

Volum coordonat de
Emil Păun

**ȘCOALA VIITORULUI
SAU VIITORUL ȘCOLII?**
**Perspective asupra educației
postpandemice**

POLIROM
2022

Cuprins

<i>Prezentarea autorilor</i>	7
<i>Cuvânt-înainte</i>	11
Dialog introductiv. Interogații, reflecții, răspunsuri	15
Capitolul 1. Viitorul școlii sau școala viitorului? (<i>Emil Păun</i>)	43
Capitolul 2. Școala deschisă față de comunitate: învățare și dezvoltare organizațională (<i>Simona Sava</i>).	67
Capitolul 3. Reîntoarcerea la comunitate: solidaritate și educație pentru cetățenie (<i>Cătălina Ulrich Hygum</i>)	101
Capitolul 4. Perioada postpandemică în educație – între continuitatea și discontinuitatea proceselor de <i>learning</i> , <i>unlearning</i> și <i>relearning</i> (învățare, „dez-învățare” și „re-învățare”) (<i>Romița Iucu</i>).	121
Capitolul 5. Educația online: noua normalitate? Despre pedagogia postpandemie în țara educațională a „nativilor digitali” (<i>Anca Nedelcu</i>).	139
Capitolul 6. Inovație și evaluare la momentul crizei educaționale (<i>Monica Elena Mincu</i>)	159
Capitolul 7. Către o implicare mai activă a studenților în propriile procese de învățare. Rolul evaluării (<i>Georgeta Ion</i>)	175
Capitolul 8. O lectură a conceptului de cunoaștere educațională din perspectiva dezvoltării durabile (<i>Elena Ungureanu</i>)	191
Capitolul 9. Educația postpandemică: câteva reflecții filosofice (<i>Alis Oancea</i>).	217

Eficiența formării (educația și învățarea) realizate în școală este adesea chestionată, criticată, iar diversificarea câmpului educațional afirmă tot mai mult actori nonșcolari care realizează activități educaționale, în scop remedial sau formativ, complementare sau concurente școlii. Asistăm la o așa-numită „fluidizare organizațională”, proprie postmodernismului (Păun, 2017, p. 116). „Simptome” ale „pierderii de viteză” ale școlii românești apar din interiorul și din exteriorul școlii. Astfel, tot mai mulți profesori oferă servicii educaționale în afara școlii, ca „școală după școală” sau alt gen de activități nonformale private, de voluntariat, colaborative. Tot mai multe ONG-uri sau inițiative private ori ale societății civile realizează programe educaționale complementare, pentru a suplini o educație mai puțin bine realizată. Cauzele sunt multiple. Pe de o parte, avem expresia necesității extinderii timpului școlar cu servicii profesionale pentru a sprijini învățarea, pe de altă parte, avem activități complementare pentru a asigura accesul echitabil la educație (de calitate) sau sunt necesare intervenții remediale. Au apărut tot mai multe inițiative de *homeschooling*, mai ales în perioada pandemiei. În plus, grație facilităților tehnologice, tinerii învață tot mai mult prin alte modalități, fiind mai atractive oportunitățile de a se informa și a învăța esențializat și accesibil în mediul virtual, uneori pentru a clarifica ceea ce nu au înțeles din explicațiile profesorilor (van der Graaf *et al.*, 2021). Și socializarea întâmplată în spațiul școlar odată cu procesul de învățare este concurată de alte modalități de socializare în care copiii și tinerii se simt mai bine, clamând lipsa stării de bine la școală (Comisia Europeană, 2021). Sunt tendințe care îi determină pe specialiștii educaționaliști să avanseze ca posibile scenarii ale tendințelor în educație și formare chiar evoluții în care educația este externalizată altor entități sau în care școala ar fi transformată într-un hub educațional (OCDE, 2020). Chiar dacă expertiza educațională rămâne pivotală, actori educaționali locali dezvoltă inițiative tot mai numeroase, individual sau în parteneriate. Aceasta este o tendință evidențiată distinct și la nivel european (Comisia Europeană, 2019), varietatea actorilor educaționali nonșcolari și a parteneriatelor fiind tot mai mare. Este un fapt benefic, care trebuie recunoscut ca atare, însă, fiind foarte specific comunităților, poate crea diferențe foarte mari între copii, în funcție de puterea economică, educațională, de dezvoltare a comunităților. Este motivul pentru care școlile trebuie să rămână garantul unei educații publice comparabile pentru toți cetățenii, indiferent unde se află aceștia.

Desigur, multiple schimbări sunt necesare în modul de funcționare al școlilor, pentru a elimina pierderile educaționale, subperformanța, nivelul scăzut de alfabetizare. Cu siguranță resursele complementare pe care actorii

din comunitate le pot aduce reprezintă una dintre direcțiile de valorificare cu o mai largă extensie, atât pentru îmbunătățirea ofertei școlare, cât și pentru că școala nu poate ignora manifestările educaționale nonșcolare, fiind necesar să valorifice în spațiul școlar experiențele non- și informale de învățare ale elevilor, asigurând portabilitatea lor.

În perioade disruptive, cum este cea generată de COVID-19, când procesele educaționale și manierele tradiționale de a acționa au fost puternic afectate, nu ar trebui să gândim schimbări și să prefigurăm viitorul. Acesta ar trebui prefigurat prealabil manifestării disrupției, pentru a asigura sustenabilitatea, nu reactivitatea (Tesar, 2021), pentru a nu pierde oportunitățile pe care le generează perioadele de schimbări abrupte. Ce oportunități ne-a adus această perioadă, care ne-a obligat la procese rapide, intensive de învățare, „dez-învățare”, reînvățare (pentru a parafraza titlul capitolului realizat de Romiță Iucu)?

Una dintre ele este cu siguranță reconsiderarea atitudinii față de noile tehnologii, integrarea lor în procesul didactic, dar mai ales abilitarea educabililor de a le folosi corespunzător. Date fiind implicațiile pe care noile tehnologii le au asupra vieții noastre cotidiene, schimbând modul în care acționăm, gândim, comunicăm, muncim, învățăm și socializăm (Kyllönen, 2019), a nu abilita toți copiii cu competențe digitale avansate înseamnă a-i condamna la inegalitate de acces pe piața muncii și la o viață decentă. Sunt tendințe sociale pe care școala nu le mai poate ignora, mai ales după perioada pandemică, ce a influențat folosirea lor intensivă, dezvoltarea de noi tipuri de habitus pe care dorim să le păstrăm, pentru că am văzut că ne fac viața mai ușoară, îmbunătățind eficiența învățării și a folosirii timpului. În postpandemie, remediarea segregării școlare cu privire la educația și competențele digitale este o prioritate (van der Graaf *et al.*, 2021), pentru a-i abilita pe copii să navigheze în viitorul social, digital, fiind necesar ca profesorii înșiși să fie continuu abilitați în acest sens.

În același timp, rolul școlii devine tot mai important, așa cum am văzut și în perioada pandemică, în ce privește asigurarea socializării și abilitarea educabililor pentru deprinderea simțului comunității, nu numai în școală, dar și dincolo de școală; deși se conectează mai flexibil cu alți colegi și semeni, cu alte entități de cunoaștere, polarizarea și atomizarea sociale sunt și mai pregnante, iar copiii riscă să devină închiși în bula lor sau chiar izolați (Kyllönen, 2019). Astfel, „școala nu poate lăsa la mâna internetului sarcina de a forma educabilii ca membri deplin ai societății. Într-o măsură din ce în ce mai mare, rolul școlii este să promoveze stiluri de viață sustenabile și

atitudini esențiale pentru binele societal. (...) Înainte de toate, rolul școlii este să contribuie la asigurarea coeziunii sociale, la o nouă identitate colectivă (...), redefinind noul «Noi»” (Kyllönen, 2019, p. 335). Noul narativ despre noi, așa cum afirmă autoarea finlandeză, fie că este vorba despre noi ca familie, comunitate, organizație, vecinătate, națiune, mai multe forme de noi intersectându-se în devenirea noastră, exprimă valorile și scopurile noastre împărtășite, viziunea noastră despre cum ne dorim să arate societatea peste 20-30 de ani. Extrapolând, noul narativ despre școală, cum ne dorim să arate școala viitorului, care sunt schimbările pe care dorim să le acomodeze, unele sistemice, nu izolate sau marginale, exprimă viziunea noastră, a tuturor factorilor interesați, despre rolul școlii în societatea viitorului (Schleicher, 2018). Școala se poate schimba în direcția dorită dacă este privită cu încredere și respect, dacă se alocă resursele necesare pentru a-și atinge viziunea, dacă se construiește constant, cu preocuparea dedicată de a trasa ambițiile cu privire la școala pe care ne-o dorim (Kyllönen, 2019). Exemplul finlandez a dovedit că se poate proceda în această manieră structurată, științifică, toți factorii interesați contribuind la conturarea barometrului școlii ca *real-time Delphi* (Airaksinen, Halinen & Linturi, 2017), pentru a formula viziunea despre școala pe care și-o doresc și acționând în acea direcție, atât forțele interne, cât și cele externe școlii. Dacă forțele din interiorul școlii țin de un management vizionar, care înțelege nevoile de schimbare, acționând pentru a-i motiva și a-i abilita și pe membrii școlii să accepte și să se acomodeze cu schimbarea (Schleicher, 2018, 2021) învățând împreună, ca organizație, cum să asigure excelența pedagogică (*well-learning* și *well-being* – Kyllönen, 2019, p. 337), forțele externe școlii sunt răspunzătoare de natura deciziilor luate și implementate la nivel național și local referitoare la școală.

Întoarcerea la comunitatea locală, redescoperirea specificității ei și a relației necesare dintre școală și comunitate sunt alte lecții pe care perioada pandemică ne-a determinat să le reconsiderăm. Curente educaționale, precum localismul educativ (S. Stoian), școala activă (I.C. Petrescu) (Stanciu, 1996), își reafirmă actualitatea, desigur, în noi forme și cu noi conotații și resurse pe care comunitatea le poate pune la dispoziție pentru bunul mers al școlii și reciproc. La conceptualizările respective, noi dovezi pe care descoperirile științifice le avansează sunt în sprijinul aceleiași utile relații școală-comunitate, argumentată de necesitatea de ancore de stabilitate și de apartenență.

Valorificând descoperirile din neuroștiințe, care demonstrează nevoia de ordine a creierului pentru a funcționa, L. Darling-Hammond și colaboratorii săi (2021), în modelul integrat de proiectare a dezvoltării echitabile a

copilului (figura 3), evidențiază rolul școlii în dezvoltarea unor medii de învățare impregnate de siguranță și sentimentul apartenenței, de relații pozitive de dezvoltare, cu sisteme de sprijin integrate, în care legătura cu comunitatea este asigurată pentru a-i conferi copilului sentimentul de securitate emoțională și identitară. Are nevoie să simtă că cultura din care provine este valorizată, este parte a comunității școlare în care se află, iar colegii, profesorii, părinții și alți adulți semnificativi cu care interacționează împărtășesc valori, rutine și înalte așteptări, predictibile, concordante, congruente. Experiențele de învățare bogate care asigură cunoașterea și învățarea profundă, dezvoltând arhitectura creierului, sunt cele ancorate în propria lor cultură, semnificante, autentice și relevante pentru contextul lor de viață, fiind necesare, de aceea, diversitatea și conexiunile constante școală-comunitate.

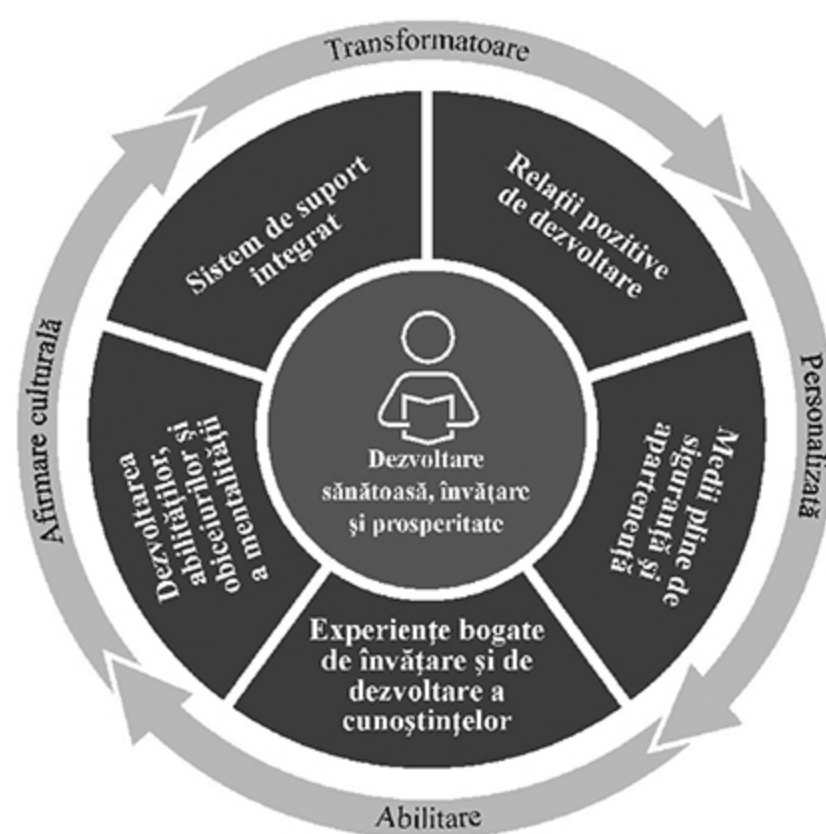


Figura 3. *Principii orientative pentru un design echitabil de abordare a copilului ca întreg (Darling-Hammond et al., 2021)*

Dacă în plan individual, pentru dezvoltarea armonioasă a individului, argumentele din științele sociale sau din neuroștiințe sunt elocvente pentru a susține necesitatea acestei colaborări, în plan societal mai larg vorbim nu numai despre necesitate, dezirabilitate, ci și despre responsabilitate socială, bidirecțională.

Noul contract social (UNESCO, 2021), programatic, ca viziune asupra educației la orizont 2050, lansat cu ocazia aniversării a 75 de ani de existență a UNESCO, afirmă ideea educației ca bun public, comun, ce presupune de aceea asumarea responsabilă de către toți actorii sociali prin guvernare

inclusivă și participativă a destinelor școlii. Tendința în creștere de implicare într-o măsură mai mare și mai diversificată a actorilor nonguvernamentali (grupuri de inițiativă locală, companii, asociații religioase, caritabile, profesionale) în a sprijini școala este expresia unei cereri crescute de a avea o voce ascultată, transparență și responsabilitate în educație ca o chestiune publică. Noul contract social cu privire la educație este ancorat în jurul ideii de guvernanta în comun a proiectului social privind educația, deoarece educația promovează interesele publice, fiind responsabilitatea tuturor (p. 13).

S-a văzut în perioada pandemică, când autoritățile locale s-au reunit săptămânal pentru a decide cu privire la închiderea sau deschiderea școlilor, când grupurile de inițiativă locală multi-actor s-au implicat pentru a reduce incidența infectării, pentru ca școlile să rămână deschise, luptând pentru binele comun al accesului la educație, că educația are potențialul de a pune indivizii în contact unii cu ceilalți, de a capacita resursele comunitare și acțiunea colectivă pentru a gravita în jurul acestui proiect comun. Chestiunea educației aflată săptămânal pe agenda publică de discuții și deliberări a familiarizat, a responsabilizat și a conștientizat mai mult actorii locali cu privire la implicațiile deciziilor și acțiunilor lor asupra școlii și educației. În timpul pandemiei autoritățile locale au simțit poate mai mult decât oricând presiunea din partea cetățenilor pentru a avea un leadership coerent, concis, puternic cu privire la educație (Crimi, 2021). Acest *momentum* trebuie valorificat și pe viitor, abilitând și determinând administrațiile locale să exercite un astfel de leadership cu privire la educația din comunitate, fie ea formală, nonformală sau informală.

O atitudine proactivă, constantă din partea autorităților locale cu privire la educație face mult mai ușoară activitatea educațională din școală, iar această relație școală – comunitate – administrație locală trebuie întreținută continuu, nu doar construită. Nu este suficientă o prezență avizată și implicată în consiliul de administrație al școlii din partea autorităților locale, a reprezentantului comunității, ci este necesar un ecosistem local prietenos pentru educație, care să faciliteze accesul educabilului la experiențe constante, calitative, relevante de învățare, în toate contextele de viață. Astfel de ecosisteme locale, printre altele, au preocuparea de a asculta vocile și ideile copiilor, valorificându-le potențialul creativ, respectiv responsabilitatea de a asigura oportunități ca fiecare copil să își atingă potențialul maxim.

Așa cum arată exemplul orașelor care învață (Crimi, 2021), municipalitățile se ocupă mai mult de educația nonformală, iar unul dintre factorii cei mai importanți în formularea strategiilor locale pentru educație sunt liderii locali influenți. Un astfel de rol poate fi cu siguranță jucat de directorul școlii, studiile

arătând că exercitarea rolului de „jucător sistemic” este o necesitate în creștere și o condiție a managerului școlar de succes (Fullan, 2020; Munby, 2020).

Nu numai dezideratele din documentele de viziune afirmă această necesitate a deschiderii școlii către comunitate (UNESCO, 2021), ci și studiile de specialitate (Zhao & Watterston, 2021; Reimers, 2021; Alfadala *et al.*, 2020); această abordare este considerată esențială, atât ca terapeutică pentru restabilirea relațiilor și interacțiunilor sociale post-COVID, bazate pe încredere (Besand, 2020), cât și pentru a resemnifica și redescoperi locul și spațiul fizic și social în școală și în comunitate (UNESCO, 2020; Tesar, 2021), respectiv ca precondiție pentru abordarea holistă, individualizată a copilului, pentru noi abordări pedagogice și curriculare. În baza cercetărilor realizate, se constată că o conexiune a școlii cu comunitatea și existența unor relații de sprijin și a unei comunicări pluraliste (de exemplu, între directorii diferitelor școli, între profesorii din școli diferite, între stafful școlii și diferiții actori din comunitate) sunt atribute ale școlilor eficiente, în perspectivă durabilă; au astfel șansa unei adaptabilități sporite și a unei eficiențe colective, demonstrate empiric, odată ce decid democratic să acționeze de această manieră (Verhelst, Vanhoof & van Petegem, 2021; Chapman *et al.*, 2016; Schleicher, 2018).

Concluzionând și sintetizând totodată principalele mesaje argumentate de-a lungul acestui capitol, convingerea noastră este că o școală care învață are abilitatea de a crea în jurul ei o comunitate locală care învață, fiind premise ale unei reziliențe sporite în fața dinamicilor și ambiguităților. Nu este o utopie, ci un deziderat realizabil prin determinare, viziune, creativitate, implicare, parteneriat, sinergia resurselor. Viziunea noastră are în prim-plan o școală care, în comunitatea în care ființează, stimulează acea emulație, acea preocupare pentru participare și implicare pentru nou, pentru un mai bine colectiv, prin parteneriate și contribuind la abilitarea tuturor cetățenilor pentru a învăța continuu. Crescând într-un astfel de ecosistem de învățare, educabilii au șanse sporite pentru o învățare autentică, relevantă, pentru a dobândi competențele pentru viață (OCDE, 2021a), a învăța în toate contextele de viață, continuu. Aceasta este totodată o abordare sustenabilă pentru a reduce inegalitățile de acces la educație. Reconstrucția și reimaginarea viitorului școlii post-COVID (Iyengar, 2021) trebuie să includă această abordare bidimensională școală-comunitate pentru a îmbunătăți accesul la o educație de calitate pentru toți copiii (van der Graaf *et al.*, 2021; HolonIQ, 2020), pentru a valorifica toate spațiile și resursele de cunoaștere și învățare din comunitate (din regiune), odată ce tehnologiile permit o mai bună reconsiderare a timpului și a spațiului de învățare, deci o mai bună personalizare a învățării.