întregul ei. Problema care apare este în ce măsură acest control afectează relația emoțională dintre părinți și copii și dacă prăpastia între generații nu este atribuită mai degrabă rupturii afective decât distanței culturale pe care le implică școlarizarea.
- Educația școlară, încercând să ofere copiilor un capital cultural și intelectual rentabil, modifică formele și conținuturile educației familiale și determină preluarea de către părinți a unor roluri similare cadrelor didactice. În consecință se modifică însăși cultura comunității sub presiunea culturii școlare, din nevoia de reușită școlară.

- Școala deposedează familia de puterea de a decide asupra viitorului copilului; orientarea școlară se dovedește astfel o atribuire socială iar decizia pe care o iau părinții și profesorii este supradeterminată social.
- Procedând la evaluarea activității copilului școala evaluează implicit activitatea parentală. Evaluările școlare contribuie la clasarea elevului față de profesori și colegi, și declanșează procese similare la părinți.

Trebuie observat că deschiderea școlii față de familie este resimțită diferit de către părinți; aceștia o percep sub forma multiplicării constrângerilor ce se exercită asupra lor, sau dimpotrivă, ca deschidere care le permite ridicarea nivelului propriu de cunoaștere și integrarea mai bună în viața comunității.

În ceea ce privește **presiunile și influențele familiei și comunității asupra școlii**, ele se exercită diferit, în funcție de variabile cum sunt nivelul școlar (primar, gimnazial, liceal), structura populației școlare, tipul de organizație școlară, vârsta și originea socială a cadrului didactic, etc. Favre și Montandon (apud. Stănciulescu, E., 1997: 184-187), prin cercetările lor, au realizat un inventar calitativ al acestor influențe:

- Familia obligă școala la reconsiderări ale orarelor în acord cu orele profesionale ale părinților, cu nevoile de petrecere a timpului liber, precum și cu nevoile de informare ale părinților, și la redefinirea spațiilor școlare.
- Implicarea părinților în activitatea școlară a copilului introduce un intermediar în raporturile dintre școală și copil, iar atitudinea acestuia față de cultura școlară și contribuția la un anumit tip de climat școlar depind în mare măsură de această mediere. În acest sens, părinții reconsideră problema școlarității prin prisma propriei experiențe școlare. Părinții muncitori în special, au memoria plictiselii, fricii și tiraniei, sau, în cel mai bun caz a condescendenței profesorilor. De aceea pentru ei este extrem de dificil să înțeleagă ce este “noua” educație și se mențin la distanță de școală. Dacă școala a fost o experiență de respingere ambivalentă, ei tind să vadă chiar și într-o reală schimbare tot o povară.
- Calitatea de membru al mai multor grupuri a elevului, aflat și sub influența informală a grupului de joacă și a grupului de adulți, determină indirect “presiuni” asupra școlii din partea comunității. Caracteristicile socio-culturale ale localității/cartierului sunt parte integrantă a sistemului educațional. Natura influenței exercitată de grupul de pe stradă depinde nu numai de istoria acestuia, ci și de natura activităților deschise spre ei. Comportamentul observabil diferă de la oraș la sat, de la cartierele suburbane la străzile aglomerate ale marilor orașe. În asemenea locuri singurele aventuri posibile implică interferența cu traficul sau “colecționarea de *gadgeturi*”.
- Efectele rezidenței într-o anumită localitate sunt resimțite în diverse feluri. În străzile supra-aglomerate ale marilor orașe copiii suferă din lipsă de spațiu pentru aventuri și de absența oportunităților de a explora natura. Comportamentul lor școlar este afectat de aceasta, cercetările școlare demonstrând că ei au mari deficiențe de percepție; în același timp însă, apar competențe compensatorii în afara școlii.
- Dorințele copiilor sunt legate de natura muncii depuse de grupurile de adulți. Monotonie și relativă stabilitate a unei munci repetitive a adulților par să mărească dorința de mișcare mai rapidă și contactul copilului cu mai multe grupuri.
- Interacțiunile între cadrele didactice și părinți se produc prin reconstrucția continuă a rolurilor care se negociază în experiența cotidiană și conduc la ameliorarea rezultatelor profesionale ale cadrelor didactice.
- Raportul cu familia, și prin ea cu întreaga comunitate, adaugă un nou factor de control și evaluare a cadrelor didactice; acesta este de multe ori motivul pentru care profesorii preferă contactele interindividuale, informale, celor organizate care accentuează transparența activității didactice.

- Participare părinților la decizii prin asociațiile de părinți poate conduce la punerea în discuție a oportunităților unor metode și chiar a unor obiective și conținuturi școlare. Chiar dacă revendicările exprimate explicit de reprezentanții părinților sunt cenzurate de reținerile pe care le dictează sentimentul competenței limitate și teama de a nu provoca repercusiuni asupra copilului, se creează premisele unei deschideri spre schimbare și critică. Posibilitatea opțiunii pentru o filieră sau pentru o școlară și posibilitatea exprimării publice a opiniilor fac din familie un factor de control în raport cu școala.

Deși incomplete, aceste inventare evidențiază impactul reciproc al acestor instanțe educative, ca și ambivalența acestor interacțiuni care face ca multiplicarea și diversificarea legăturilor să fie dorită și în același timp evitată, în ciuda efectelor benefice pe care le are.

Raporturile școlii cu comunitatea, în special prin relația directă cu familia, sunt puternic influențate de modificările aduse de piața liberă: școala, în calitate de producătoare de capital uman - pregătirea personală - trebuie să găsească formele cele mai eficiente de asigurare a calității produselor sale, iar "consumatorii", de astă dată activi, se interesează de drepturile lor în privința opțiunilor și controlului serviciilor educaționale. Tendința manifestată în toate statele occidentale legată de *modificarea semnificației noțiunii de "serviciu public", "cetățean" și "cetățenie"*, se manifestă și în raportul școală-comunitate care devine un raport între cetățeni și reprezentanții unui serviciu public în care educatorii (ca grup de specialiști ce reprezintă statul) sunt supuși evaluării publice. Noțiunea de *accountability*, ce definește obligația funcționarului public de a desfășura o activitate transparentă, se traduce prin **deschiderea școlii**.

O serie de studii atrag atenția asupra importanței contactelor școală-familie pentru reușita școlară a copiilor, mai ales în cazul copiilor aparținând claselor defavorizate și minorităților etnice. Relația nu este însă de cauzalitate directă, o atare interpretare conducând la mascarea faptului că eșecul elevilor reprezintă un eșec al școlii. Pe de altă parte, B Lahire (apud E. Stănciulescu, 1997:175) interpretează insistența cu care părinții din clasele defavorizate sunt mobilizați de școală pentru "eradicarea eșecului școlar" prin funcțiile ideologice de conversie-aculturație a ethosului, a moravurilor acestora.

Indiferent însă de considerentele diferitelor categorii de actori (factori de decizie politică și administratori, consilieri școlari, cadre didactice, părinți), care fac ca raporturile să se desfășoare de cele mai multe ori în termenii unei intoleranțe reciproce, este incontestabilă necesitatea multiplicării și diversificării contactelor. Din perspectiva actorilor politici, deschiderea școlii se înscrie pe linia diminuării funcției de control și decizie a statului ca autoritate supremă în sfera serviciilor și stimulării negocierii între părțile implicate direct. Dezvoltându-se în contextul acțiunii împotriva eșecului școlar atribuit handicapului socio-cultural al familiilor defavorizate, această perspectivă s-a concretizat în principal în strategiile de egalizare a șanselor educaționale ale copiilor în fața școlii, prin informarea și formarea acestor părinți pentru exercitarea rolului educativ cât mai aproape de așteptările școlii, alături de sprijinul material și financiar.

Din perspectiva organizațională, Henripin (1976, apud. E. Stănciulescu, 1997:) distinge patru modalități de percepție a familiei de către administrația școlară: *familia client*, percepție care dezvoltă o comunicare unidirecțională dinspre școală înspre familie, limitată la probleme marginale ale organizației; *familia garant*, consultată în scopul obținerii unor informații de feedback; *familie-grup de presiune* care reacționează la revendicările formulate de părinți; *familia partener* la luarea deciziilor în cadrul organizațiilor școlare. În același sens, J.Comeau și A.Salomon (apud E. Stănciulescu, 1997:175) identifică patru tipuri de școală: *școala ierarhică*, autoritară, care oferă posibilități minimale de cooperare (colaborarea este acceptată atâta timp cât familia reprezintă un mijloc de realizare și întărire a obiectivelor educaționale, iar orice intervenție parentală în procesul de instrucție este exclusă); la polul opus, *școala participativă* consideră părintele și elevul ca resurse importante în procesul educativ; *școala comunitară* care

apelează și la resursele comunității; *școala autonomă*, exclude orice intervenție exterioară dar valorifică potențialul participativ al elevilor³.

În ceea ce privește cadrele didactice, opiniile cu privire la distribuția rolurilor educative între școală și familie sunt diferite. Unii critici ai programelor de implicare a părinților consideră că multe din eforturile de a implica părinții în programe, la orice nivel, nu reprezintă decât o "*implicare de dragul implicării*". Acești critici declară că răspunsul de implicare a părinților apare de obicei pentru că este la modă, dar nu este oferit cu o încredere adevărată sau cu o implicare reală din partea lor în acest proces. În paralel se creează sentimentul că părinții vor fi văzuți nu ca părinți ci ca un alt grup adult care ajută școala sau societatea. Așadar eforturile de *implicare totală* sunt inutile pentru că părinții sunt educatori în foarte multe feluri fără ca noi sau chiar ei să-și dea seama.

Un motiv pentru care cadrele didactice nu încurajează implicarea părinților în procesul educativ este acela că nu-i consideră capabili să-și asume asemenea rol. În consecință, profesorii tind să-i degrezeze pe părinți de rolul formativ (cu excepția însă a atribuirii responsabilității pentru eșec). Odată ce copilul părăsește casa și intră "la școală", părintele este rupt de actul formal al educației, mai mult părintele este rupt de posibilitatea de a avea un feed-back important despre ce și cum învață copilul lui. Pentru multe din cadrele didactice adevărata învățare este doar cea consfințită de școală și întrucât activitatea școlară este o activitate specializată, ea trebuie desfășurată de specialiști.

Alt factor care pare să interfereze cu procesul interactiv părinte - profesor, este obiceiul acestora din urmă de a blama părinții și mediul familial pentru lipsa de succes a copilului. Se afirmă adesea că părinții pot crea un risc foarte mare prin educația lor: dacă părintele eșuează, copiii vor reacționa într-un mod similar.

Politic vorbind, ideea implicării părinților în orice direcție a procesului educativ este foarte supărătoare pentru *status quo*, ea este revoluționară pentru că *amenință cancelariile profesorilor și sistemul școlar*. Profesorii mai slab pregătiți pot vedea antrenarea părinților ca o mișcare de a-i da afară. Astfel profesiunea de profesor este amenințată nu numai de faptul că părinții vor fi o cauză pentru pierderea locului de muncă, dar și pentru că părinții vor fi un factor în viitoarea depresiune a pieței meseriei de profesor. De asemenea, în condițiile în care *casa* devine un loc de educație în așa fel încât fiecare casă să fie o "școală în miniatură", ea va deveni o amenințare la sistemul școlar ca loc fizic în care învățarea este controlată și sancționată oficial.

Dincolo de orice încercare de a surprinde atitudini și manifestări tipice, cei mai mulți cercetători constată un *etnocentrism* al cadrelor didactice, care nu acceptă punerea în discuție și negocierea valorilor și practicilor școlare. Altfel spus, dialogul școală - familie are mai mult o funcție simbolică fiind un mijloc de legitimare a procedurilor instituite. În consecință reprezentanții școlii sunt puțin dispuși să accepte un parteneriat, în condițiile în care se păstrează mituri cum ar fi cel al *părintelui demisionar* din atribuțiile educative pe care le transferă integral școlii.

Contrar opiniilor unor cadre didactice, majoritatea părinților manifestă interes față de funcționarea și inițiativele de dialog ale școlii, deși așteptările lor sunt de multe ori diferite și chiar contradictorii: părinții ce aparțin mediilor muncitorești cer școlii să acorde prioritate obiectivelor instrumentale (efort, disciplină, capacitate de a se descurca în viață), în timp ce părinții aparținând categoriilor superioare așteaptă ca școala să dezvolte autonomia și spiritul critic al copilului. Evaluarea după criterii diferite a activității școlare determină *insatisfacții în rândul unor părinți sau cadre didactice și limitează implicarea acestora în viața școlii*.

Dificultatea de înțelegere a și mai multor părinți este legată de sentimentul că datorează ceva sistemului tradițional. Dacă relația cuiva cu educația este aproape alienată, gradul de comunicare cu un sistem schimbat este cel puțin nul dacă nu antitetic. Profesorii vorbesc despre

³ Trebuie precizat că cei doi autori canadieni fac distincție între *cooperare* - care presupune o negociere cu privire la mijloacele utilizate pentru atingerea unor obiective elaborate exclusiv de școală - și *parteneriat*, care implică negocierea obiectivelor înseși.

descoperire, implicare și autoformare, ei vor să audă despre standarde, sancțiuni, rezultate. Limbajul este diferit din cauză că premisele fundamentale sunt diferite.

Studii privitoare la reprezentările reciproce ale profesorilor și părinților (Dauber, S.L., Epstein, J.L., 1993) arată că profesorii au păreri diferite despre părinți, decât au părinții despre ei înșiși: majoritatea profesorilor nu cunosc așteptările părinților legate de proprii copii și nu înțeleg care sunt informațiile de care aceștia au nevoie pentru a fi de ajutor copiilor. Majoritatea părinților nu știu care sunt țintele (obiectivele anuale) și nici schimbările de îmbunătățire a activităților din școli.

Alături de atitudinile exprimate mai sus trebuie avute în vedere și atitudinile elevilor, întrucât ei fac legătura între școală și comunitate prin mesajele explicite sau implicite pe care le transmit dintr-o parte în alta. Majoritatea adulților cred că elevii doresc să minimalizeze implicarea familiei în educația lor. Întâlnirile dintre părinți și cadrele didactice sunt înțelese de copii ca *forme ce le limitează autonomia*, echipa adulților părând că-și concentrează eforturile într-un dublu control:

“Este copilul totdeauna interesat ca totul să fie clar între părinți și dascălii săi? Cu siguranță că nu! Dacă autonomia sa rezultă dintr-o anumită ambiguitate sau din anumite contradicții, el nu va încuraja întâlnirile și nu va face nimic care să favorizeze consensul” (Parrenoud apud E. Stănciulescu, 1997:192)

În realitate, elevii doresc ca părinții lor să fie informați în legătură cu educația, să-i înțeleagă, să fie disponibili ca surse de informație, asistență și îndrumare (cf. Dauber, S.L., Epstein, J.L., 1993).

Dificultățile unei cooperări între școală și comunitate se datorează, în opinia unor sociologi, conflictului de interese între cele două instanțe educative: pe de o parte școala, prin cadrele didactice, pare să nu recunoască nici o altă autoritate în afara celei de la nivelele superioare de control (inspectorate și minister) și în consecință consideră că nu are nici o responsabilitate în fața beneficiarilor ei direcți - elevii, părinții și comunitatea, în timp ce comunitatea și familia, deși au o influență incontestabilă și deloc neglijabilă asupra copiilor, sunt ignorate de politicile și legislația școlară. Revendicările în spiritul deschiderii școlii înspre comunitate se accentuează pe fondul evoluțiilor înspre redefinirea și reconsiderarea acestor realități, așa cum vom vedea în continuare.

Implicarea parentală

Joice Epstein⁴ (1996) a realizat un sumar selectiv al studiilor și politicilor partenariale școală-familie-comunitate pentru a ilustra schimbările petrecute în acest domeniu. Potrivit acestuia, istoria a început în anii `70 cu studii nesistematice asupra implicării părinților. Perspectiva asupra acestei relații era mai degrabă dihotomică, interesul concentrându-se asupra rolurilor pe care părinții trebuie să le joace și măsura în care școlile pot compensa “deficitul economic și social”, prin programe de tipul masă gratuită/sau “subvenționată” pentru toți copiii. În anii `80 și `90 studiile au început să clarifice termenul de “implicare parentală” recunoscând “responsabilitățile împărțite” între școală și familie în privința educației copiilor, ceea ce a condus la crearea de programe de informare și implicare a tuturor familiilor. În consecință, “implicarea parentală este considerată ca fiind participarea activă și continuă a părintelui/părinților/tutorei în educația copiilor” (1996:211). Spre sfârșitul anilor `90 majoritatea experților au căzut de acord asupra faptului că implicarea parentală reprezintă o verigă importantă pentru creșterea calității educației și a rezultatelor academice ale elevilor, precum și în asigurarea unui mediu educațional coerent și mai sigur.

Pentru mulți ani, echipa de cercetători condusă de J. Epstein a inițiat studii pentru a identifica premisele și modalitățile pe care trebuie să le aibă în vedere școlile pentru a dezvolta și

⁴ Joice Epstein este coordonatoarea Centrului pentru educarea familiilor, comunităților, școlilor și copiilor (*Center on Families, Communities, Schools and Children's Learning*) din Statele Unite, însărcinată cu cercetarea fundamentală și dezvoltarea de programe de parteneriat școală-familie-comunitate până la nivelul liceului.

implementa programe de parteneriat largi. Din această muncă a rezultat o perspectivă teoretică (Epstein, J.L., 1996:217-232) numită **„modelul sferelor de influență suprapuse”** și un vocabular specific, care au devenit ulterior cadre de referință pentru cercetători și practicieni. Modelul introduce perspectiva psihosocială și organizațională asupra școlii, afirmând că cele mai bune rezultate sunt obținute atunci când școala și familia au scopuri și misiuni suprapuse în ceea ce privește educația copiilor, și colaborează pentru asta.

Modelul sferelor de influență suprapuse include structuri interne și externe. Structura externă poate fi, prin context sau concepție, unită sau separată de către trei forțe principale: cadrul și practicile de familie, cadrul și practicile școlilor și claselor, precum și timpul. Aceste forțe creează condiții, spațiu și oportunități mai mult sau mai puțin pentru activitățile școală-familie-comunitate. Structura internă a modelului presupune linii de comunicare instituțională și interpersonală și localizează unde și cum interacțiunile sociale au loc între cei trei actori. Interacțiunile la nivel instituțional implică toți membrii sau grupuri din cadrul școlii, familiilor și comunității; interacțiunile individuale implică un singur elev, părinte, profesor sau membru al comunității; combinațiile acestor interacțiuni ar putea avea loc în ariile de suprapunere.

Au rezultat de aici șase tipuri fundamentale de implicare, fiecare putând fi operaționalizat prin sute de practici la nivelul școlilor:

1. **Calitatea de părinte (parenting)** reprezintă un tip de abordare care presupune asistarea familiilor prin formarea abilităților necesare unui părinte, acordarea de suport pentru înțelegerea dezvoltării copilului și adolescentului și crearea condițiilor de acasă pentru a încuraja învățarea la orice vârstă. Personalul din școli promovează sfaturile și implicarea părinților în rolul lor, de la asigurarea că elevii ajung la școală hrăniți corespunzător, odihniți, pregătiți pentru învățare, până la propunerea unor standarde ridicate în așteptările acestora cu privire la reușita copiilor în învățare.
2. **Comunicarea între casă și școală**, în ambele sensuri, este considerată fundamentul parteneriatului. Când părinții și profesorii comunică efectiv, se dezvoltă o relație pozitivă problemele sunt mai ușor rezolvate iar studenții fac un mai mare progres.
3. **Voluntariatul** presupune încurajare și implicarea părinților în acțiuni de voluntariat pentru rezolvarea problemelor specifice școlii și comunității sau în diverse activități legate de stimularea studiului și dezvoltarea programelor susținute de alți voluntari. Principiul de la care se pornește este că părinții sunt bine veniți în școli, suportul și asistența lor fiind spre beneficiul elevilor. Studiile au ajuns la concluzia că, pentru ca părinții să se simtă bine veniți și apreciați, munca de voluntariat trebuie să fie valoroasă pentru ei. De aceea, este important să fie valorificate calitățile și interesele fiecărui părinte.
4. **Învățarea acasă** implică copiii și familiile lor în activități de studiu, inclusiv teme și decizii legate de programa de studiu. Cunoștințele elevului cresc atunci când părinții sunt implicați în procesul de învățare acasă. Majoritatea familiilor sunt de acord să-și ajute copiii dar de obicei nu sunt sigure ce ajutor pot oferi. De aceea, ajutând părinții să comunice cu copiii lor, aceștia vor comunica implicit interesul față de educația copiilor.
5. **Luarea deciziilor** presupune un nivel superior de implicare în activitatea școlii, prin asumarea de către părinți a unei responsabilități directe în luarea deciziilor de conducere, activități de susținere, comitete, consilii și alte organisme ale părinților. Studiile arată că școlile care acceptă implicarea părinților în deciziile administrației, au studenți cu un performanțe mai mari și suportul comunității. Parteneriatul efectiv se dezvoltă atunci când fiecare este respectat și se acceptă participare totală în procesul de luare a deciziilor. Implicarea părinților ca indivizi sau ca reprezentanți ai altora este crucială în colaborarea cu administrația, de la problemele elevilor până la curriculum și disciplină, în concluzie toate reformele din interiorul școlii.

6. Colaborarea cu comunitatea poate presupune coordonarea muncii și a resurselor afacerilor, agențiilor, colegiilor, universităților și a altor grupuri din comunitate astfel încât să îmbunătățească programele școlare, practicile familiale și educația elevilor. Ca parte a unei comunități mari, școlile și alte programe împlinesc importante ținte ale comunității. Pe de altă parte, comunitatea oferă o largă varietate de resurse importante de care școlile și familiile se pot folosi mai ușor pentru binele copiilor.

Pornind de la acest model și de la o vastă experiență practică, în Statele Unite a fost dezvoltat Programul Național de Standarde pentru Părinți/Familie (National PTA), a cărui implementare și integrare, deși se bazează pe necesitățile locale, reprezintă un element crucial în promovarea implicării părinților de către școală și în evaluarea calității acestor.

Cercetările recente asupra implicării părinților în sfera educației formale confirmă existența unor conexiuni pozitive între implicarea familiei și succesul școlar al elevilor, dar se cunoaște încă destul de puțin despre care practici, pentru cine și de ce se întâmplă asta. Altfel spus, parteneriatele școală-familie produc o diversitate de rezultate în toate planurile.

De exemplu, Henderson (apud. Cotton, K., 1996:10) a concluzionat după ani de studii - din 1981 până în 1987 - că "fără îndoială, implicarea părinților îmbunătățește rezultatele școlare ale elevilor". Într-un alt studiu Satts (apud. Thorkildsen, R., Stein, M.R.S., 1998:3) a concluzionat, după analiza a peste 50 de studii realizate în SUA, că "implicarea părinților are impact asupra rezultatelor școlare ale elevilor, în măsura în care implicarea are rezultate și asupra părinților". Prin însăși implicarea părinților în școli aceștia contribuie la dezvoltarea copiilor servind, așa cum observa și Comer (apud. Dornbush, S.M., Glasgow, K.L., 1996: 37), drept modele.

În analiza lui Comer (apud. Dornbush, S.M., Glasgow, K.L., 1996: 38), discrepanța culturală între părinți și școală sau experiențele negative ale acestora în școală constituie miezul problemei în cazul factorilor care influențează implicarea părinților. Există, conform acestei interpretări, două tipuri de școli: acelea care înțeleg că implicarea părinților în activitățile didactice câteodată necesită un proces de socializare, proces ce nu manipulează părinții, ci lucrează cu ei în înțelegerea că participarea acestora în programe și politici decizionale ale școlii poate fi în beneficiul lor, al copiilor lor și al comunității; și acele școli care mențin implicarea părinților în activitatea lor la nivel scăzut și care se așteaptă ca părinții să cunoască modul de organizare a activităților extra-curriculare.

În aceste condiții, notează Comer, "nu este deloc surprinzător că părinții care au avut o experiență școlară negativă se implică foarte puțin în activitatea școlară a copiilor lor". (apud. Dornbush, S.M., Glasgow, K.L., 1996: 38)

Așa se explică faptul că, deși este recunoscută importanța colaborării de ambele părți, contactul real continuă să fie scăzut. Un alt aspect determinant în această relație este pus în evidență de studiul realizat de Dornbush și Glasgow (1996:43): profesorii contactează mai mult părinții copiilor cu probleme și, pe de altă parte, părinții se implică mai mult, din proprie inițiativă, în cazul în care copiii lor se descurcă bine la școală. Cei doi autori au descoperit că atunci când se stabilea un contact cu părinții, de cele mai multe ori profesorii aveau vești proaste asupra progreselor înregistrate de elevi, în momentul în care elevii făceau mici progrese sau, dimpotrivă, aveau probleme de disciplină.

Eccles și Harold (1996:31-33) au descoperit că, pe parcursul anilor de studiu, implicarea părinților în activitatea școlară este gradată, respectiv în clasele elementare relațiile școală-familie sunt mai frecvente decât în gimnaziu sau liceu. Autorii explică cum implicarea părinților în activitatea școlară scade pe măsură ce copilul crește, ceea ce reflectă faptul că elevul are nevoie de o mai mare autonomie pe măsură ce se apropie adolescența. Diferențele de organizare dintre școala primară și cea gimnazială pot contribui, de asemenea, la implicarea graduală a părinților. De exemplu, în școala primară un singur învățător se ocupă de clasă de-a lungul întregii zile; în schimb, în gimnaziu, fiecare disciplină aduce un alt profesor care poate avea sute

de elevi într-o zi și nu are timp să stabilească o legătură foarte strânsă cu elevii săi, astfel încât să informeze sau să ghideze părinții în privința performanțelor școlare ale copiilor lor.

Și totuși, practicile școlare pot influența implicarea familiei. S-a constatat că practicile profesorilor de implicare a familiei sunt la fel de importante ca și alte variabile cum ar fi etnia, clasa socială, statutul marital sau statusul mamei, în determinarea modului în care părinții devin implicați. De asemenea, s-a constatat că implicarea familiei este o variabilă tot atât de importantă ca și variabila cadrului familial pentru a determina dacă și cum anume progresează elevii. Cercetările asupra școlilor au demonstrat că, dacă acestea investesc în practici de implicare a familiei, aceste activități ajung să fie conduse de părinți care altfel nu s-ar fi implicat din proprie inițiativă (Epstein, J.L., 1996:226). Spre exemplu, implicarea taților în educația copiilor determină o diferență semnificativă în realizările globale. Un studiu realizat în 1996 de către Centrul de Statistici Naționale pentru Educație al Statelor Unite arată că implicarea consistentă și sporită a tatălui crește șansele de succes școlar al copiilor și reduce probabilitatea exmatriculării copiilor în perioada claselor VI-XII. În același timp, opiniile profesorilor care implică părinții sunt mai pozitive și mai puțin stereotipe în legătură cu rolul familiilor monoparentale sau a celor mai puțin educate în educația copiilor.

Cele mai eficiente forme de implicare s-au dovedit a fi acelea care angajează părinții în munca directă cu copiii lor în activitățile de învățare acasă. Cu cât această participare se realizează mai devreme, cu atât mai eficient este acest proces (Cotton și Wiklund, 1989, apud. Epstein, J.L., 1996: 242).

După cum observa J. Epstein (1996: 413), cele mai multe cercetări s-au centrat pe rezultatele pozitive ale implicării, care sunt foarte importante, însă sunt studii care demonstrează corelații negative ale unor anumite tipuri de implicare cu realizările elevilor, comportamentele lor și atitudinile părinților. Spre exemplu, în multe cercetări comunicarea frecventă a părinților cu profesorii și timpul acordat temei pentru acasă se corelează cu rezultatele academice slabe. Există însă indicii care demonstrează că aceasta se datorează faptului că educatorii apelează la mai multe surse, inclusiv la părinți, pentru a obține un ajutor în plus în cazurile dificile. Pentru a determina consecințele complexe ale implicării parentale, și mai ales schimbările semnificative în performanțele elevilor, sunt necesare studii longitudinale și un context foarte bine controlat, ceea ce este greu de realizat.

În cei aproape o jumătate de secol de cercetări asupra implicării parentale, cercetătorii au evidențiat faptul că implicarea părinților și a comunității are **efecte pozitive asupra elevilor**, în special în privința:

- anumitor cunoștințe sau abilități pe domenii ca limba maternă, științe sociale, geografie, istorie;
- temelor pentru acasă;
- atitudinilor față de școală - prezență la ore și motivație crescută pentru învățare;
- dezvoltării talentelor, a intereselor specifice;
- alegerilor potrivite ale opțiunilor sau a planurilor de viitor.

Pe de altă parte, comunitatea asigură, prin școli, suport financiar elevilor, precum și valorile sociale și culturale necesare succesului. Ea poate oferi elevilor și familiilor lor o varietate de oportunități sociale, culturale sau vocaționale.

Implicarea părinților și a comunității în școli include, dar nu se limitează la promovarea dezvoltării copiilor în mediul academic și socio-emoțional. Literatura de specialitate prezintă o serie de avantaje sau beneficii pe care școala, profesorii, părinții și întreaga comunitate le au în urma implicării:

- **Beneficii pentru profesori.** Odată cu creșterea implicării părinților în activitatea școlară cresc și cunoștințele personalului didactic referitoare la contextul socio-cultural al comunității pe care școala o deservește. Aceste cunoștințe pot conduce la creșterea eficienței profesorilor precum și la îmbunătățirea climatului din clasă. De asemenea, profesorii, alături

de toți profesioniștii implicați, vor fi mai angajați în muncă și vor avea sentimentul că eforturile lor dau roade.

- **Beneficii pentru părinți.** Părinții care se implică în activitatea școlară experimentează ocazii variate de a contribui la educația copiilor și devin ei înșiși motivați să-și continue educația. Participarea lor în cadrul activităților educaționale din școală este un prilej pentru adulți de a-și împărtăși abilitățile și interesele, ceea ce contribuie la crearea unei relații pozitive cu proprii copii și cu școala, precum și la dezvoltarea conștiinței proprii valori și a încrederii în sine. Pe de altă parte, implicarea alături de ceilalți părinți din comunitate creează oportunități și rețele de implicare sporite, sedimentează relațiile sociale și poate crește sentimentul de control asupra mediului de viață. Rețelele informale din comunitate ar putea ajuta familiile și copiii în nevoi de bază, de natură economică, spirituală sau socială.
- **Beneficii pentru școli.** Școlile pot beneficia de suportul moral, informațional și economic al familiilor și comunității. Secretul în susținerea schimbărilor, când noile inițiative nu mai sunt chiar noi, este transformarea părinților în avocații copiilor lor; părinții pot reprezenta o “forță” care să aducă schimbarea în școala copiilor lor. S-a demonstrat că în școlile unde există și se implică comunitatea, ea devine o bogată sursă de materie primă care poate fi folosită pentru a face procesul de predare-învățare mai legat de realitate și mai profund. Comunitatea poate deveni parte vitală a curriculum-ului în mai multe feluri. Multe experiențe educaționale bogate (în înțeles) pot rezulta din contactul direct cu comunitatea locală. Orice comunitate este o societate în miniatură, chiar dacă incompletă în anumite detalii. Dacă școala este preocupată în primul rând de dezvoltarea copilului în societatea existentă și de continua îmbunătățire a societății, atunci comunitatea, ca întruchipare a societății pentru copil, trebuie să fie implicată ca o componentă de cea mai mare importanță. În al doilea rând comunitatea locală furnizează o apropiere psihologică cu întreaga societate și formează copilului relația cu societatea. Luarea în considerare a îmbunătățirii relațiilor și condițiilor existente în comunitatea locală conduce natural la îmbunătățirea societății în cele mai largi aspecte. De asemenea, comunitățile oferă mediul și contextul care poate întări valorile, cultura și învățarea în școală. Prin stabilirea relației cu comunitatea, atenția acordată imaginii publice a instituției și transparența contabilității pot da instituțiilor educaționale șansa să capete legitimitate în comunitate. Apoi, prin monitorizarea atentă a programelor sale și prin verificarea semnalelor de ineficiență și riscuri, școlile pot controla mai ușor problemele care le amenință.
- **Beneficii pentru comunități.** Când aceste prime două instituții (familia și școala) formează o echipă, școala devine o adevărată forță în societate, prin promovarea unei dezvoltări integrale și continue a copiilor. Pentru a se ajunge la aceasta, școlile “trebuie să devină mai sensibile, responsabile, centrate pe copil și să se afle în strânsă legătură cu comunitatea și familia” (Booth, A., Dunn, J.E., 1996:165). Scopul relațiilor între comunitate și școli este îmbunătățirea coeziunii comunității și obținerea sprijinului pentru proiectele comunității. De asemenea, în cazul în care membrii mai experimentați ai comunității sunt solicitați să împărtășească din experiența lor celor tineri, aceasta poate să le sporească simțul propriei valori. Școlile pot dezvolta servicii comunitare iar, prin educația oferită elevilor, oferă comunităților o referință valorică semnificativă. Simbolic școlile sunt văzute, în unele comunități, ca ultimele instituții publice ale comunității datorită, pe de o parte, potențialului de a forma cetățeni bine educați, pregătiți să-și asume responsabilități ca membrii ai comunității și, pe de altă parte, datorită faptului că pot contribui la revitalizarea comunităților într-o societate avansată din punct de vedere tehnologic.

Dacă se afirmă că este nevoie de proiecte de colaborare pentru a întâmpina nevoile multiple ale tinerilor și familiilor acestora, și dacă diferitele grupuri ale comunității văd avantaje pentru ei și pentru școli, atunci de ce este atât de greu de realizat această colaborare? Pe de altă parte, o serie de pedagogi și sociologi s-au întrebat dacă poate avea această colaborare impact negativ.

Gold (1985, apud. Cotton, K., 1996:8), identifică următoarele categorii de bariere în comunicarea dintre medii:

- **Autonomia organizațiilor:** colaborarea implică o mare provocare pentru mediul organizațional, construit în așa fel încât prioritățile sunt stabilite fără a ține seama de perspectivele altor organizații.
- **Perspective singulare:** tendința fiecărei organizații este de a avea în vedere un număr limitat de clienți, cu nevoile lor; acest fapt poate pune piedici colaborării, așa cum folosirea jargonului în afara unei organizații are o semnificație redusă.
- **Proceduri și mandate diferite:** acestea pot duce la o lipsă de înțelegere și/sau respect față de nevoile pe care alte organizații le au.
- **Relații de competiție:** organizațiile sociale pot fi în competiție pentru clienți, fonduri, sau pot avea o colaborare deficitară în trecut, lucruri care pot afecta colaborarea.

Mai complete, "lecțiile experimentului New Future" realizat în cinci orașe americane pentru implementarea unei reforme a relației școală-familie-comunitate, confirmate de numeroși evaluatori ai proiectului (cf. Cotton, K., 1996: 15), identifică următoarele elemente critice ale succesului parteneriatului școală-comunitate:

- Reformele complete/cuprinzătoare rămân greu de planificat și de implementat datorită complexității lor;
- Diferențele de comunicare dintre părți sunt semnificative și se bazează pe o izolare istorică;
- Lipsa timpului adecvat, alocat special pentru a evalua în detaliu starea curentă a serviciilor și resurselor, pentru a dezvolta capacități manageriale necesare susținerii efortului și schimbărilor, și pentru a analiza planificarea atentă a schimbării eşalonate strategic;
- Multe orașe nu sunt pregătite pentru o colaborare complexă datorită dorinței de autonomie în a face ceva, lipsei de implicare a conducerii, resurselor insuficiente (financiare, politice, intelectuale), precum și a lipsei de entuziasm în abordarea schimbării sistemelor;
- Planurile originale necesită evaluare, ameliorare și modificare continue;
- Comunicare între părți este esențială la fiecare nivel de colaborare, în special la început;
- Eșecul programelor de implicare/parteneriat poate adânci neîncrederea în serviciile publice;
- Un obstacol este ineficiența: adesea, oficialii de la bază răspund presiunilor politice exercitate asupra lor, ceea ce subminează colaborarea.
- Calitatea interacțiunilor este mai degrabă concurențială și competitivă, decât cooperantă; în fața celor din afară, școala dezvoltă adesea strategii defensive.
- Unele programe cer ca profesorii să aibă unele deprinderi și sensibilități, să muncească cu copii sau grupuri de copii și să colaboreze cu asistenții sociali. În programele mari aceste practici au succes, deoarece aici se selectează profesorii care au aceste competențe. Dar în școlile normale, probabil 90% dintre profesori sunt incompetenți, pentru că nu sunt formați în acest scop.

4. Educația școlară și fenomenul abandonului școlar. Incluziunea școlară

Într-o primă instanță, incluziunea a fost definită ca demers de integrare a copiilor cu cerințe educative speciale. Într-o abordare nouă, așa cum menționează prof. Mirela Duțescu Lidia (2016) incluziunea se referă la o altă manieră de abordare a educației pentru toți. Observațiile la nivel de clasă confirmă faptul că nu toți copiii pot face față în mod susținut și performant cerințelor școlare, dar că, în același timp, folosind metodele potrivite de predare – învățare – evaluare și respectând ritmul propriu al fiecărui copil, toți elevii pot înregistra progrese școlare, uneori acestea fiind remarcabile față de așteptările inițiale. Cadrele didactice implicate în educația incluzivă pun accentul pe utilizarea de activități care comportă lucrul în echipă și cooperarea, pe respectarea identității culturale a fiecărui copil în parte și pe monitorizarea constantă a eficacității activităților de predare – învățare – evaluare la nivelul

fiecărui copil. *Conduita creativă a cadrului didactic* este unul din factorii care asigură dezvoltarea potențialului creativ al elevilor, având un rol important în educația incluzivă. Astfel, profesorul Ioan Neacșu afirmă că „educatorii sunt solicitați astăzi, în mod continuu, să promoveze învățarea eficientă. Și nu orice învățare eficientă, ci una participativă, activă și creativă.” Principiul egalității de șanse reprezintă conceptul de bază al școlii incluzive, prin aplicarea căruia aceasta contribuie la anularea diferențelor de valorizare bazate pe criterii subiective de ordin etnic sau social. Incluziunea la nivel școlar se realizează prin respectarea și valorizarea diferențelor socio-culturale existente în rândul elevilor și prin promovarea bogăției și a diversității experienței educative care rezultă din aceste diferențe.

Construirea unei imagini pozitive despre sine este o altă nevoie a copiilor cu dificultăți de învățare. Aceasta se poate realiza pe fondul unor activități de grup orientate spre valorizarea posibilităților fiecăruia și pe un sistem de relații pozitive între profesor și elev și între elevi. Relațiile respective trebuie să ofere terenul încrederii reciproce, al empatiei cu trăirile fiecăruia, împărtășirii emoțiilor, sentimentelor, preocupărilor ca și a experienței de cunoaștere și învățare. Fiecare copil este înțeles ca un participant activ la învățare și predare pentru că fiecare aduce cu sine în procesul complex al învățării și dezvoltării o experiență, un stil propriu de învățare, un model social, o interacțiune specifică, un ritm personal, un mod de abordare.

Școala incluzivă facilitează accesul tuturor la o educație de calitate printr-o serie de activități al căror centru este elevul. Educația pentru toți poate să fie un mijloc de îmbunătățire a educației în general prin reconsiderarea sprijinului care se acordă anumitor copii. Maniera în care o serie de particularități de dezvoltare și învățare determină împărțirea copiilor în categorii determinate tinde să fie înlocuită de o manieră noncategorială, care consideră că orice copil este o persoană care învață într-un anumit ritm și stil.

Educația pentru toți corespunde, în educația școlară, școlii inclusive și strategiilor de combatere a abandonului școlar. Metode eficiente utilizate în incluziunea educațională și combaterea abandonului școlar sunt:

a. *Responsabilitatea pentru învățare.* Responsabilitatea ultimă de a învăța este a elevului. Mediul școlar trebuie să-i permită să se angajeze în învățare, dar el însuși este cel care acționează. Totuși, înainte să acționeze, e nevoie să știe ce i se cere pentru a învăța eficient. Există câteva atitudini și comportamente pe care elevii care vor să devină independenți le afișează și pe care profesorii ar trebui să le promoveze și încurajeze, cum ar fi: încrederea, implicarea activă, deschidere pentru împărtășirea ideilor și ascultarea activă.

b. *Încrederea:* Elevii trebuie să ajungă să creadă că opiniile lor sunt apreciate. Trebuie să simtă că ceea ce gândesc și împărtășesc este unic, important și reprezintă o contribuție la o înțelegere mai profundă a conceptelor și problemelor care sunt dezbătute. Fără încredere în propria lor valoare și demnitate, nu se pot implica activ în construcția universului de cunoștințe.

c. *Implicarea activă* Este demonstrat faptul că elevilor le place să fie implicați activ în procesul de învățare și atunci când implicarea lor este solicitată aceștia manifestă o capacitate sporită de înțelegere. Elevii care se angajează pe deplin în învățare ajung să conștientizeze împlinirea pe care o resimt în urma depunerii unui efort în învățare.

d. *Deschidere pentru împărtășirea ideilor.* Împărtășirea ideilor cere curaj. Inițiatorul trebuie să renunțe la ceva de dragul celorlalți. Părinții își învață copiii de mici că dăruirea, împărtășirea lucrurilor este un comportament social și important. Copiii ajung să accepte ideea de a împărți, nu pentru că părinții lor vor acest lucru ci pentru că înțeleg beneficiile ei intrinseci. Când elevii se angajează într-ol astfel de activitate de împărtășire a anumitor lucruri, se dedică întregii comunități de elevi, clasei lor, școlii lor și se simt împliniți.

e. *Ascultarea activă:* Expunerea ideilor în clasă, printre colegi, presupune ascultare, renunțare la emiterea de judecăți sau la impunerea propriei opinii în fața sau în detrimentul altora. Elevii primesc în schimb înțelepciunea colectivă, care le încadrează ideile într-un context mai larg și trebuie să îi învățăm să o aprecieze. Prin intermediul dialogului amplu, elevii devin capabili să-și examineze și să-și corecteze propriile idei, să ofere și să preia cunoștințe.

Învățarea activă în clasele incluzive aduce o serie de avantaje elevilor care asimilează la un nivel mai profund, rețin ideile mai mult timp și pot utiliza conținutul cursurilor lor. Prin învățarea activă, aceștia sunt mai motivați să învețe, pot corela mai ușor ceea ce au învățat cu viața reală și pot folosi lucrurile învățate la școală în practică. De asemenea, învață să aibă inițiativă în procesul de învățare, pot dezvolta relații de calitate cu ceilalți și își întăresc abilitățile sociale. Participarea directă în procesul propriu de formare îi face să deprindă abilități de cooperare care-și dovedesc ulterior utilitatea în societate și la locul de muncă.

5. Noile politici educaționale și valorizarea familiei și comunității în creșterea calității educației

Deși au trecut ani (din 1996-1997) de când noua paradigmă a globalizării a fost recunoscută, în politicile educaționale, acestea încă nu și-au fixat ca țintă globalizarea.

Discuțiile asupra teoriilor statului au o importanță anume pentru educație, cel puțin din câteva motive pe care Carlos Alberto Torres (2002:367) le precizează. În primul rând, definirea, interpretarea și analiza problemelor educaționale și luarea deciziilor de soluționare depinde de mai largă perspectivă a teoriilor statului care justifică și accentuează diagnosticul și deciziile. În plus, noul mod de intervenție a statului, definit adesea ca stat neo-liberal, reflectă o substanțială schimbare în logica acțiunii publice. Schimbarea caracterului statului reflectă de asemenea noua viziune asupra caracterului și rolului educației și politicilor educaționale în contextul global al răspândirii capitalismului.

În grila neo-liberală, educația reprezintă una dintre pârghiile importante la dispoziția guvernanților, rolul intervenționist al statului fiind puternic favorizat de faptul că sistemul educațional care este văzut ca având un rol crucial în producerea "forței de muncă educate" (*knowledge workers*) capabilă să concureze în economia globală și care ajută la distribuirea creșterii economice. Din acest punct de vedere, rolul statului devine semnificativ și esențial în ameliorarea, adaptarea și folosirea avantajelor pe care globalizarea le-ar putea aduce.

Construcția școlilor moderne și a sistemului educativ național devine posibilă prin intermediul a două modele de management și politici educaționale: modelul comunității și cel al statal:

(1) politici educaționale care propun o viziune neo-liberală asupra instituțiilor de învățământ: școala, conform **modelului antreprenorial**, este considerată aptă să asigure calitatea produselor sale fără ajutor exterior, asumându-și în totalitate responsabilitatea; se promovează privatizarea, descentralizarea, autonomia școlară și competiția (exemplul Statelor Unite, Canadei, Marii Britanii, Germaniei, Elveției).

(2) **politici educaționale etatiste** care propun perspectiva școlii ca serviciu prin care statul este garantul și gestionarul principal al educației naționale; principiile promovate sunt egalitatea șanselor și educația pentru toți. Modelul este propriu țărilor din Europa Centrală și de Est în care școala este o instituție publică accesibilă tuturor.

În esență, aceste două orientări, traduse în termeni de autoritate în procesul decizional, pun în discuție problema **relației centralizare - descentralizare** în politicile educaționale. Opțiunea pentru centralizare sau descentralizare implică în primul rând o opțiune politică, legată de democratizare și echitate, alături de una managerială legată de calitatea serviciilor și de eficiență.

Există un mare număr de studii asupra acestui subiect întreprinse în Europa de însăși Comisia Comunității Europene, sau de comparatiști precum J. Lauglo și F. Ferrer. Pornind de la studiile EURYDYCE (1999, 2000) și analiza întreprinsă de Ferrau Ferrer (1996) asupra gestiunii instituțiilor școlare, am identificat următoarele modele:

Modelul centralizat, este cel al țărilor în care autoritatea statului limitează puternic câmpul de acțiune autonomă a nivelului teritorial inferior. Totuși, datorită faptului că aceste structuri nu sunt statice, se poate distinge, în cadrul acestui model, între țări puternic atașate unei

centralizări "fără nuanțe" (Ferrer, 1996:580), cum este cazul Irlandei sau al Greciei, și țări care manifestă o tendință de descentralizare sub forma deconcentrării (Franța, Portugalia).

Un alt model este cel al **descentralizării regionale**, regiunea desemnând aici orice entitate intermediară între nivelul național și cel local (care are drept bază municipalitatea). În aceste țări, administrația regională a educației deține un rol important – obligator, unic și exclusiv, ca în cazul Germaniei, sau o responsabilitate împărțită cu autoritatea centrală, cazul Spaniei.

Cel de-al treilea model este cel al **descentralizării locale**, a cărui principală caracteristică este rolul important pe care-l joacă municipalitățile în educație, mai ales în privința educației formale (Suedia). Pe de altă parte, responsabilitatea problemelor școlare este și în acest caz împărțită, cel puțin parțial, cu administrația națională.

Recent, tendința de creștere a gradului de responsabilitate conferită de administrația centrală instituției însăși și societății civile conduce la apariția unui nou model, regăsit în Danemarca și Anglia – cel al **descentralizării comunitare**. Specialiștii în dezvoltare comunitară avertizează însă că acest model presupune multă experiență și maturitate democratică.

Varietatea formelor de guvernare existente astăzi demonstrează, cel puțin la nivel conceptual, că raportul descentralizării cu centralizarea nu este antinomic. Ceea ce se observă însă este o mai mare tendință de descentralizare asociată cu o prudență față de tensiunile pe care această schimbare le poate crea în societate. Cercetările recente au arătat că descentralizarea poate antrena o ameliorare a școlii, însă ea nu se traduce automat în schimbări semnificative în alte domenii decât acelea ale autorității la care aceasta este supusă. Experiența gestiunii descentralizate arată clar că transferul atribuțiilor asociat unei creșteri economice lente sau unui ajutor financiar și tehnic limitat de administrația centrală poate atinge obiective financiare, dar cu tendința de a genera inegalități între zonele sărace și cele bogate.

Cele mai bune performanțe - urmate de o ameliorare sensibilă a rezultatelor școlare - sunt înregistrate în școlile și sistemele în care pedagogii, reprezentanții părinților și ai comunității locale participă împreună la procesul de decizie. Relația dialectică ce se stabilește între cele două grupuri permite elaborarea unor noi soluții și mobilizarea energiilor și resurselor necesare pentru a pune în practică aceste soluții.

O relație specială: Politicile educaționale și combaterea inegalității prin educație

"Practic fiecare tip de globalizare poate fi asociat unei categorii de inegalități", anunțau Jean –Paul Fitoussi și Pierre Rosanvallon în lucrarea "Noua epocă a inegalităților" (1999:82) și inventariau trei categorii de evenimente determinante, aflate în interdependență:

- o slăbire a principiilor de egalitate care structurează societatea;
- o adâncire a inegalităților structurale – inegalități de venit, de cheltuieli, de patrimoniu, de acces la serviciile publice etc.;
- apariția noilor inegalități ca urmare a evoluțiilor tehnice, juridice, economice, dar și a schimbărilor în percepția relațiilor cu ceilalți (inegalități de proximitate, inegalități de acces la dotările publice, inegalități între centru și periferie etc.).

"Geografia inegalităților ", cum numește Douglas S. Reed (apud. Macedo, S., 2003) această configurație a distribuirii/redistribuirii bunăstării, s-a extins și diversificat, întinzând multe capcane politicilor sociale inclusiv în țările dezvoltate care încep să se confrunte cu fenomenul excluderii sociale. Provocarea majoră este chiar redefinirea principiului egalității, în condițiile în care variabilele care definesc o situație egalitară sunt multiple, presupunând luarea în calcul a eficienței și echității⁵.

În multe studii inegalitatea a fost asociată cu nivelul educației, educația fiind considerată unul dintre cele mai importante aspecte ale cheltuielilor guvernamentale, semnificativă chiar pentru performanța simbolică a unui sistem politic.

⁵ O politică socială nu este în mod obligatoriu justă, echitabilă. "Echitatea se referă la corectitudinea distribuțiilor, chiar în cazul în care ele includ și elemente de egalitate, și elemente de inegalitate". (Preda, M., 2002: 67)

Pornind de la evidența faptului că diversitatea ființelor umane este astfel încât "nimic nu este mai inegal repartizat decât condițiile inițiale" (Fitoussi, J.P., Rosanvallon, P., 1999: 221), principiul egalității șanselor, unul din fundamentele democrației, obligă la a remedia exact această inegalitate. Educația este calea prin care fiecare poate accede la un capital minimal inițial care să-i permită o mobilitate socială autentică. Acest capital minimal înseamnă educație generală și posibilitatea de a dobândi o calificare. Dar sensul real al egalității șanselor ar trebui să presupună inclusiv oferirea posibilității de recalificare în funcție de dinamica pieței, ceea ce ar însemna un veritabil serviciu public de educație și formare. Beneficiul pe care îl are o societate în urma unui asemenea serviciu educațional este astăzi subevaluat datorită în special efectelor în termeni de eficiență economică, deși este cunoscut (dar nu recunoscut) faptul că beneficiul pe care îl are țara dintr-un nivel mai ridicat de educație îl depășește pe cel pe care îl obține beneficiarul (Fitoussi, J.P., Rosanvallon, P., 1999: 222). În plus, teoriile și practicile sociale demonstrează faptul că piața liberă eșuează în "producerea și distribuirea" bunurilor publice de merit, cum este cazul educației, iar statul trebuie să intervină.

Mulți autori remarcă faptul că, sub presiunea economicului, însuși principiul egalității a fost slăbit. În acest context "politicile egalității șanselor și cele de reducere a barierelor sociale se confruntă cu dilema dacă pot să fie în continuare globale din punctul de vedere al eligibilității beneficiarilor sau trebuie să se centreze pe grupuri țintă (politici selective), operând discriminări pozitive pentru persoanele aflate în dificultate" (G. Poede, *Prefață*, apud. Fitoussi, J.P., Rosanvallon, P., 1999: 11).

Se pare că în **politicile educaționale fondate pe echitate** opțiunea a fost pentru cea de-a doua variantă. Unele dintre aceste reforme țintesc categoriile cele mai defavorizate pentru a le oferi o educație de bază de bună calitate, în special tinerilor și adulților care n-au avut acces la educație. Multe dintre inițiative sunt dirijate înspre adaptarea pregătirii profesorilor, atenție sporită acordată timpului petrecut la școală, procurarea rechizitelor pentru elevii lipsiți de resurse economice și adaptarea programelor școlare. Anumite organizații, precum UNESCO, recomandă programe educative speciale nonformale. Alte tipuri de reformă își propun să se ocupe de grupuri dezavantajate ca femeile și populația rurală, care acumulează întârzieri pe plan educativ.

În țările OCDE, reformele mai orientate spre elevii "în risc" (privați economic) sau spre cei cu nevoi speciale, se axează pe măsuri de creșterea a procentului de reușită școlară al acestor elevi. Este vorba în special de programe de intensificare a sprijinului și creșterea performanțelor școlare, programe multiculturale și bilingve destinate minorităților lingvistice și programe de inițiere cu "avantaj la plecare", programe școlare asociate programelor de ucenicie sau chiar programe de sprijin extrașcolar destinate creșterii motivației elevilor și participării părinților. Aceste programe sunt însoțite, desigur, de formarea profesorilor implicați.

Globalizarea, mână de imperativul creșterii economice, face presiuni asupra guvernelor de a amâna reformele globale bazate pe echitate din două motive (Carnoy, M, 1999: 51). În primul rând aceste reforme cresc rentabilitatea relativă a nivelurilor superioare de calificare în măsura în care avem în vedere complementaritatea între reformele bazate pe competență și cele pe echitate. Ori, promotorii reformelor competitivității și-au găsit deja o justificare în planul echității pentru transferul fondurilor publice ale învățământului superior către nivelul de bază. Astfel, economiștii argumentează că rentabilitatea socială a investițiilor în prima treaptă de educație este mai ridicată decât la nivelele superioare și, în plus, gratuitatea studiilor superioare îi avantajează tot pe cei din categoriile sociale cele mai înstărite, în defavoarea celor săraci. În al doilea rând, în majoritatea țărilor în curs de dezvoltare și în numeroase țări dezvoltate, reformele educative sunt, în noul mediu economic globalizat, fondate pe imperative financiare.

6. Modele și strategii de intervenție și implicare ale comunității și familiei în educația școlară

Politicile în domeniul educației s-au concentrat vreme îndelungată în special asupra sistemului școlar, astfel încât erau în fapt politici școlare. Ideea permanentizării învățării a determinat extinderea politicilor educaționale asupra zonelor de politică nonșcolară (domeniul educației nonformale), prin inițiative la nivel național sau instituțional. Cât privește educația informală, "nu se disting cu claritate politici specifice, ci mai degrabă strategii civice instituite de comunități" (Vlăsceanu, L., 1995:259) destinate autoreglării raporturilor interumane și intercomunitare.

Elaborarea unui set de politici educaționale implică două etape majore. Primul pas este identificarea cererilor sociale, a aspirațiilor și problemelor care sunt (sau pot deveni) preocupări ale societății / comunității și ale proceselor lor de dezvoltare. Beneficiarii percep diferit starea sistemului, de aici necesitatea descrierii acestuia printr-un set de indicatori⁶ în cadrul expunerii sale publice (politica educativă este întotdeauna publică). Urmează caracterizarea stării sistemului și a componentelor pentru specificarea unor noi opțiuni de dezvoltare, opțiuni ce vor fi adaptate într-un limbaj pragmatic la realitate și apoi transpuse în strategii.

Ancorarea puternică a școlii în realitatea socială se asigură prin *prospectarea* și *întâmpinarea* nevoilor de educație și formare profesională a diferitelor categorii de persoane, *confruntarea publică* a listei de priorități cu problemele semnalate de comunitatea beneficiară și, în mod necesar, *evaluarea* politicii prin efectele sale directe, secundare sau perverse și *revizuirea* într-un nou ciclu. Pe parcursul ciclurilor de definire a politicilor educaționale, în acest proces de revizuire, trebuie să se răspundă la întrebări precum: *Cine formulează politicile educaționale?*, *La ce nivel se formulează?*, *Cine aplică politicile?*, *Ce sistem de mobilizare socială folosește?*, *Ce sistem de informare folosește?*, *Cum se evaluează coerența cu alte politici?*

Construcția școlilor moderne și a sistemului educativ național devine posibilă prin intermediul a două modele de management și politici educaționale: modelul comunității și cel al statului național:

(1) politici educaționale care propun o viziune neo-liberală asupra instituțiilor de învățământ: școala, conform modelului antreprenorial, este considerată aptă să asigure calitatea produselor sale fără ajutor exterior, asumându-și în totalitate responsabilitatea; se promovează privatizarea, descentralizarea, autonomia școlară și competiția (exemplul Statelor Unite, Canadei, Marii Britanii, Germaniei, Elveției).

(2) politici educaționale etatiste care propun perspectiva școlii ca serviciu prin care statul este garantul și gestionarul principal al educației naționale; principiile promovate sunt egalitatea șanselor și educația pentru toți. Modelul este propriu țărilor din Europa Centrală și de Est în care școala este o instituție publică accesibilă tuturor.

În esență, aceste două orientări, traduse în termeni de autoritate în procesul decizional, pun în discuție problema relației **centralizare - descentralizare** în politicile educaționale. Opțiunea pentru centralizare sau descentralizare implică în primul rând o opțiune politică, legată de democratizare și echitate, alături de una managerială legată de calitatea serviciilor și de eficiență.

Așadar, un prim tip de argument este cel al **legitimării politice**. De aceea vom prezenta în continuare consecințele unor doctrine politice în practicile educaționale ce se presupune că sunt promovate în numele lor. Din această perspectivă cele mai interesante probleme le ridică liberalismul, social și creștin-democrația.

Liberalismul, doctrină ce are ca valoare fundamentală libertatea și autodeterminarea individului, este orientată de principii ce accentuează rolul inițiativei particulare, al reducerii influenței statului în societate și augumentarea perspectivei economice până la radicalizarea ei. Social democrația, spre deosebire de liberalism, pune accent pe relații reglate de stat, protecție

⁶ Nu există un set universal de indicatori ai sistemului educațional, ci distincte: economiștii consideră educația ca un tip de investiție ce conduce la anumite rate individuale sau sociale de revenire; sociologii, pedagogii, psihologii, demografii disting între indicatori ai dezvoltării sistemului și cei ai dezvoltării personale (cf. L. Vlăsceanu).

socială și egalitatea șanselor. Creștin-democrația continuă perspectivele conservatorismului clasic prin principii cum sunt rolul valorilor tradiționale, ideea de pact social și importanța managementului local.

Problema dificultății aplicării unor principii politice nu trebuie resimțită negativ în condițiile în care acceptăm că între conceptualizarea și proiectarea politică, pe de o parte, și situațiile / practicile educaționale, pe de altă parte, există o distanță care nu poate fi acoperită printr-un demers analitic, însă trebuie să admitem că unele practici cu o valoare puternic motivată trebuie să caute conformitatea cu proiectarea politică (exemplul practicilor de sorginte liberală de tipul descentralizării curriculare etc.).

Al doilea tip de argumente, legate de **calitatea serviciilor**, pornesc de la premisele unui management bazat pe rezultatele așteptate (fermitatea scopurilor și flexibilitatea mijloacelor), cu participarea directă a actorilor și pe existența mai multor factori de decizie. Se optează astfel pentru o gestiune directă a resurselor în vederea unei relații mai bune cu autoritățile locale, și o limitare la probleme concrete. În al treilea rând, problema **eficienței** activităților educative accentuează de asemenea opțiunea descentralizării și utilizarea eficientă a resurselor în condițiile planificării participative și a controlului spontan.

Argumentele pentru descentralizare, înțeleasă ca activare a comunității spre participare, se referă la câștigarea unei mai mari relevanțe a deciziilor în ceea ce privește nevoile comunității și, în consecință, sprijinirea educației sub toate formele de către comunitate. Pe de altă parte, "efectele perverse" ale descentralizării sunt identificate sub forma unei fragmentări a sistemului, discrepanțele între școli și chiar în cadrul lor generând inegalități într-un context al dominării intereselor locale.

Cele mai multe sisteme de învățământ evită dispersia funcțională a școlii printr-un cadru general de ordin politic și juridic la nivelul unităților regionale alese sau prin menținerea unor standarde naționale și a unui curriculum național, astfel încât se situează la mijlocul drumului între descentralizare și centralizare. Tendința manifestată din ce în ce mai pregnant în lume este una a echilibrului între politicile comunitare și cele etatiste, respectiv a parteneriatului statului cu formele organizate ale comunității, inclusiv prin transferarea către comunitate a funcțiilor pe care aceasta le poate îndeplini mai bine decât statul.

Așadar, recunoscându-i statului virtuțile în special în asigurarea calității procesului educativ prin standarde de calitate, a echilibrului și coerenței politicilor educative la nivel național, o asemenea relație de parteneriat ar presupune respectarea principiului **subsidiarității**⁷.

Conform acestui principiu, "deciziile politice nu trebuiesc luate la un nivel mai înalt decât este nevoie, vizându-se o organizare descentralizată a responsabilităților, încât să nu se încredințeze unei unități sociale mai largi ceea ce poate fi mai bine realizat la alta mai restrânsă".

Principiul are o puternică fundamentare morală, în sensul recunoașterii normelor morale dominante, ca și o forță practică considerabilă: întrucât există moduri structurate ale relațiilor dintre oameni sub forma comunităților bazate pe solidaritate, intervențiile statului trebuie să acționeze în acest cadru social fără a le afecta caracterul pozitiv. Subsidiaritatea este structurată nu numai pe preferința individului față de comunitate, ci și pe favorizarea politicilor locale. În consecință, deciziile de bază în domeniul educației trebuie să se contureze cât mai aproape de cei vizați, la nivelul comunităților locale și al conducerii școlii.

În cadrul descentralizării au fost puse în evidență trei tipuri de procese care sunt în același timp trei faze distincte:

1. **Deconcentrarea**, prin constituirea unor birouri locale și transferarea cantității de muncă de la birourile centrale ale guvernului la cele regionale.

⁷ Principiul subsidiarității a atins o relevanță deosebită în dezbaterile organizate la nivelul Uniunii Europene alături de principiul proporționalității care prevede că între cele patru nivele (european, național, regional, local) trebuie să fie o astfel de proporție încât să nu se afecteze identitatea fiecăruia dintre acestea.

2. **Delegarea**, prin constituirea birourilor guvernamentale locale cărora li se acordă mai mare autoritate managerială și o mai mare putere în luarea de decizii.
3. **Cedarea**, formă în care organizațiile guvernamentale locale devin unități autonome cu deplină autoritate în management și în luarea de decizii.

Analizele întreprinse asupra structurilor administrative educaționale reliefează faptul că aceste etape ale descentralizării sunt influențate de modelul structurii politico-administrative al țării, până la gradul de autonomie pe care îl are școala. Există un mare număr de studii asupra acestui subiect întreprinse în Europa de însăși Comisia Comunității Europene, sau de comparatiști precum J. Lauglo și F. Ferrer. Pornind de la studiile EURYDYCE (1999, 2000) și analiza întreprinsă de Ferrer (1996) asupra gestiunii instituțiilor școlare, am identificat următoarele modele:

Modelul centralizat, este cel al țărilor în care autoritatea statului limitează puternic câmpul de acțiune autonomă a nivelului teritorial inferior. Totuși, datorită faptului că aceste structuri nu sunt statice, se poate distinge, în cadrul acestui model, între țări puternic atașate unei centralizări "fără nuanțe" (Ferrer, 1996:580), cum este cazul Irlandei sau al Greciei, și țări care manifestă o tendință de descentralizare sub forma deconcentrării (Franța, Portugalia).

Un alt model este cel al **descentralizării regionale**, regiunea desemnând aici orice entitate intermediară între nivelul național și cel local (care are drept bază municipalitatea). În aceste țări, administrația regională a educației deține un rol important – obligator, unic și exclusiv, ca în cazul Germaniei, sau o responsabilitate împărțită cu autoritatea centrală, cazul Spaniei.

Cel de-al treilea model este cel al **descentralizării locale**, a cărui principală caracteristică este rolul important pe care-l joacă municipalitățile în educație, mai ales în privința educației formale (Suedia). Pe de altă parte, responsabilitatea problemelor școlare este și în acest caz împărțită, cel puțin parțial, cu administrația națională.

Recent, tendința de creștere a gradului de responsabilitate conferită de administrația centrală instituției însăși și societății civile conduce la apariția unui nou model, regăsit în Danemarca și Anglia – cel al **descentralizării comunitare**. Specialiștii în dezvoltare comunitară avertizează însă că acest model presupune multă experiență și maturitate democratică (vezi capitolul 3.1.3.).

Varietatea formelor de guvernare existente astăzi demonstrează, cel puțin la nivel conceptual, că raportul descentralizării cu centralizarea nu este antinomic. Ceea ce se observă însă este o mai mare tendință de descentralizare asociată cu o prudență față de tensiunile pe care această schimbare le poate crea în societate, întrucât "raza deciziei asupra problemelor educaționale nu se reduce la negocierea posturilor și la împărțirea resurselor, ele însele fiind demersuri cu puternică incidență în câmpul educațional (...)" (Crețu, C., 1998:264). Este dilema constantă a centralizării-descentralizării, echilibrul necesar putând fi atins numai pornind de la tradiția și universul cultural al fiecărei țări.

Evoluția sistemului de învățământ din Marea Britanie reflectă în mod exemplar conflictul centralizare-descentralizare declanșat odată cu Legea Reformei în Educație din 1988 (vezi capitolul 2.4.) Michael Strain (1995), referindu-se la consecințele măsurilor de centralizare într-un context reprezentativ pentru democratizarea locală, oferă motivațiile etice și practice în argumentarea importanței "legilor comunității" pentru politicile educaționale. Vom prezenta în continuare aceste argumente, referitoare la rolul de reglator și controlor al piețelor pentru educație al comunității, cât și de eficacitatea sa în dezvoltarea individului.

Un prim argument are în vedere considerații de natură socială. Raportul Plowden (1967), prin care se recunoștea că succesul sau eșecul educațional este legat inevitabil de contextul său economic, cultural și social, a avut drept consecință o politică ce ținea la crearea unui suport financiar și instituțional pentru copiii proveniți din mediile defavorizate. Acest lucru s-a modificat astăzi substanțial, înlocuindu-se cu stereotipul "persistenței lipsei de progrese în educație a copiilor din zonele sărace astfel încât șansele (subsidiile) materiale ale acestor copii au

fost îngrijorător reduse (din 1992). Sistemul educațional guvernamental, ignorând sistematic legătura evidentă dintre dezvoltarea copilului și comportamentele pe care le copiază din comunitate, circumstanțele culturale sau familiale, acceptă doar o singură perspectivă, cea care explică performanțele slabe doar prin cauze sociale. Strategiile reale ar trebui să fie pentru nivele mai înalte de susținere și pentru înțelegerea așteptărilor copilului. Argumentul ministerial reliefează însă incapacitatea de ajutor: acceptând inevitabilitatea cauzală a legăturii dintre sărăcie și eșec, guvernul aduce familia și individul în centrul atenției astfel încât numai ei, moral și practic, sunt responsabili pentru eșecul sau succesul lor. Învățământul este privit, deci, ca o activitate strict individuală, perspectivă ce duce la creșterea competiției până la dezumanizare.

De la evaluarea pozitivă pe care o dădea perspectiva lui Plowden vizând importanța inputului în procesul de educație, rolul comunității a devenit acceptabil numai ca “suport” care poate fi oferit individului. Comunitățile apar ca derivate ale beneficiilor și privilegiilor pe care le capătă indivizii: ceea ce școala oferă indivizilor aceștia oferă comunității în aceeași măsură. Implicația este că, în acest fel, comunitatea este conceptualizată ca un nivel de “agregare” a indivizilor, fără nici o altă semnificație distinctă sau formativă. Nici o structură intermediară nu este înfățișată între *individul suveran* și *centrul de putere*.

“Comunitatea devine un pur fenomen contingent, o formală și inerent reformabilă colocație de oameni și habitaturi, dar lipsiți de drepturi, cultură sau putere în comun. Ar fi ca și cum toate limbajele ar fi ca esperanto, cu convenții atât de arbitrare, redefinibile după voință, ca granițele comunităților pe harta unui guvern local, continuu deschisă la redefinire de câte ori guvernul central sau politica economică o cer.” (Strain, M., 1995:17)

Această concepție simplistă și atomistă asupra omului și societății demonstrează o fondare convenabilă pentru modificarea formelor și structurilor mediatice dintre individ și autoritatea centrală care devine tot mai puternică și mai restrictivă. Este un proces latent de extindere a dominării ce antrenează subordonarea individului și a localității sale normelor și voinței centrului.

O altă categorie de argumente vizează aspectele ideologice privind libertatea individuală. Delegarea puterilor și extinderea libertății de alegere a părinților sunt puternic predicate de guvernul englez, în perspectiva valorii intrinseci a libertății individuale. În teoriile neoclasice, unde superioritatea pieței este văzută ca mecanism de schimbare socială și suveranitatea actorilor sociali în interiorul unor asemenea activități sunt păstrate cu sfințenie, libertatea este considerată ca o condiție morală și tehnică, necesară pentru formarea și funcționarea efectivă a pieței. Prin aceasta “libertatea este precondiția angajării cunoașterii și imaginației prin exercițiul alegerii și subsecvent al realizării aspirațiilor umane” (Strain, M., 1995:20).

De aici dorința guvernului de a legifera o înscriere liberă și o școală bazată pe informație. Eliberând părinții de restricțiile politicilor de admitere în școlile publice și private și de controlul birocratic și profesional al surselor de informație, se intenționează să se întărească condițiile tehnice și morale în care părinții pot să-și exercite responsabilitatea ce le revine în a-și educa copiii. Este de remarcat că legislația engleză recentă privind învățământul face multe pentru a asigura libera circulație a informației privind unele *inputuri* specifice (calitatea resurselor și predării) în procesul de învățământ și furnizării unor anumite *outputuri* (evaluarea și rezultatele de la examene). Aceste stipulări reasează mecanismele astfel încât fondurile vor fi delegate direct la școli cu minimul de influență a serviciilor centrale sau a birocrăției discreționare. Reducerea orizontului deciziei locale limitează puterea comunităților de a se exprima și acționa conform referințelor lor. Acest nou mecanism de a decreta, delega puteri și restrânge alegerea pieței limitează autoritatea educației locale de a-și exprima preferințele asupra politicilor, ceea ce înseamnă implicarea sa în nivele marginale.

Din perspectivă liberal-neoclastică prevederile pieței libere introduc în viziunea susținătorilor ei condiții morale superioare. Aceste atribute morale superioare vin direct din fondarea pieței deasupra unui vacuum moral. Piața aduce cu ea valori morale intrinseci – fără a fi

în mod necesar realizate – ca valorile religioase, comunitare și democratice. Agenții sociali, prin definiție diferiți, pot intra în piață în virtutea etnicității, religiei, clasei sau credințelor și aspirațiilor individuale și culturale, și toți pot și tind să dizolve diferențele și să-și urmărească interesele particulare într-un schimb mutual benefic. Din această perspectivă ei au șanse egale. Același lucru se întâmplă și pe piața școlară: școala își limitează responsabilitatea asupra învingătorilor și învinșilor dând sentimentul că în această competiție învinșii nu se pot blama decât pe ei înșiși. Diferențele obiective de rasă, sex, venit, localitate și dezavantajele posibile (“care pot fi ameliorate prin exerciții individuale de prudență”), sunt scoase de pe lista de responsabilități a instituțiilor democratic-representative. Ele nu sunt interesante pentru stat. Aceste rezultate ale unor asemenea diferențe de neevitat sunt lăsate să fie rezolvate de individ în sistemul reglator al pieței.

Implicațiile pot fi radical inechitabile: chiar la nivelul observabil unde se exprimă alegerea parentală, combinând libera înscriere cu politicile de raționalizare a locurilor școlare, într-o cultură individualistă și anticomunitară, familiile sărace (sau cu mai puțin noroc, în termenii adoptați de criteriile de selecție a elevilor) sunt în mod necesar lipsite de succes în exprimarea alegerii iar copiii lor forțați să se înscrie la altă școală decât cea aleasă.

Pornind de la modalitățile de intervenție ale comunității în managementul școlii, s-au identificat patru modele (Ferrer F., 1996):

Modelul administrativ, caracterizat de un control politic exercitat de administrație (locală, regională sau locală). El presupune un nivel scăzut de autonomie școlară și, în general, o structură administrativă cu caracter centralizat. Funcția consiliului instituției și cea a consiliului profesoral este mai ales consultativă. Directorul școlii îndeplinește rolul de reprezentant al statului, care se consideră proprietarul școlii.

Modelul profesional este caracterizat prin investirea de putere și responsabilitate profesorilor, în managementul școlii. Totuși, gradul de descentralizare ca și de autonomie este intermediar. Principalul organism decizional este consiliul profesoral, directorul fiind reprezentantul acestuia.

Modelul parental pleacă de la premisa că familia este prima și principala responsabilă pentru educația copiilor, de aceea, crezând în spiritul de inițiativă, o investește cu responsabilitate în a administra problemele școlii. Gradul de autonomie, cel puțin aparentă, este ridicat într-un context administrativ mai degrabă descentralizat. Consiliul instituției, compus în special din părinți, are putere de decizie, în timp ce consiliul profesoral are rol consultativ.

Modelul comunitar pornește de la principiul că în școală există mai multe surse de legitimitate reprezentate de trei actori principali – administrația, profesorii și părinții, și că fiecare dintre aceștia trebuie respectat. Gradul autonomiei este ridicat. Consiliul școlar are putere de decizie în toate problemele școlii, iar cel profesoral în problemele tehnice și pedagogice. Există, în cadrul acestui model, un anumit echilibru al forțelor care tinde să se încline în favoarea părinților, categoria cea mai neomogenă comparativ cu toate celelalte, care pot fi mai ușor reprezentate. Aici directorul școlii este reprezentantul comunității educative.

Dintre aceste modele, ultimul este cel care favorizează participarea și intervenția comunității educative. Școlile cu forma cea mai autonomă de funcționare, cu un minim de reglementări oficiale, aparțin modelului comunitar promovat în special în țările din Nordul Europei (Danemarca, Suedia, Norvegia, Finlanda). Școala, “centru de cultură locală”, este o instituție a comunității iar părinții sunt considerați ca persoane-resurse ce sprijină activitatea profesorului social, cognitiv și afectiv.

Referitor la implicarea parentală, este de referință modelul lansat în Statele Unite de J.Epstein, model ce stabilește șase tipuri fundamentale de implicare :

1. Calitatea de părinte (*parenting*) reprezintă un tip de abordare care presupune asistarea familiilor prin formarea abilităților necesare unui părinte, acordarea de suport pentru înțelegerea dezvoltării copilului și adolescentului și crearea condițiilor de acasă pentru a încuraja învățarea la orice vârstă. Personalul din școli promovează sfaturile și implicarea părinților în rolul lor, de la asigurarea că elevii ajung la școală hrăniți corespunzător, odihniți, pregătiți pentru învățare, până

la propunerea unor standarde ridicate în așteptările acestora cu privire la reușita copiilor în învățare.

2. Comunicarea între casă și școală, în ambele sensuri, este considerată fundamentul parteneriatului. Când părinții și profesorii comunică efectiv, se dezvoltă o relație pozitivă problemele sunt mai ușor rezolvate iar studenții fac un mai mare progres.

3. Voluntariatul presupune încurajare și implicarea părinților în acțiuni de voluntariat pentru rezolvarea problemelor specifice școlii și comunității sau în diverse activități legate de stimularea studiului și dezvoltarea programelor susținute de alți voluntari. Principiul de la care se pornește este că părinții sunt bine veniți în școli, suportul și asistența lor fiind spre beneficiul elevilor. Studiile au ajuns la concluzia că, pentru ca părinții să se simtă bine veniți și apreciați, munca de voluntariat trebuie să fie valoroasă pentru ei. De aceea, este important să fie valorificate calitățile și interesele fiecărui părinte.

4. Învățarea acasă implică copiii și familiile lor în activități de studiu, inclusiv teme și decizii legate de programa de studiu. Cunoștințele elevului cresc atunci când părinții sunt implicați în procesul de învățare acasă. Majoritatea familiilor sunt de acord să-și ajute copiii dar de obicei nu sunt sigure ce ajutor pot oferi. De aceea, ajutând părinții să comunice cu copiii lor, aceștia vor comunica implicit interesul față de educația copiilor.

5. Luarea deciziilor presupune un nivel superior de implicare în activitatea școlii, prin asumarea de către părinți a unei responsabilități directe în luarea deciziilor de conducere, activități de susținere, comitete, consilii și alte organisme ale părinților. Studiile arată că școlile care acceptă implicarea părinților în deciziile administrației, au studenți cu un performanțe mai mari și suportul comunității. Parteneriatul efectiv se dezvoltă atunci când fiecare este respectat și se acceptă participare totală în procesul de luare a deciziilor. Implicarea părinților ca indivizi sau ca reprezentanți ai altora este crucială în colaborarea cu administrația, de la problemele elevilor până la curriculum și disciplină, în concluzie toate reformele din interiorul școlii.

6. Colaborarea cu comunitatea poate presupune coordonarea muncii și a resurselor afacerilor, agențiilor, colegiilor, universităților și a altor grupuri din comunitate astfel încât să îmbunătățească programele școlare, practicile familiale și educația elevilor. Ca parte a unei comunități mari, școlile și alte programe împlinesc importante ținte ale comunității. Pe de altă parte, comunitatea oferă o largă varietate de resurse importante de care școlile și familiile se pot folosi mai ușor pentru binele copiilor.

Cercetările recente asupra implicării părinților în sfera educației formale confirmă existența unor conexiuni pozitive între implicarea familiei și succesul școlar al elevilor, dar se cunoaște încă destul de puțin despre care practici, pentru cine și de ce se întâmplă asta. Altfel spus, parteneriatele școală-familie produc o diversitate de rezultate în toate planurile. Pornind de la acest model și de la o vastă experiență practică, în Statele Unite a fost dezvoltat **Programul Național de Standarde pentru Părinți/Familie (National PTA)**, a cărui implementare și integrare, deși se bazează pe necesitățile locale, reprezintă un element crucial în promovarea implicării părinților de către școală și în evaluarea calității acestor programe (vezi anexa).

In privința parteneriatului comunitar, s-au identificat trei tipuri de **strategii funcționale de cooperare școală – comunitate** (Mitter, W., 1993):

- **sfatul**, care include schimbul de experiență și opinii, dreptul de a fi ascultat, dreptul de a face propuneri și de a da declarații oficiale,
- **participarea la luarea deciziei**, care cuprinde toate formele de angajare (stabilirea priorităților, planificarea și executarea programelor, participarea la împărțirea beneficiilor din cadrul instituției, participarea la monitorizarea și evaluarea proiectelor)
- **responsabilitatea**, stadiu care confruntă părinții și alți membri ai consiliului de guvernare (în Anglia) cu necesitatea de a avea cunoștințe profesionale.

O serie de exemple practice citate în literatura de specialitate (apud. Cotton, K., 1996: 12-15) confirmă faptul că, atunci când asupra unei comunități se impune un model de colaborare

birocratic, acesta nu funcționează deoarece populația țintă nu a fost consultată suficient în privința nevoilor, și pentru că nu acceptă bune intenții impuse.

Proiectul de Cercetare a Familiei inițiat la Harvard sugerează trei căi de clădire a inițiativelor de colaborare școală-comunitate:

- **Planificarea intensivă.** Partenerii trebuie să planifice și să realizeze sarcinile vizând nevoile comunității, să creeze acorduri inter-agenții care să definească rolurile și responsabilitățile și să stabilească politici consistente referitoare la schimbul și utilizarea aceluiași volum de date, confidențialitate și mecanisme de referință și încredere.
- **Întindere considerabilă.** Mijloacele de comunicare sunt esențiale pentru conceperea și oferirea serviciilor, în locul aranjamentelor organizaționale rigide, modelate pe piramida birocratică. Planificare timpului, a sarcinilor, a evaluărilor și accesul la informație sunt de asemenea importante.
- **Planificare și controlul financiar eficiente.** Pe lângă atragerea unor sume de bani, colaborarea de succes redistribuie fonduri, energie, spațiu, personal și alte resurse deja existente.

Michael Kirst, cercetător la Universitatea din Stanford, a identificat cinci componente ale programelor eficiente de servicii integrate și legate de școală:

- a. Co-localizarea** unui larg evantai de servicii și alte activități destinate copiilor, inclusiv educație parentală, în agenții publice și private, amplasate în sau lângă școală.
- b. schimbare substanțială** a sistemului de oferire a serviciilor astfel încât să producă schimb de informații între furnizorii de servicii, să implice parteneri multipli în managementul cazurilor etc.
- c. Restructurarea școlii** în sensul că profesorii pot avea inițiativa programelor, întâlniri cu personalul din agenții, se bucură de feed-back continuu, profită de aceste activități pentru a-și ameliora propriile practici educative
- d. Un comitet al părinților** care să primească spre soluționare un număr de nevoi parentale și care să-și extindă atribuțiile până la a-i sprijini pe părinți ca parteneri autentici. Parteneriatele autentice înțeleg că această relație este un proces în dublu sens, în care școlile răspund nevoilor parentale și familiale cu activități recreative, sociale și educative iar părinții furnizează școlii informații despre nevoile copiilor lor.
- e. Implicare și furnizarea de servicii** prin organizații de tineret ce se pot adresa în numele adolescenților mai degrabă decât să eticheteze nevoile lor ca probleme.

Configurarea relației școală-familie-comunitate

Accentuarea raporturilor cu școala ale familiei și comunității a fost determinată în ultimele decenii de o serie de condiții care au evidențiat mizele școlarității. În situația dificultăților de inserție profesională a tinerilor, în special a celor proveniți din clasele defavorizate economic și cultural, școala pare a fi instrumentul de asigurare a securității profesionale, în ciuda faptului că reușita școlară (diplomele superioare) nu reprezintă o condiție suficientă pentru aceasta. Pe de altă parte, reușita școlară a copiilor apare ca indispensabilă alocării statutelor sociale, mai ales în cazul claselor mijlocii care datorează școlii această poziție și al claselor superioare care au nevoie de capital școlar pentru a-și conserva prerogativele. Miza statutară, importantă pentru toate clasele sociale, presupune însă o logică ce rămâne ascunsă comunităților defavorizate (școala creează iluzia unui spațiu de manifestare a libertăților și meritelor personale, când, de fapt, impune constrângeri explicite și implicite printr-un model care le dezavantajează) (cf. P.Bourdieu, J.C.Passeron, 1977: 187-205). În fine, mizele culturale sunt surprinse printre alții de Alain Touraine (1977:72-79) care vede în școală câmpul în care diferite grupuri sociale se mobilizează pentru susținerea unor idealuri culturale.

În virtutea acestor mize, instituția școlară devine parte componentă a vieții de familie și a vieții comunitare. Din perspectivă politică, I.Illich (Hannoun, H., 1977) deplânge faptul că școala a devenit cu adevărat o *religie socială*. Potrivit acestuia, școlarizarea a pătruns profund în moravurile noastre, succesul în viață este confundat cu succesul obținut în școală și în plus

părinții consideră că educația copiilor lor este o activitate care devine resortul exclusiv al școlii. Școlarizarea nu este însă o religie ci mai curând un **reflex social** cu caracter *quasi* automat datorită succesului însuși al școlii.

Modele explicative ale relației școală – familie-comunitate

Cercetările de antropologie culturală au evidențiat două relații posibile între școală și comunitate: de **continuitate culturală**, situația în care școala promovează valorile comunității, și de **discontinuitate culturală**, atunci când școala conservă valorile în timp ce comunitatea și le schimbă (școala retrogradă) sau când, dimpotrivă, școala apare ca factor de schimbare într-o societate conservatoare, excesiv de stabilă (situația de aculturație).

Perspectiva avansată de aceste cercetări este diferită de cea propusă de anumite sociologii clasice care analizează relația în termenii deficitului sau handicapului cultural, generator de inegalități în educație. Teoriile deficitului cultural, bazate pe analize de tip normativ, insistă pe distincția între grupuri favorizate/defavorizate cultural, astfel încât elementele comunității școlare se corelează pozitiv cu mediile de apartenență ale elevilor.

Modelul culturalist, din care face parte și teoria deficitului cultural, impune teza inegalității sociale obiectivată în inegalitatea în educație. Conform acestuia, diferențele care apar din punctul de vedere al reușitei școlare își au originea în afara școlii, variabilele descriptive ale acestei situații fiind aspirațiile, atitudinile și valorile de clasă.

Educația este văzută în general, în societatea noastră, ca o parte critică a unui proces democratic, demonstrând că toți copiii au oportunități egale pentru succes. În ciuda acestei perspective, un număr important de studii asupra nivelului de performanță a diverselor școli sugerează că anumite caracteristici școlare - ca numărul de volume din biblioteca școlii, tipurile de programe speciale, condițiile și facilitățile, nu afectează semnificativ succesul academic. Cea care pare a-l afecta mai mult este variabila de *background*.

Modelul culturalist a fost precedat de cercetări care susțin această poziție. În 1966, Coleman (apud. Ionescu, I.I., 1997: 20-21) publică rezultatele investigației sale asupra egalității de șanse în educație într-un raport cunoscut sub numele de Raportul Coleman. Cercetarea sa, realizată pe un număr de 650.000 de elevi din 5 nivele școlare, utilizează ca variabile de analiză originea socială, etnică și religioasă care pot împiedica egalitatea în educație. Folosind teste verbale/nonverbale, probe matematice și de cultură generală, cercetarea urmărea cauza unei constatări: albi obțin performanțe școlare superioare negrilor. Rezultatele acestei cercetări au pus în evidență diferențe de performanță în interiorul unei școli și mai puțin în comparația între școli diferite. În consecință, raportul pledează pentru strategii de egalizare la nivel individual, și nu la nivelul școlii. Ulterior, rapoartele Newson, Crowther și Plowden (apud. Ionescu, I.I., 1997: 20), bazate pe cercetări similare, plasează explicația reușitei sau eșecului școlar la nivelul familiei, insistând pe nevoia de a cerceta variabilele proximale de socializare și interacțiune la nivelul familiei, precum și aspirațiile pentru un statut al copiilor.

Aceste cercetări au demonstrat existența unei strânse legături între aspirațiile părinților pentru copiii lor și aspirațiile educaționale ale copiilor, determinare similară "sindromului de reușită" al lui Halsey. Așteptările se diferențiază în funcție de clasele sociale, părinții din clasele mijlocii și superioare tind să aloce o importantă mai mare educației. Ca urmare și copiii din aceste familii tind să se implice mai mult în procesul educativ decât cei din clasele dezavantajate. Nu este clar însă dacă această corelație rezultă din faptul că educația ca atare este mai mult evaluată, sau este înțeleasă de clasele mijlocii pur și simplu ca un avantaj pentru a dezvolta o mai mare mobilitate socială. T. Husen avansează conceptul de "rezervă de aptitudini" (apud. Ionescu, I.I., 1997: 97), care indică procentual numărul de elevi ce, după un nivel de studii realizat cu performanțe foarte bune, nu continuă studiile la nivelul superior pentru a valorifica rezerva potențială. Analiza calitativă scoate în evidență că în această categorie numărul copiilor de origine modestă este net superior celor avantajati social.

Modelul culturalist încearcă să depășească analiza la nivelul familiei, situându-se la nivelul claselor sociale. Fundamentarea teoretică este oferită de **modelul transmiterii și**

reproducției culturale, ai cărui reprezentanți sunt sociologii francezi P.Bourdieu și J.C.Passeron și sociolingvistul englez B.Bernstein.

Pornind de la o perspectivă socio-culturală asupra educației, Bourdieu și Passeron (1977) își fundamentează modelul teoretic pe teza funcției educației de reproducție culturală a societății, ca instrument prin care societatea își asigură reproducția raporturilor de forță și a raporturilor simbolice între clase și categorii sociale cu statut diferit. În acest context rolul principal al școlii este acela de a organiza conservarea și transmiterea moștenirii culturale, de a modifica indivizii printr-o activitate prelungită de formare, dotându-i cu un "habitus cultivat". Conceptele fundamentale pe care le propune sociologia reproducției culturale sunt: *acțiunea pedagogică, violența simbolică, arbitrarul cultural, autoritate pedagogică, muncă-productivitate pedagogică, capital cultural, capital social și habitus*.

Pornind de la aserțiunea că orice putere, fundamentată pe raporturi de forță, are caracter de violență simbolică, în sensul că poate impune semnificații legitime, aceste raporturi de forță capătă, prin transfer caracterul de forță specific simbolică. În consecință, acțiunea pedagogică (educația), ca putere arbitrară de a impune un arbitrarul cultural (cultura clasei dominante) se bazează pe raporturile de forță între grupurile formațiunilor sociale în cadrul cărora se exercită; reproducând arbitrarul cultural pe care îl inculcă, ea contribuie la reproducția raporturilor de forță care întemeiază puterea sa de impunere arbitrară, având deci funcția de reproducție socială a reproducției culturale, legitimând clasa dominantă și cultura ei prin autoritatea cu care este investită.

Autoritatea pedagogică, ca putere (arbitrară) de impunere, este obiectiv recunoscută ca autoritate legitimă, această recunoaștere fiind condiția exercitării acțiunii pedagogice. Reușita oricărei acțiuni pedagogice depinde de gradul de recunoaștere de către elevi a autorității pedagogice și de gradul în care ei stăpânesc codul cultural al comunicării pedagogice.

Distanța dintre arbitrarul cultural dominant și arbitrarul inculcat de prima educație (în familie) definește această reușită. Diferențierea succesului este determinată de *ethosul pedagogic* - definit de Bourdieu ca "sistem de dispoziții cu privire la acțiunea pedagogică și instanța ce o exercită, ca produs al interiorizării valorii date prin sancțiuni produselor diferitelor acțiuni pedagogice și familiare și valorii acordate de diverse piețe sociale produselor acțiunii pedagogice dominante în raport cu grupul" (Bourdieu, P., Passeron, J.C., 1977: 191)- și de *capitalul cultural*, care include "totalitatea bunurilor culturale transmise prin acțiuni pedagogice și familiale a căror valoare este în funcție de distanța între arbitrarile culturale inculcate în diferite grupuri" (Bourdieu, P., Passeron, J.C., 1977).

Procesul inculcării, desemnat de Bourdieu drept *muncă pedagogică*, trebuie să dureze suficient pentru a produce o formație durabilă, respectiv un *habitus*, obiectivat în gândire, apreciere, acțiune și percepție ale individului. Productivitatea specifică muncii pedagogice se măsoară obiectiv prin gradul în care habitusul produs este *durabil* (capabil să genereze pe termen lung practicile conforme principiilor arbitrarului inculcat), *transpozabil* (capabil de a genera practici conforme cu principiile arbitrarului într-un număr mare de domenii) și *exhaustiv* (reproduce complet în practicile generate principiile acestui arbitrar cultural). Munca pedagogică generează indisociabil legitimarea produsului și nevoia legitimă a acestui produs, producând consumatorul legitim (dotat cu definiția socială a produsului legitim și cu dispoziția de a-l consuma în forme legitime); astfel ea tinde la nerecunoașterea limitărilor etnice și intelectuale, păstrându-se într-un **etnocentrism logic și etnic**.

Sistemul școlar manifestă tendința de autoreproducere și autoperpetuare, după regulile standardizate ale rutinei școlare, reproducând cu întârziere schimbările survenite în arbitrarul cultural pe care îl legitimează. Bourdieu vorbește însă despre o *autonomie relativă* a sistemelor de învățământ (care, în contexte naționale și sociale diferite, tind a genera practici și atitudini transculturale și transistorice - la profesori și elevi - în virtutea funcțiilor de asigurare a "transmisiei ereditare a capitalului cultural" și de mascare ideologică, acreditând ideea unei autonomii absolute).

Modelul teoretic al mecanismelor prin care structura raporturilor de clasă tinde să se reproducă prin intermediul habitusurilor legitimate de instituția școlară este reprezentată sintetic într-o schemă oferită de autori.

Figura sugerează logica după care sistemul determinărilor legate de apartenența de clasă (A) acționează în tot timpul carierei școlare a elevului, transformându-se funcție de ponderea diferită a unui factor sau altul (factori morfologici și demografici, condiții de viață, ethosul de clasă, capital cultural și social, poziția în ierarhia economică și socială, habitusul de clasă) în structurile diferitelor faze ale evoluției școlare (ciclul primar, secundar, superior, profesional). În acest sistem al factorilor, restructurați în permanență sub efectul însuși al acțiunii sale, determinările ce depind de apartenența de clasa de origine pierd progresiv în pondere în favoarea determinărilor școlare care constituie retraducerea acestora. Populația școlară constituie "locul geometric" al tuturor relațiilor dintre sistemul școlar și sistemul claselor sociale, distribuite inegal față de cultura și codul lingvistic școlar (conform teoriei sociolingvistice a lui Bernstein). Nereușita școlară a celor defavorizați social este legată în felul acesta de factorii sociali și se înregistrează astfel "fenomenul mortalității școlare" ca înlăturare de la accesul spre treptele superioare de învățământ prin sancțiuni menținute în școală de examene și diplome. Principiul egalității în educație este anulat astfel de caracterul de violență simbolică a educației.

În timp ce Bourdieu este preocupat de *structura* reproducției culturale și de modul de concretizare a sa în sistemul de învățământ, B. Bernstein (1990, 1996)⁸, prin teoria referitoare la transmiterea, reproducția și schimbarea socioculturală, se concentrează asupra *procesului* și *mecanismelor* ce mediază acest proces. El distinge între conceptele de *cod elaborat* și *cod restrâns*, ca două modalități de raportare la realitate și de construire a conștiinței în funcție de apartenența la clasă. Bernstein afirmă că, pentru clasa dominantă, modalitatea predilectă de a înmagazina în constructe lingvistice realitatea este *elaborată*, în sensul unor conotații variate ale semnificațiilor și a unei sintaxe complexe. Clasa defavorizată face mai degrabă apel la un cod *restrâns*, cu conotații sărace și o sintaxă de natură utilitară.

Pornind de la aceste aserțiuni, autorul identifică problemele de bază pe care le pune teoria sociolingvistică:

- * modul în care clasa socială reglează structura comunicării în familie și prin aceasta orientarea inițială a codajului sociolingvistic a copiilor;
- * modul în care clasa socială dominantă reglează instituționalizarea codurilor elaborate ca mijlocitoare ale transmiterii conținutului învățământului în școală, și, implicit, ale reproducției socio-culturale la nivelul instituției școlare. (Bernstein, B., 1996:38)

Cum limbajul (codul lingvistic), ca principal mijloc de comunicare educațională, este supus unor determinări extrapedagogice și extrapsihice, și anume cele de ordin socio-cultural, există deci coduri de vorbire diferite nu numai sub incidența faptelor intrinseci de limbă (gramatica) ci și a unor reguli culturale ale comunicării ce se încetățenesc, se retransmit și persistă în diferite grupuri sociale. Diferențierea de clasă conduce la o diferențiere între elevi, astfel încât Bernstein identifică *elevi favorizați* de actul comunicării pedagogice, deținători ai unui *capital lingvistic rentabil*, care le asigură succesul școlar și îi menține pe o poziție dominantă, și *elevi defavorizați* de un *handicap socio-cultural*, socializați în alt cod lingvistic. În ultimă instanță școala nu reduce diferențele culturale, reproducând o anumită formă a relațiilor sociale și o anumită structură de clasă.

⁸ Numeroasele lucrări ale lui Bernstein au determinat o serie de dispute aprinse în rândul specialiștilor, mai ales datorită folosirii unor concepte "incomode" din punctul de vedere al convingerilor ideologice afișate de comunitatea științifică. Lucrările la care am avut acces, *Class, code and control (vol IV) - The structuring of pedagogic discourse*, Routledge, London, 1990, și *Pedagogy, symbolic control and identity*, Taylor&Francis, London, 1996, sunt o încercare de sintetizare a conceptelor utilizate de-a lungul anilor de către autor, de la elaborarea noțiunilor de cod elaborat - cod restrâns, la sfârșitul anilor '60, la aplicările lor în domeniu câmpului școlar din anii '90.

BIBLIOGRAFIE:

1. *** MECT, (2008), *Raport asupra stării sistemului național de învățământ*, București
2. Unitatea Europeană, EURYDICE, 1999, *Consilii consultative și alte forme de participare socială în sistemele educaționale ale Uniunii Europene*
3. ***Unitatea Europeană, EURYDICE, 2000, *Rolul părinților în sistemele educaționale din Uniunea Europeană*
4. Băran-Pescaru, A., 2004, *Parteneriat în educație*, București, Editura Aramis Print, 2004
5. Beznea, Nicoleta, 2005, „Familia și școala în relație de parteneriat educațional”, *Învățământul primar*-revistă dedicată cadrelor didactice/ nr.1-2/ 2005
6. Boca, Cristiana (coord.), Nicolae, Irinela, Secieru, Ana, Ștefănescu, Doina-Olga, 2009, *Împreună pentru copii : grădinița și comunitatea*, Educația 2000+, București
7. Cucos, C., 2000, „Reforma învățământului. Posibilități, dileme, problem”, în *Vremea școlii* nr./, p. 12-18
8. Duțescu, Mirela, 2016, „Incluziunea educațională – parte a învățământului modern românesc”, revista *Didactic.ro*
(<http://www.didactic.ro/revista-electronica/revista-electronica-didactic-ro-issn-aa844-4679-noiembrie-2-aaaa/incluziunea-educationala-parte-a-invatamantului-modern-romanesc-prof-dutescu-mirela-lidia-colegiul-comercial-virgil-madgearu-tg-jiu>)
9. Ferrer F., 1996, *Les enseignants et la gestion des etablissements scolaires dans les systemes educatifs europeens*, Perspectives, vol.XXVI, no.3, p.579-596
10. Hatos, Adrian, 2006, *Sociologia educației*, Polirom, Iași
11. Ionescu, I.I., 1997, *Sociologia școlii. Politici, practici și actori ai educației școlare*, Polirom, Iași
12. Marga, A., 1999, *Educația în tranziție*, Editura Dacia, Cluj
13. Mehedinți Soveja, S., 2008, *Altă creștere - Școala muncii*, Ed. Rotonda
14. Miroiu, A. (coord.), 1998, *Învățământul românesc azi. Studiu de diagnoză*, Polirom, Iași
15. Nedelcu, Anca, 2008, *Fundamentele educației interculturale*, Polirom, Iași
16. Sandu, Dumitru, 2005, *Dezvoltare comunitară. Cercetare, Practică, Ideologie*, Editura Polirom, Iași,
17. Stăiculescu, Camelia, 2008, „Managementul parteneriatului școală – comunitate” în *Managementul grupului educat*, Editura ASE, București
18. Stăiculescu, Camelia, 2008 „Managementul parteneriatului școală – organizații neguvernamentale”, în *Studia Universitatis*, nr. 5/2008, Seria *Științe ale educației*, Universitatea de Stat din Moldova, Chișinău
19. Stăiculescu, Camelia, Rășnoveanu, Adriana, 2009, „Influența dezvoltării comunitare asupra instituției școlare”, în „Stabilitate și securitate regională, Secțiunea 11 – Management și educație, subsecțiunea management educațional”, Editura Universității Naționale de Apărare „Carol I”, București
20. Stahl, Paul, 2002, *Familia și școala*, Ed. Paideia, București
21. Stănculescu, E., 1997, *Sociologia educației familiale / Strategii educative ale familiilor contemporane* (vol.I), Polirom, Iași