

ȘCOALA DIN MEDIUL RURAL ȘI ACCESUL LA O EDUCAȚIE DE CALITATE

EUGEN PALADE*

O perspectivă globală

Discrepanțele dintre calitatea ofertei educaționale din mediul rural și cel urban, cumului de vulnerabilități care plasează nefericit școala de la sate într-o poziție defavorizată față de restul sistemului de învățământ reprezintă realități ce aduc în mod categoric în prim plan problematica echității în educație.

Este evident că, în condițiile unui învățământ plasat în zone afectate de multiple dezavantaje corelate, elevii de la sate au mai puține șanse de acces și reușită decât colegii lor din mediul urban.

În fapt, inegalitatea de șansă dintre elevii din învățământul rural și cei de la oraș reprezintă o problemă deja clasică a sistemului de educațional românesc, ades dezbătută și cercetată de rapoarte, chiar abordată prin intermediul unor macroprograme de intervenție, dar încă rămasă deschisă.

2.1. Posibile soluții dezvoltate în alte zone ale lumii

Statutul educației în medii dezavantajate, mai cu seamă în mediul rural nu reprezintă o preocupare strict românească. Întinse zone ale lumii din America de Sud, Asia sau Africa sunt dominate de economia rurală și de modul de viață rural.

Probleme identificate cu care se confruntă țările din aceste zone ale lumii ar putea să fie sintetizate, după cum urmează:

- a. serioase discrepanțe între nivelul de dezvoltare al diverselor unități teritoriale, precum și între zona urbană și cea rurală;
- b. flagrante disparități în ceea ce privește nivelul abandonului școlar; un bun exemplu în acest sens îl oferă India, unde, la început, rata abandonului școlar varia între 0% în provincia Kerala și 60% în Bihar¹, iar numărul anilor de

* Coordonator programe "Educația 2000"

1. Raghaw, S.P. (2000), *Going to Scale with Education Reforms: India's District Primary Education Program, 1995-1999*, The World Bank Country Studies, Education Reform and Management Publication Series, vol. I, nr. 4 – Iulie, p. 5.

școală variază între 4,1 în statele din nordul Braziliei, spre deosebire de 6,2 cât se înregistrează în statele din sud-estul țării²;

c. prezența inechității de gen, fetele frecventând școala într-o măsură mult mai mică decât băieții;

d. în acele state în care gradul de urbanizare este superior, iar problema accesului la educație a fost în mare parte rezolvată (Argentina), continuă să persiste diferențe semnificative între calitatea serviciilor educaționale oferite în comparație cu ceea ce li se oferă copiilor în mediul urban;

e. sursele precarității calității serviciilor educaționale oferite sunt diverse și interconectate; acestea aparțin domeniului educațional, dar și nivelului de dezvoltare economică și socială, calității infrastructurii etc..

Deși fiecare dintre spațiile emintite prezintă accente specifice, există cel puțin un numitor comun și acesta este **inechitatea în educație**. De regulă, aceasta îmbracă fie forma unor șanse diminuate de acces la educație, fie aceea a calității educației oferite elevilor, fie amândouă.

În acest context, atât guvernele naționale cât și instituții bancare internaționale, precum Banca Internațională pentru Reconstrucție și Dezvoltare, au dezvoltat programe speciale care să asigure egalitatea șanselor de acces la o educație de calitate pentru copiii proveniți din mediul rural. Dintre aceste programe amintim cu titlul de exemplu:

Mejoramiento de la Equidad y Calidad de la Educacion (MECE), Chile, (1990-1995);

District Primary Education Program, India, (1995-1999);

Effective Schooling in Rural Africa, (2000);

Rural Education Improvement Project (PROMER), Argentina (2005);

Proiectul pentru Învățământul Rural, România, (2004).

Contextele care au permis aplicarea acestor vaste proiecte de democratizare a educației au fost de două tipuri: (i) efortul de dezvoltare generală a statelor respective, așa cum s-a întâmplat mai cu seamă în India și în Africa, dar, în parametri diferiți și în state ale Americii Latine (Argentina, Brazilia) și (ii) trecerea de la regimuri politice autoritare la cele bazate pe valorile pluralismului politic și ale economiei de piață, exemplele spaniol și cel chilian fiind notorii din acest punct de vedere.

Țintele predilecte ale acestor programe au fost:

(i) asigurarea educației de bază pentru toți copiii de vârstă școlară;

(ii) asigurarea unei educații de calitate la nivelul învățării, a accesului și al managementului.

2. *Educational Changes in Latin America and the Caribbeans* (1999), the World Bank Group, Human Development Network, p. 23.

Este evident faptul că soluțiile identificate în decursul timpului pentru asigurarea echității în educație nu sunt general valabile. Nivelele de dezvoltare ale diferitelor state sau regiuni geografice în care s-au aplicat astfel de proiecte sunt diferite, fiecare se confruntă cu probleme ce-și găsesc rădăcinile în tradiții, în mentalități individuale și colective specifice. Mijloacele prin intermediul cărora s-a încercat atingerea acestor ținte au cuprins diferite tipuri de inițiative, dintre care ne-am oprit la cele pe care le-am considerat ca fiind relevante și pentru spațiul românesc.

Descentralizarea

Asigurarea nevoilor locale prin creșterea nivelului participării și a responsabilității atât a autorităților locale cât și a membrilor comunității nu lipsesc practic din nici unul dintre proiectele de reformă mai sus amintite. Nevoia de descentralizare a fost reclamată de următoarele realități surprinse în mai toate studiile efectuate asupra serviciilor educaționale oferite copiilor din zonele defavorizate:

□ sistemul educațional nu poate funcționa eficient orientându-se după alte principii și valori decât cele după care funcționează restul societății; așadar, în măsura în care descentralizarea este un principiu după care funcționează întreaga societate, ea trebuie să guverneze și sistemul educațional³;

□ adeseori, oferta educațională are o slabă relevanță în raport cu realitățile vieții rurale⁴;

Dezvoltarea capacităților instituționale

Asigurarea unei dezvoltării durabile a sistemului de învățământ a impus consolidarea rețelilor școlare, atât în zona învățământului public, cât și a celui privat. Procesul include impunerea unor standarde minime referitoare la calitatea infrastructurii școlare, a materialelor didactice și a echipamentelor existente în școli.

În aceeași direcție se înscrie și efortul de a crea instituții specializate care să monitorizeze atât calitatea serviciilor educaționale oferite, cât și nivelul de atingere de către elevi a țintelor educaționale propuse. O deosebită atenție este acordată consolidării sistemelor informaționale, inclusiv a celor de management a informației. Dezvoltarea și eficientizarea funcționării rețelilor școlare este susținută și prin gruparea școlilor în clustere, având nu numai rolul de eficientizare a managementului, dar și acela de a oferi suport informațional și logistic profesorilor.

3. Dellannoy, F. (2000), Education Reforms in Chile, 1980-1998: A Lesson in Pragmatism The World Bank Country Studies, Education Reform and Management Publication Series, vol. I, nr. 1 – Iunie, p 3.

4. Riley, K. (coord.), Craig, H. Poston, M. Saunders, L. Flynn, A. (2000), Effective Schooling in Africa, Project Reports 1 to 4, The World Bank, p. 4.

Dezvoltarea capacității instituționale nu este susținută numai prin efort guvernamental, ci și prin contribuția, uneori substanțială, a sectorul privat și a ONG-urilor. Sunt numeroase exemplele de rețele școlare organizate și susținute ca urmare a consolidării parteneriatului public-privat.

Stimularea inovației în educație

Acolo unde mediul școlar și metodele de învățare tradiționale sunt dificil sau imposibil de utilizat, s-au aplicat programe alternative de pregătire bazate în cele mai multe cazuri pe noi tehnologii. Cunoscute ca programe de educație la distanță, acestea au fost utilizate mai cu seamă în zonele rurale izolate atât pentru pregătirea elevilor, cât și pentru susținerea programelor de pregătire continuă a profesorilor. Această formă de pregătire a inclus utilizarea a variate instrumente precum radioul interactiv, televiziunea, casetele video și telecentrele. Un model semnificativ în acest sens îl oferă proiectul *Telesecundaria*, aplicat cu mult succes în ultimii 30 de ani în zonele rurale din Mexic.

Telesecundaria⁵

Programul se implementează în școlile rurale din Mexic în învățământul secundar (clasele VII-IX), în acele zone în care educația este de slabă calitate, iar profesorii se confruntă cu numeroase lipsuri. Programul este o combinație între învățământul la distanță și cursuri oferite la nivelul școlilor. Lecțiile la distanță sunt livrate prin intermediul unor programe TV special destinate. Programul este transmis prin Solidaridad 1, satelit guvernamental, la 13.785 școli, în două sesiuni zilnice. Într-un al doilea pas, profesori special pregătiți facilitează discuțiile și coordonează activitățile de învățare pe baza conținutului transmis prin cursurile la distanță. O școală Telesecundaria poate fi înființată la cererea comunității locale dacă se demonstrează că cel puțin 15 absolvenți de școală primară vor participa și dacă facilitățile potrivite sunt disponibile. Ministerul Mexican al Educației asigură atunci profesor, televizor, antenă de satelit, decodor, programul de instruire, cărți etc. Costul intrării unei școli în programul Telesecundaria este de 2.000 USD, prețul incluzând conectarea la Internet și dotarea cu echipament. Acolo unde este necesar, se pot face adaptări tehnice. De exemplu, în lipsa infrastructurii electrice 10 % din școlile care utilizează Telesecundaria folosesc energia solară.

Astăzi 16 % din elevii cuprinși în învățământul gimnazial sunt cuprinși în programul Telesecundaria. Educația pe care o primesc se concentrează pe activități centrate pe elevi, participarea părinților, aplicații practice etc. Curriculumul este proiectat astfel încât să fie adaptat la nevoile elevilor, contextul local și resursele disponibile. Ghidul profesorului descrie posibilele constrângeri pe care profesorul le poate întâlni datorită disponibilității limitate a materialului didactic și a instrumentelor de învățare, în același timp oferind sugestii pentru evitarea lor.

Cu sprijinul Bancii Mondiale, Guvernul Mexican a inițiat acum programe echivalente pentru adulți. În viitor școlile din programul Telesecundaria vor putea să acceseze Internetul prin Red Escolar care a demarat în 1997 ca un program ITC destinat claselor VII-IX. Telesecundaria a inspirat proiecte educaționale similare în Costa Rica (1997), Panama (1995) și El Salvador (1998).

5. Calderoni, J. (1998), *Telesecundaria: Using TV to Bring Education To Rural Mexico*. Education and Technology Technical Notes Series , Vol 3, No 2, Education and Technology Team, Human Development Network-Education, Washington, DC: World Bank, p. 27.

Finanțare adecvată obiectivelor propuse

Experiența acumulată în acele state ale lumii preocupate de asigurarea echității în educație, demonstrează faptul că asigurarea unui nivel adecvat de finanțare este una dintre condițiile succesului. Astfel de exemple vin, din nou, din țările Americii Latine, unde după 1985 s-a înregistrat o creștere constantă a procentului PIB alocat educației.

Tabel 1 Procentul din PIB alocat educației în țări ale Americii Latine și contribuția sectorului privat - 1994

Statul	Sector public	Sector privat	Total
Mexic	4,5	1,1	5,6
Columbia	4,2	3,6	7,8
Chile	3,1	2,6	5,7
Peru	2,4	2,0	4,4
Irlanda	5,1	0,5	5,6
Coreea	3,6	2,5	6,1
OECD	4,7	1,2	5,9

Sursă: Educational Changes in Latin America, the World Bank, 1999

Consens asupra principiilor schimbării

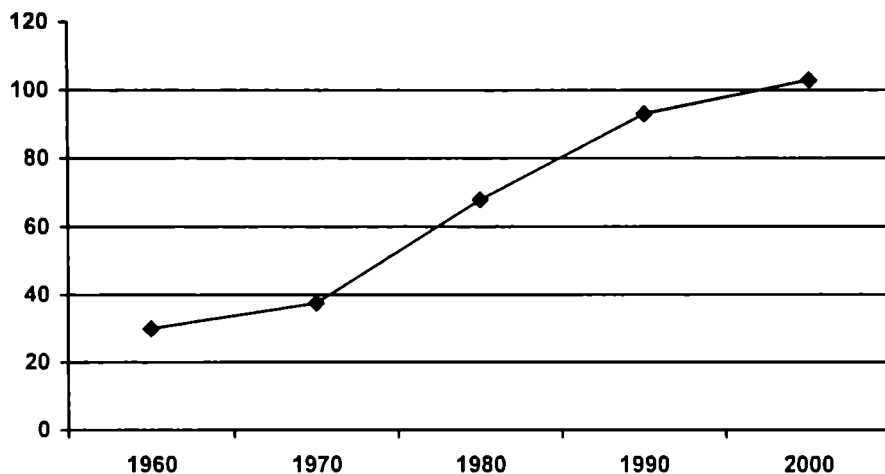
Experiența acumulată pe plan internațional în domeniul gestionării reformelor educaționale a demonstrat că stabilirea unei înțelegeri comune asupra principiilor și valorilor care trebuie să stea la baza schimbării în educație este posibilă și chiar dezirabilă. Aceasta se poate produce la două niveluri, (i) între diferitele instituții internaționale și guvernamentale implicate în finanțarea schimbării în educație sau interesate de calitatea acesteia, precum și (ii) între diversele forțe politice. Rezultate pozitive au fost obținute în acest sens în Africa (Riley, 2000, p. 10), dar poate cel mai spectaculos exemplu de inginerie socială așezată pe fundamente educaționale îl reprezintă exemplul chilian. Existența consensului politic a permis aici aplicarea unor programe de schimbare complexă, care au fost implementate în mod coerent pe parcursul a douăzeci de ani. Rezultatul acestui proces a fost un nou sistem educațional ce îmbină modernul și tradiționalul și care produce bune rezultate în procesul de pregătire al copiilor⁶. Un exemplu aflat la polul opus îl oferă chiar România unde, lipsa acestui consens a determinat, o diminuare apreciabilă a impactului efortului reformator propriu sfârșitului deceniului al nouălea⁷;

6. Delannoy, 2000, op. cit. p. 4.

7. Georgescu, D. Palade, E. (2003) „Reshaping Education for an Open Society in Romania 1990-2000 - Case studies in large scale education reform”, The World Bank Education Reform and Management Publication Series, vol. II, nr. 3, p. 51.

Ca urmare a aplicării acestor măsuri în alte zone ale lumii s-au obținut rezultate spectaculoase. Astfel, în America de Sud, dinamica înscrierii copiilor de vârstă școlară în învățământ (Fig. 1), a înregistrat salturi spectaculoase.

Fig. 1 Dinamica cifrei de scolarizare în America de Sud



Sursă: Educational Changes in Latin America, the World Bank, 1999

2.2. Posibile soluții în sistemul educațional românesc

2.2.1. Principii și valori

Atât analiza experienței internaționale acumulate în domeniul, cât și experiența românească acumulată prin proiectele lansate după 1998, ne permit să propunem rezolvarea problemelor educației din zonele dezavantajate pe baza următoarelor principii:

- a. descentralizarea inițiativei și a managementului schimbării; programele și proiectele care urmăresc îmbunătățirea vieții școlare trebuie să conducă la rezolvarea unor probleme locale specifice;
- b. participarea; rezolvarea problemelor locale trebuie asumată, în egală măsură, de autoritățile locale și de membrii comunităților respective;
- c. echitatea; procesele de schimbare trebuie să se centreze pe aspecte legate de asigurarea echității, cu o atenție specială acordată minorităților naționale și integrării grupurilor marginale;
- d. calitatea; proiectele de schimbare educațională trebuie să urmărească cu consecvență asigurarea calității serviciilor educaționale;

e. flexibilitatea; proiectele de schimbare trebuie să răspundă mării diversității de nevoi proprii unor grupuri-țintă cu interese variate.

2.2.2 Posibile soluții

În cele ce urmează, vom încerca să selectăm din multitudinea de exemple oferite de experiența internațională în domeniu, acele tipuri de inițiative care sunt, cel puțin teoretic aplicabile și în învățământul românesc. Desigur, nu poate fi vorba despre un inventar exhaustiv, acest studiu nereprezentând decât un prim pas în direcție cristalizării unei strategii coerente, pe termen lung, convergentă cu principiile și practicile europene și internaționale în domeniul asigurării accesului la educație. Inițiativele pe care le vom lua în calcul se referă la:

- combinarea intervenției de sus-în-jos cu cea de jos-în-sus;
- stimularea investiției în educație;
- abordarea holistică a schimbării, integrând intervenția în educație (acces egal, dezvoltare curriculară, pregătirea profesorilor, dezvoltarea de materiale educaționale) cu construcțiile școlare, dezvoltarea instituțională etc.;
- abordarea diferențiată a diverselor grupuri, în funcție de interesele specifice.

2.2.2.1 O poveste sud-americană, sau cum se poate combina inițiativa guvernamentală cu cea locală

Poate că cel mai interesant eveniment al ultimelor decenii legat de schimbarea în educație a avut loc în Chile, între anii 1980 și 2000. A fost un proces desfășurat în două etape, dacă într-o prima fază rolul decisiv avându-l guvernul central, în cea de-a doua, inițiativa aparținând școlilor și comunităților locale. Fiecare dintre cele două etape a durat câte cca. 10 ani. Contextul în care s-a produs această amplă reformă a fost în bună măsură similar celui românesc al anului 1989: înlăturarea unui regim politic de tip comunist (Salvator Allende), reșezarea societății pe principiile economiei de piață și revenirea (treptată) la sistemul politic pluripartid. Desigur există și diferențe notabile, România fiind scutită de experiența producerii acestor transformări sub semnul unui regim militar (A. Pinochet), cu toate practicile sale traumatizante.

lată care ar fi, pe scurt, principalele aspecte ale acestui proces.

1. Reforma de sus-în-jos – Marea schimbare de sistem (1980-1990)⁸

1.1 Noua ordine (New Order)

Lovitura militară carea pus capăt guvernului Aliende (1973), u a însemnat nicidecum o simplă întoarcere la situația anterioară, ci un minuna prilej de a lansa o schimbare radicală, de esență neo-liberală, a întregii societăți chiliene. Această schimbare a inclus politicile în domeniul pieței muncii, descentralizarea și, bineînțeles, educația. Principalele inițiative din zona educației au fost:

- *descentralizarea* – administrarea școlilor a fost transferată municipalităților responsabile pentru angajarea și concedierea profesorilor, calitatea infrastructurii școlare;
- *competiția* – a fost încurajată concurența dintre școlile publice și cele private: agenții economici au fost responsabilizați pentru finanțarea și managementul învățământului tehnic; părinții pot contribui la finanțarea școlilor;
- *schimbarea statutului profesorilor* – aceștia au pierdut calitatea de funcționari publici și au fost trecuți în sectorul public;
- *asigurarea calității* – a fost introdus un sistem de măsurare a calității educației.

Rezultatele acestei etape au fost semnificative în creșterea procentului de elevi școlarizați. Au fost introduse principiile ale economiei de piață în domeniul educației (crearea unei piețe a manualelor), iar oferta curriculară a fost flexibilizată.

Nu aceleași au fost rezultatele în domeniul calității educației. În 1990 s-a constatat că numai 40% dintre elevii clasei a patra proveniți din rândul populației sărace înțelegeau ceea ce citeau, repetenția se ridică la un nivel ridicat, continua să existe o diferență semnificativă între nivelul de școlarizare al copiilor proveniți din familii bogate în raport cu cei provenind din familii sărace.

Limitele reformei au fost determinate de centrarea pe nivelele macro, neclarităților existente între diferitele nivele de decizie, de lipsa unor programe adecvate și consistențe de pregătire a profesorilor și a autorităților locale, lipsa comunicării între școală și părinți în ceea ce privește evaluarea rezultatelor școlare, precum și de metodele autoritare, cu accente represive, folosite în procesul de implementare.

2. Reforma de jos-în-sus – Promovarea echității și a calității (1990-1998)⁹

Continuitate cu schimbare (Continuity with Change)

După aproape două decenii de polarizare socială și schimbare radicală, începând cu 1990, Chile a intrat într-o nouă etapă, aceea a echității și solidarității. Sistemul educațional răspunde noilor comandamente, centrându-se pe:

- *echitate* – înțelesă ca nevoie de lăgire a ofertei educaționale pentru a veni în întâmpinare nevoilor tot mai diverse ale elevilor și acordarea de sprijin categoriilor celor mai defavorizate;
- *calitate* – văzută ca centrare pe dezvoltarea unor competențe de nivel înalt, precum gândirea critică, gândirea abstractă, comunicarea, procesarea informației etc; a fost considerată ca un punct pentru creșterea economică și coeziunea socială;
- *transparență* – în comunicarea publică a rezultatelor evaluărilor anuale;
- *finanțare prioritară* – a crescut investiția în educație atât din partea sectorului guvernamental cât și a celui privat; creșterile au fost direct legate de îmbunătățirea calității serviciilor educaționale oferite de școală și nu de indivizi;
- *un nou statut al profesorilor* – profesorii primesc salarii mai mari și revin la un statut apropiat de cel public, mai stabil.

8. Dellanoy, F., 2000, ibidem, p. 7-13.

9. Dellanoy, F., 2000, ibidem, p. 13-34.

Activitatea propriu-zisă a fost centrată pe inițiativă locală și a urmărit să răspundă nevoilor locale:

- **construirea unor rețele profesionale locale/comunitare**– ateliere de lucru au fost organizate bisăptămănal, pentru toate categoriile de profesori, prin rotație, în toate școlile cuprinse într-un cluster; în școlile secundare întâlnirile săptămânale au beneficiat de asistența universităților și a ONG-urilor;
- **consolidarea competențelor manageriale**– toate școlile su primit asistență pentru dezvoltarea propriilor planuri de dezvoltare școlară;
- **rețeaua școlară** – toate școlile au fost conectate la o rețea națională care a permis crearea unei largi comunități educaționale, promovarea bunelor-practici, a metodelor avansate de învățare etc.;
- **curriculum flexibil** – a fost conceput un curriculum modul, flexibil, centrat pe școală și susținut prin activitatea de formare organizată la nivel local, materiale de formare și plata profesorilor implicați în formare.

Spre deosebire de perioada anterioară, strategia de implementare a urmărit un proces de creștere lent, bazat pe o largă consultare și pe un solid consens politic asupra direcțiilor schimbării.

2. Reforma de jos-în sus – Centrea pe echitate și calitate (1990-1998)

1.3 Reforma comprehensivă – legarea reformei de sus-în-jos cu cea de jos-în-sus

S-a bazat pe realizările anterioare și mai ales pe consensul politic, pe un puternic sprijin guvernamental, pe constituirea unui leadership favorabil schimbării în educație și pe sporirea investițiilor.

Președintele țării (Eduardo Frei Jr.) anunță lansarea proiectului *Full School Day*; iar ministrul de finanțe precia condurea Ministerului Educației (Jose Pablo Arellano, 1996). Cei patru „piloni” ai reformei devin:

- *extinderea timpului petrecut de elev în școală*– 38 ore învățământ primar, 42 de ore învățământ secundar, săptămănal; școlile lucrează într-un singur schimb, iar elevii au astfel mai mult timp pentru învățare și pentru activități extrașcolare;
- *reforma curriculară* – noul curriculum-cadru include un raport de 70/30 între trunchiul comun și CDS;
- *profesionalizarea profesorilor* – s-a bazat pe consistente programe de formare oferite (inclusiv vizite de studii), creșteri salariale și stimulente de ordin simbolic;
- *stimularea inovației* – competiție de granturi între școlile cu mulți elevi provenind din familii sărace, criteriile de selecție fiind centrate pe inovația în domeniile predării, învățării și practicilor manageriale.

Impact

- a. reducerea semnificativă a decalajului dintre calitatea serviciilor educaționale oferite în mediul rural în raport cu cel urban, materializată în rezultatele obținute de elevi la evaluările finale;
- b. reducerea decalajului existent între școala publică și cea particulară;
- c. reducerea decalajului dintre performanțele școlilor provenind din regiunile sărace și restul sistemului;
- d. creșterea generală a scorurilor obținute de elevii implicați în evaluările internaționale.

Lecții învățate

☞ oricâtă determinare politică ar exista în implementarea unei reforme, efectele sale sunt limitate dacă inițiativa acestora aparține exclusiv guvernului;

intervenția centrală este bine-venită în măsura în care produce transformări rapide la nivelul politicilor educaționale, al conceptelor, al legislației și al dezvoltării instituționale; efectul său la nivel micro (clasa reală în care se produce învățarea) este însă limitat¹⁰;

✎ schimbarea trebuie să fie dirijată de interesele principalilor săi beneficiari, elevii și nu de cele ale altor actori ai procesului educațional sau grupuri de persoane și instituții interesate de educație;

✎ schimbarea nu se poate face împotriva principalilor săi actori (profesori și manageri); neînțeleasă, schimbarea nu va fi neacceptată și, ca atare, aplicarea ei va fi tergiversată;

✎ schimbarea produce efecte vizibile la nivelul calitativ atunci când:

□ există principii clare, coerență și continuitate în conceperea și implementarea demersului;

□ îmbină măsurile care vizează calitatea cu cele care asigură echitatea în educație;

□ are suficientă flexibilitate pentru a răspunde nevoilor locale și unor grupuri sociale cu interese foarte diverse;

□ implică atât cadrele didactice, cât și comunitatea locală cu toate componentele sale.

✎ gradul de acceptare a schimbării este cu atât mai mare cu cât ritmul reformei este mai ponderat, într-o abordare de tip pas-cu-pas;

2.2.2.2 Stimularea investiției în educație

Un proces de schimbare de proporțiile celui din Chile nu se putea realiza fără impunerea unei noi viziuni privind finanțarea educației. Aceasta a însoțit procesul de reformă pe tot parcursul său și a inclus un set de inițiative precum: (i) schimbarea mecanismelor de alocare a fondurilor, (ii) lărgirea bazei de finanțare și (iii) consistența creșterea a investiției în educație.

(i) schimbarea mecanismelor de alocare a fondurilor a presupus:

◆ **descentralizarea** financiară, încă din prima etapă a procesului de reformă

◆ **introducerea competiției** (organizate între școli comparabile ca nivel de finanțare) drept criteriu de acordare a fondurilor

◆ **stimularea performanței** în educație la nivelul unităților școlare.

(ii) remarcabil este faptul că efortul investițional nu a fost susținut numai de autoritățile publice, ci și de investitori privați (în domeniul învățământului tehnic), ONG-uri, organizații ale părinților etc.

10. În acest sens vezi și Crișan A., (coord.), 2003, "Reforma la firul ierbii. Programul Educația 2000+ sau lecția unui process de schimbare", Editura Humanitas, București.

(iii) fondurile investite în educație au cunoscut o creștere constantă și au fost orientate pe cel puțin trei direcții prioritare:

a. *investiția în resursa umană* – aceasta a fost exprimată prin: dublarea salariilor profesorilor între 1990 și 1996, precum și prin oferirea unor consistente programe de formare și dezvoltare profesională;

b. *investiția în infrastructură* – construirea a 20.000 de noi săli de clasă, acordarea de hrană pentru cca. 600.000 de elevii provenind din categoriile sociale cele mai vulnerabile;

c. *investiția în tehnologie* – toate școlile au fost dotate cu tehnică de calcul și legate într-o rețea națională.

Dacă în cazul Chile investiția în educație s-a produs pe fondul unei creșteri economice consistente, un caz mai aparte este cel cubanez. Deși Cuba are reputația unui stat sărac, gradul de cuprindere a tinerilor în școală, precum și performanțele obținute de elevii cubanezi la diverse evaluări internaționale sunt de un foarte bun nivel. Analizele efectuate asupra sistemului cubanez de învățământ¹¹ au demonstrat că prima explicație a succesului trebuie căutată în nivelul investiției și în structura acesteia. Astfel, procentul din PIB alocat educației era, la nivelul anului 2000 de peste 10%, iar fondurile sunt investite în proporție de cca. 60% în cheltuieli nesalariale (dotare cu echipamente și material didactic, formarea personalului didactic).

Aceleași tendințe pot fi observate și în alte zone ale lumii precum Australia și Noua Zeelandă, chiar în condițiile în care reformele din aceste țări nu au fost centrate pe echitate.

Lecții învățate

schimbarea în educație trebuie însoțită de o nouă abordare în domeniul finanțării sistemului de învățământ;

procentul din PIB alocat educației în statele care pun un accent pe ideea de echitate este de cel puțin 5% (procent recomandat și de UNESCO ca valoare minimă);

succesul schimbării nu este legat numai de creșterea volumului investiției, ci și de diversificarea criteriilor de acordare a fondurilor; competiția și performanța devin criterii esențiale ale noului mecanism;

deși extrem de necesară, simpla creștere a investiției în educație nu produce, automat, creșteri calitative la nivelul sistemului educațional; rolul său este numai acela de a susține un proiect coerent de reformă;

11. Gasperini, L, 2000, "The Cuban Education System: Lessons and Dilemmas", The World Bank Education Reform and Management Publication Series, vol. I, nr. 5, iulie, p. 17-19.

□ investiția realizată numai, sau preponderant, în zona bazei materiale nu produce în mod necesar creșteri calitative la nivelul sistemului educațional.

1.2.2.3 Abordarea holistică

Așa cum s-a demonstrat în prima parte a acestui studiu, calitatea educației oferită copiilor din mediul rural este mai scăzută datorită unui complex de factori. Problemele școlii rurale nu sunt unele exclusiv interne, factorii economici, sociali și culturali, sau așteptările cetățenilor având rolul lor bine determinat.

În aceste condiții nici soluția nu poate să vină numai din interiorul sistemului sau să aibă caracter strict educațional. Sugestii de acest fel s-au mai făcut de altfel și de experți români. Vom cita aici considerațiile lui C. Bîrzea care în 2001 menționa nevoia de „integrare a măsurilor de dezvoltare a școlilor rurale în ansamblul eforturilor de dezvoltare rurală, prin programe intersectoriale integrate, care să acționeze simultan asupra tuturor factorilor care contribuie la dezvoltarea resurselor umane în mediul rural: transporturile, comunicațiile, sănătatea, serviciile culturale, administrația publică, ocuparea forței de muncă, activitățile sociale și civice pentru tineret, educația adulților etc.”¹²

Exemple de acest fel se pot întâlni în toate statele lumii preocupate de asigurarea unei reale echități în educație.

Pentru a diversifica aria exemplelor, nu ne vom mai referi aici la exemplul chilian, remarcabil și din această perspectivă. Vom menționa proiectele de reformă a educației din India și Africa, unde promovarea acestui tip de intervenție a produs efecte demne de menționat.

Bibliografie

- Bârzea, Cezar, 2001, „Învățământul rural din România: diagnostic și probleme prioritare, Studiu, Unitatea de Management a Proiectului – Proiectul pentru Învățământul Rural, București
- Butucă, Anca, 2001, „Relansarea învățământului în mediul rural; repere ale unui proiect de ameliorare”, Editura Tipo Press, București
- Crișan, Alexandru, 2001, „Învățământul rural din România - modele replicabile ale unor proiecte/inițiative ale organizațiilor nonguvernamentale”, Studiu,

12. Bârzea, C., (2001), Studiu: „Învățământul rural din România: diagnostic și probleme prioritare, Unitatea de Management a Proiectului – Proiectul pentru învățământul rural, București.

Unitatea de Management a Proiectului – Proiectul pentru Învățământul Rural, București

- Crișan Alexandru, 2003, "Reforma la firul ierbii. Programul Educația 2000+ sau lecția unui process de schimbare", Editura Humanitas, București
- Dellannoy, Françoise, 2000, „Education Reforms in Chile, 1980-1998: A Lesson in Pragmatism”, The World Bank Country Studies, Education Reform and Management Publication Series, vol. I, nr. 1 – Iunie
- Contreras, Manuel, Talavera Simoni, Maria Luisa, 2003, „The Bolivian Education Reform 1992-2002 - Case studies in large scale education reform”, The World Bank Education Reform and Management Publication Series, vol. II, nr. 2, noiembrie
- Georgescu, Dakmara, Palade, Eugen, 2003, „Reshaping Education for an Open Society in Romania 1990-2000 - Case studies in large scale education reform”, The World Bank Education Reform and Management Publication Series, vol. II, nr. 3, decembrie
- Gasparini, Lavinia, (2000), "The Cuban Education System: Lessons and Dilemmas", The World Bank Education Reform and Management Publication Series, vol. I, nr. 5, iulie
- Husen, T., Tuijnman, A., Halls, W.D., 1992, "Schooling in Modern European Society", Pergamon Press, Oxford, New York, Seul, Tokio
- Raghaw, Sharan Pandey, „Going to Scale with Education Reforms: India's District Primary Education Program, 1995-1999”, 2000, The World Bank Country Studies, Education Reform and Management Publication Series, vol. I, nr. 4 – Iulie
- Riley, Kathyne (coord.), Craig, Helen, Poston, Mark, Saunders, Lesley, Flynn, Adriana, 2000, "Effective Schooling in Africa", Project Reports 1 to 4, The World Bank
- Stănculescu, M.S., "Sărăcie urbană și sărăcie rurală", Institutul de cercetare a calității vieții, București, 2004
- Stoica, Adrian, 2002, "Students Achievements on their Residential Location, Bucharest", World Bank,
- Vlăsceanu, Lazăr. (coord.), 2002, „Școala la răscruce. Schimbare și continuitate în curriculumul învățământului obligatoriu. Studiu de impact”, Ministerul Educației și Cercetării, Consiliul Național pentru Curriculum, Centrul Educația 2000+, Ed. Polirom, București
- Wilson, James, Q., 1973, Political Organisations, NewYork: Basic Books

- * * * „Educational Changes in Latin America and the Caribbeans”, 1999, the World Bank Group, Human Development Network,
- * * * „Anchetă asupra forței de muncă în gospodării (AMIGO)”, 2001, Institutul Național de Statistică, București
- * * * National Human Development Report, UNDP, 2001
- * * * Institutul de Științe ale Educației, 2002, „Învățământul rural din România; condiții, probleme și strategii de dezvoltare”
- * * * Banca Mondială, “Romania: Poverty Assessment. Volume II: Background Papers”,
Raport nr. 26169-RO, Unitatea Sectorului de Dezvoltare Umană, Regiunea Europei și Asiei Centrale, 2003
- * * * „Forța de Muncă în România. Ocupare și Șomaj în anul 2003”, 2004, Institutul Național de Statistică, București
- * * * “Barometrul de opinie publică”, The Gallup Organization România, Metro Media Transilvania, Fundația pentru o societate deschisă, București, 2004