

LIBRIS

We know
books

Andreea GHEBA

Inegalitate de oportunități educaționale și mecanisme de înscriere în învățământul preuniversitar românesc



Cuprins

Introducere	11
Capitolul I. Egalitatea de oportunități educaționale	23
I.1 Oportunități educaționale și meritocrație.....	23
I.2 Factori care determină inegalități educaționale.....	29
I.2.1 Factori familiari.....	29
I.2.2 Factori școlari: compoziția clasei de elevi și segregarea școlară.....	35
I.3 Concluzii.....	49
Capitolul II. Alegerea școlii – elemente teoretice	52
II.1 Educația: bun public sau privat?.....	54
II.2 Politici privind alegerea școlii de către părinți („school choice”).....	56
II.2.1 <i>Prima generație de dezbateri</i> - piața educațională și competiția între școli.....	58
II.2.2 <i>A doua generație de dezbateri</i> - Asigurarea egalității de șanse prin politicile de alegere a școlii.....	64
II.3 Forme ale implementării politicilor de alegere a școlii.....	67
II.3 Rolul părinților în selectarea școlii: cine și cum alege?.....	76
II.3.1 Dreptul părinților de a alege școala pentru proprii copii.....	77
II.3.2 Studii empirice – Alegerea școlii de către părinți.....	81
II.4 Direcții generale de urmat în construirea de politici în cheia <i>alegerii școlii</i> care să asigure egalitatea de șanse.....	91
Capitolul III. Mecanismele de repartizare a elevilor în școli – alegerea controlată ..	97
III.1. Aspecte teoretice generale.....	97
I.1 Teoria alegerii sociale.....	98
I.2. Teoria jocurilor.....	100
III.2 Mecanismele de distribuție/repartizare.....	103
III.2.1 Proprietățile mecanismului de distribuție.....	107
III.2.2 Exemple de mecanisme de distribuție.....	110
III.3 Mecanisme de repartizare în școli - alegerea controlată.....	113
III.3.1 Modele teoretice - mecanisme de repartizare a elevilor în școli.....	117
III.3.2 Propuneri de optimizare a mecanismelor în cheia politicilor afirmative.....	124
III.3.3 Exemple de mecanisme implementate de repartizare a elevilor în școli.....	129
III.4 Mecanismul de repartizare la liceu în România.....	135
III.4.1 Admiterea la liceu în România – mecanism de acceptare amânată.....	140
III.5. Concluzii.....	141
Capitolul IV. Alegerea școlii în învățământul liceal din România.	
Studiu de caz: admiterea la liceu în București	145
IV.1 Introducere.....	145

IV.2 Studiu de caz: efectele procesului de admitere asupra compoziției liceelor din București	148
IV.2.1 Metodologia studiului	153
IV.2.2 Ipotezele cercetării.....	155
IV.2.3 Operaționalizarea variabilelor.....	156
IV.3 Analiza descriptivă a datelor statistice privind rezultatele evaluarea națională (2008-2016)	162
IV.4 Analiză inferențială - testarea ipotezelor.....	181
IV.5 Concluzii	187
Capitolul V. Propuneri de modificări ale mecanismului de admitere la liceu în cheia asigurării egalității de șanse	189
V.1 Alegerea școlii la nivel primar și gimnazial	189
V.2 Tranziția echitabilă de la gimnaziu la liceu	195
V.2.1 Propuneri de alternative la actual mecanism de repartizare în licee	200
Concluzii	209
Referințe bibliografice.....	217

Capitolul I.

Egalitatea de oportunități educaționale

În capitolul de față delimitez cadrul conceptual privind principiul asigurării de oportunități educaționale, asumând faptul că statul, prin instituțiile sale, ar trebui să asigure mecanismele necesare pentru ca elevele să-și atingă potențialul educațional și să obțină rezultate școlare bune, neîngrădite de factori externi (fie că ne referim la mediul social sau familial de proveniență sau la diverse componente ale sistemului educațional). Discut așadar despre principalii factori cu impact direct asupra accentuării inegalităților între eleve în sistemul educațional: cei specifici mediului familial de proveniență și cei aferenți mediului școlar, trecând în revistă principalele dezbateri din literatura de specialitate pe această tematică, inclusiv pentru cazul României.

I.1 Oportunități educaționale și meritocrație

Principiul egalității de șanse în procesul educațional este laitmotivul restructurării sistemelor educaționale la nivel internațional¹. Asumarea implementării de politici educaționale în cheia egalității de șanse se justifică atât prin argumente de natură macro: nivelul de educație al cetățenilor este puternic corelat cu nivelul de dezvoltare socială și economică al statului, cât și la nivel micro: stimularea dezvoltării capitalului uman și a mobilității sociale intergeneraționale. Autori precum Lynch și O’Riordan (2007, 136) susțin faptul că majoritatea studiilor empirice centrate pe ideea de „egalitate în educație au vizat cercetarea relației dintre apartenența la o clasă socială și oportunitățile educaționale”. Acest interes poate fi explicat de faptul că se

¹ Mă refer la statele occidentale sau în curs de dezvoltare.

pot observa diferențe în materie de rezultate educaționale, între grupuri cu caracteristici socioeconomice diferite (Espinoza 2007, 345). Cercetările din domeniul educației sugerează faptul că inegalitățile educaționale rezultă (în majoritatea cazurilor) în urma „interacțiunii între factori de natură familială (cum ar fi resursele sau aspirațiile elevilor și familiilor acestora) și diferite caracteristici ale sistemului educațional” (Jackson și Jonsson 2013, 308). Iar politicile construite în jurul principiului egalității de șanse ar reprezenta o formă de „tratament” pentru principalele surse ale acestor tipuri de probleme. Modalitatea în care sistemul educațional este construit, cât și politicile care îl guvernează au capacitatea de a accentua sau de a estompa inegalitățile cauzate de interacțiunea între cele două elemente (Jackson și Jonsson 2013, 308). Astfel, important ar fi ca responsabilitatea individuală pentru rezultatele educaționale să fie analizată și în contextul factorilor identificați care pot crea avantaje sau, dimpotrivă, dezavantaje.

Principiul egalității de oportunități educaționale (pe care în lucrare îl folosesc interșanjabil cu o accepțiune mai extinsă a egalității de șanse) implică eliminarea „tuturor constrângerilor politice, legale, economice, sociale sau culturale care pot reprezenta un obstacol în alegerea (*choice*) tipului de școală și educație necesare pentru atingerea potențialului educațional” (Espinoza 2007, 355) și obținerea de rezultate școlare ridicate. O componentă importantă a acestui principiu îl reprezintă ideea de alegere (Espinoza 2007, 355). Cu alte cuvinte, părinții și elevii ar trebui să aibă posibilitatea de a opta pentru elementele educaționale pe care le consideră dezirabile, independent de factori sociali, economici sau culturali care le pot constrânge paleta de opțiuni. Însă pentru a se realiza acest lucru, egalitatea de șanse în educație nu trebuie interpretată în termeni formali, de simplă eliminare a limitărilor legale și economice (exemplu: interzicerea segregării școlare sau asigurarea accesului formal la educație). Este recomandată operaționalizarea acestui principiu pe mai multe paliere, cum ar fi:

a) **Egalizarea accesului** care presupune asigurarea de acces egal tuturor elevilor la nivelurile educaționale, indiferent de statutul socioeconomic (SE)² (Lynch and O’Riordan 2007, 136), (Farrel 1995 în Espinoza 2007, 347). Spre exemplu, prin acces egal înțeleg, în cazul României,

² Socioeconomic = SE.

faptul că tuturor elevilor li se oferă educație gratuită (indiferent de rezultate sau alte caracteristici ale acestora, până la finalizarea nivelului liceal);

b) Egalizarea participării implică finalizarea a cât mai multe niveluri educaționale (Lynch and O’Riordan 2007, 136), (Farrel 1995 în Espinoza 2007, 347). Se poate spune că sistemul educațional din România asigură o participare egală până la un anumit nivel prin faptul că educația este obligatorie, până în clasa a X-a, începând cu clasa 0 (pregătitoare).

c) Egalizarea rezultatelor reprezintă dobândirea de către eleve a unui set minimal de cunoștințe și abilități (Farrel 1995 în Espinoza 2007, 347), independent de caracteristicile elevilor, aferentă unui anumit nivel de studii, fiind o formă mai „puternică” a conceptului de egalitate de șanse (Lynch and O’Riordan 2007, 136).

Rezultatele implementării politicilor centrate pe egalitatea de șanse se măsoară în general (în literatura de specialitate) în termeni de acces și participare. Performanța grupurilor vizate de aceste politici sunt comparate cu grupurile majoritare, fie la nivel de rezultate educaționale, fie la nivelul ratei de absolvire, considerându-se un succes momentul în care grupul minoritar se apropie de rezultatele celor aflate în grupul majoritar (Lynch and O’Riordan 2007, 136). Se asumă faptul că dacă elevele beneficiază de acces gratuit și neîngrădit la procesul școlar, diferențele în educație sunt explicate doar prin deosebirile de capacități și abilități individuale. Acest tip de justificare a inegalităților este specifică abordării meritocratice din educație.

Implementarea unui sistem educațional meritocratic presupune promovarea și premiarea persoanelor care, doar în baza abilităților individuale, reușesc să obțină un nivel ridicat al performanței școlare (independent de „bagajul” familial de care dispun). Într-un cadru ideal, în care elementele externe pot fi izolate, principiul meritocratic de „alocare a beneficiilor și avantajelor sociale poate fi considerat unul drept” (Mijs 2016, 15) și legitim. Astfel, se poate deduce faptul că un sistem educațional meritocratic are o componentă de asigurare a oportunităților educaționale dacă se asumă că doar aptitudinile sau talentele sunt elementele cu impact direct asupra realizărilor educaționale, iar factorii externi indivizilor (cum ar fi mediul familial de proveniență) „nu contează în momentele de testare sau evaluare a calităților

persoanele” (Hatos 2006, 110). Mijs (2016, 16) susține că principiul meritocratic reprezintă un cumul de trei elemente: „1) cariere obținute prin talent³; 2) oportunități educaționale compatibile cu abilitățile naturale; 3) realizările/succesul obținut(e) prin muncă și talent ca explicație pentru inegalitățile sociale în societățile industriale”. În cazul primului element, într-un sistem meritocratic pozițiile pe piața muncii ar fi ocupate doar pe persoanele care dau dovadă de talent și dețin setul de abilități necesare pentru poziția respectivă. A doua componentă a principiului meritocratic se referă la faptul că accesul la resursele educaționale ar trebui să se realizeze diferențiat în funcție de performanțele școlare ale elevilor (să fie răsplătite și încurajate elevii care obțin rezultate școlare bune). Iar cel de-al treilea se leagă de faptul că realizările profesionale (care trebuie să se bazeze pe talente și muncă) ar trebui să fie cele în funcție de care se creează inegalități în societate.

Însă implementarea de politici educaționale bazate pe principii meritocratice devine problematică atunci când factorii de natură socioeconomică nu pot fi izolați sau când sistemul educațional oferă servicii diferențiate elevilor. În momentul în care inegalitățile în rezultate educaționale sau a ratei de absolvire a cursurilor/ abandon școlar sunt explicate prin variabile precum mediul familial de proveniență sau apartenența la o anumită școală, se poate pune sub semnul întrebării modalitatea în care un sistem educațional, care își asumă ca obiectiv distribuția resurselor educaționale în baza unor principii meritocratice, este capabil să asigure oportunități educaționale egale. Problema devine acută în momentul în care aceste diferențe educaționale se resimt și mai târziu în viața elevilor. Diferența de acces și poziție pe piața muncii (explicate în mare parte de rezultatele educaționale) determină venitul de care elevii vor dispune. Venitul, la rândul lui, este corelat cu accesul la diverse servicii (precum sănătatea), condițiile de locuire, dar și cu rata criminalității (Owens 2018, 1). În aceste condiții, un sistem educațional creat în jurul principiilor meritocratice (cel puțin la nivel procedural – răsplătirea celor care ating un nivel ridicat de performanță), se transformă mai degrabă într-un obstacol în oferirea de oportunități educaționale egale (Mijs 2016). Cei care vor avea cel mai mult de câștigat în acest context sunt tot cei favorizați de factorii externi.

³ În engleză „careers open to talents”.

Probabilitatea ca aceste persoane să înregistreze rezultatele necesare pentru obținerea de avantaje și beneficii este foarte mare.

Plec de la premisa că egalizarea accesului și participării nu reprezintă măsuri suficiente pentru a se asigura oportunități educaționale egale elevelor (mai ales dacă sunt implementate alături de principii meritocratice). Acestea reprezintă doar mecanisme minimale și formale, necesare ce-i drept, dar insuficiente pentru echilibrarea inegalităților educaționale (Lynch and O'Riordan 2007, 137). Este elementar ca aceste măsuri să fie întărite de politici sau programe de acțiune afirmativă⁴, adaptate la nevoile și problemele cu care se confruntă elevele, probleme determinate de factori de natură economică sau socială. Acordarea de locuri speciale pentru minorități sau de sprijin financiar în vederea derulării și finalizării studiilor reprezintă câteva exemple de politici afirmative, compensatorii pentru inegalitățile care au ca sursă factori independenți de eleve (Holzer și Neumark 2000). Esențial este ca elevele să aibă la dispoziție orice formă de sprijin necesar în vederea atingerii potențialului educațional. Important de menționat că în această ecuație o pondere substanțială, care contribuie la rezultatul final (înțeles ca atingerea potențialului educațional) este ideea de alegere individuală.

Statul ar trebui să contribuie și să pună la dispoziție mecanismele necesare pentru atenuarea inegalităților educaționale, însă părinții și elevele pot avea libertatea de a alege cum și dacă vor utiliza aceste instrumente (ex. dacă o școală are locuri destinate persoanelor din medii socioeconomic dezavantajate⁵ (SED) o persoană care îndeplinește condițiile să aplice pentru un loc în școala respectivă, poate opta sau nu, fie pentru înscrierea în respectiva școală sau pentru locul respectiv. Un alt exemplu în acest sens ar fi situația în care statul oferă tichete anumitor categorii de

⁴ Politicile de acțiune afirmative în educație au fost/sunt utilizate în vederea asigurării egalității de oportunități educaționale pentru elevele care se confruntă cu dezavantajate rasiale, etnice sau de natură socioeconomică. Studiile indică faptul că implementarea de politici afirmative (prin asigurarea de locuri rezervate) conduc la o mai mare diversitate din punct de vedere rasial, al genului, etnic sau socioeconomic în unitățile de învățământ. Spre exemplu, Bagde, Epple și Taylor (2016) susțin faptul că în cazul facultăților de inginerie din India care au adoptat politici afirmative, a crescut semnificativ numărul de femei și persoane dezavantajate din punct de vedere socioeconomic care participă în învățământul superior.

⁵ Socioeconomic dezavantajat = SED.

eleve pentru a se putea înscrie în școli private. Presupunând că valoarea acestora acoperă întreaga taxă, elevele pot alege dacă vor urma cursurile unei școli publice sau ale unui școli private). Bineînțeles că în asigurarea principiului egalității de șanse în educație cel mai important rol îl are statul (înțeles drept un cumul de instituții, factori de decizie⁶ etc.). Ținând cont de faptul că deține monopolul asupra componentelor sistemului educațional⁷ (de la curriculum, organizarea școlilor, până la mecanismul care distribuie elevele în licee), statul este actorul care stabilește instrumentele prin care se asigură oportunități educaționale egale elevelor. În plus este și „principalul mediator între eleve și alegerile lor, creând mecanisme instituționale (educaționale și culturale) și economice în funcție de care aceste alegeri sunt realizate” (Lynch and O’Riordan 2007, 139). Astfel, factorii de decizie (ca reprezentanți ai statului) pot stabili ce înțeles poate avea ideea de oportunități educaționale (Lynch and O’Riordan 2007, 139) și cum se transpune aceasta în instrumentele și obiectivele pe care și le propune pentru a echilibra decalajele educaționale între eleve cauzate de apartenența la un grup social.

Nu exclud însă implementarea unor principii meritocratice de distribuție a resurselor educaționale, atâta timp cât sistemul educațional adoptă măsuri compensatorii pentru situațiile în care rezultatele educaționale sunt independente de familia din care provin elevele sau chiar de felul în care sistemul în sine este construit. Se poate discuta despre o distribuție meritocratică doar în situația în care statul s-a asigurat că elevele au acces real la un proces educațional adaptat la nevoile și caracteristicile lor (prin implementarea de politici afirmative spre exemplu). Rezultatele unei competiții între eleve, pentru un loc la liceul dorit, de exemplu, pot fi considerate meritocratice dacă diferențele între eleve se explică doar prin nivelul de competențe obținute în școală sau talentul și munca investită în procesul de învățare. În momentul în care „investițiile” de capital uman, social sau materiale ale familiei în educația copilului determină gradul de

⁶ Actori politici implicați în procesul decizional.

⁷ În plus, nu trebuie ignorate celelalte atribuții ale statului care au impact mai mult sau mai puțin direct asupra sistemului educațional cum ar fi gestionarea sistemului de taxare, sănătate publică sau politici de sprijin social (Lynch and O’Riordan 2007, 139).

performanță școlară, o competiție și o repartizare a bunurilor și recunoașterii educaționale nu mai poate fi una meritocratică.

I.2 Factori care determină inegalități educaționale

Cum am menționat, asum faptul că un stat care își propune să asigure oportunități educaționale egale pentru toate elevele, ar trebui să țină cont de procesele și factorii de natură familială și școlară care pot contribui, interacționând, la crearea sau accentuarea inegalităților educaționale (și nu numai) între eleve. Mă refer la inegalitățile care pot fi mai degrabă atribuite mediului familial (cum ar fi nivelul de educație al părinților, venitul etc.), respectiv celui școlar (cum ar fi componența clasei de eleve/a școlii în care acestea învață). Aceste elemente sunt deseori puternic corelate dacă ținem cont de faptul că venitul unei familii poate determina zona în care aceasta locuiește (cel mai probabil într-un cartier în care statutul social și economic al majorității rezidenților este asemănător cu cel al familiei), iar în compoziția școlilor care deserveșc cartierele se reflectă caracteristicile socioeconomice ale populației din respectivele zone, se poate susține faptul că există o relație puternică între cei doi factori. Astfel, dacă într-un cartier majoritatea persoanelor se confruntă cu probleme de natură socială și economică, în unitățile școlare din zonă vor învăța mai degrabă eleve care provin din aceste medii, fapt valabil și pentru școlile localizate în alte zone rezidențiale, în care locuiesc persoane cu un statut socioeconomic ridicat.

I.2.1 Factori familiali

Majoritatea cercetărilor realizate în anii '50 -'60 privind factorii care explică la accesul disproporționat la educație pentru anumite categorii de eleve au ajuns la concluzia că relația de corelație între mediul familial de proveniență⁸ și oportunitățile educaționale ale elevelor reprezintă „un fapt statistic incontestabil” (Hatos 2006, 110). Sirin (2005) susține același lucru realizând o meta-analiză a studiilor desfășurate în perioada 1990-2000 centrate pe relația între poziția socioeconomică a elevelor și rezultatele

⁸ În lucrare folosesc interșanjabil mediul familial de proveniență cu statutul socioeconomic al familiei. În majoritatea studiilor empirice mediul familial de proveniență a fost măsurat drept un indicator compus din factori precum nivelul educațional al părinților și veniturile acestora.

educaționale ale acestora. Astfel, familia poate contribui la performanța școlară a elevelor prin faptul că: a) pune la dispoziție acestora elemente de natură materială (venit, bunuri etc.), dar și b) prin canale mai greu de măsurat și cuantificat cum ar fi capitalul social, cultural și uman pe care îl dețin.

Spre exemplu, nivelul performanței școlare al elevelor poate fi determinat direct de statutul socioeconomic al familiei prin **resursele materiale** investite în dezvoltarea competențelor educaționale ale acestora (Owens 2018, 2), (Schütz, Ursprung și Wößmann 2008), (Sirin 2005). Cursuri private⁹ sau meditații, materiale/bunuri și dispozitive tehnologice necesare în procesul educațional, participarea în tabere¹⁰ sau la activități extra-curriculare centrate pe dezvoltarea educațională pot reprezenta elementele care fac diferența între performanța școlară a unei eleve dintr-o familie defavorizată și o elevă care provine dintr-o familie cu un statut socioeconomic ridicat (Chung 2015) (Chiu și Khoo 2005). Un exemplu în acest sens îl reprezintă numărul de cărți pe care le au elevele în casă¹¹, indicator care are un impact asupra rezultatelor la testele TIMSS¹² (din 1995). Altfel, în cazul celor 54 de țări pentru care au fost analizate datele în cadrul studiului realizat de Schütz, Ursprung și Wößmann (2008), elevele care au mai multe cărți acasă reușesc să obțină rezultate mai bune la evaluările standardizate TIMSS (Schütz, Ursprung și Wößmann 2008, 290-292). Totodată, Sikora, Evans și Kelley¹³ (2019) au identificat o relație pozitivă între numărul de cărți din casă (avute în perioada copilăriei, adolescenței) și competențele pe care le dețin adulții (abilități ridicate de scriere, citire, matematică, capacitatea de comunicare și rezolvare a problemelor).

În plus față de cele menționate mai sus, trebuie luate în calcul și alte elemente necesare pentru bunăstarea și parcursul educațional al unui copil (dependente de veniturile părinților): hrana, accesul la servicii de sănătate

⁹ Suplimentare față de educația oferită de sistemul formal, plătite de părinți.

¹⁰ Tematică, în care pot exersa de exemplu o limbă străină – v.<https://www.britishcouncil.ro/engleza/copii/tabara>

¹¹ Indicator utilizat ca proxy pentru nivelul socioeconomic al părinților, dar și pentru interesul manifestat față de educația copilului.

¹² *Third International Mathematics and Science Study* (TIMSS) realizat de International Association for the Evaluation of Educational Achievement (IEA).

¹³ Utilizând date din studiul *The Programme for the International Assessment of Adult Competencies* (PIAAC) colectate în 31 de țări, în perioada 2011-2015.

sau chiar îmbrăcăminte reprezentă, pentru anumite categorii de părinți principala preocupare (Owens 2018) (Sirin 2005) și, în cele mai multe cazuri, singurele elemente în care au posibilitatea să investească resurse. Având în vedere faptul că rezultatele educaționale sunt puternic corelate cu nivelul veniturilor părinților, o creștere a resurselor materiale este mai degrabă în avantajul elevelor socioeconomic defavorizate, comparativ cu cele din familii înstărite (Chiu și Khoo 2005, 595). Spre exemplu, rezultatele unui studiu experimental derulat în SUA indică faptul că o creștere a venitului anual cu aproximativ 1000\$ (pe o perioadă mai mare de doi ani) în cazul unor familii defavorizate socioeconomic are efecte pozitive asupra rezultatelor educaționale obținute de elevele care provin din aceste familii (creștere cu 6% față de abaterea standard) (Duncan, și alții 2011). Astfel, o creștere a veniturilor unei familii permite o investire a banilor în resurse materiale sau alte aspecte ce țin de bunăstarea elevelor, fapt care se reflectă în creșterea rezultatelor lor academice (Owens 2018, 2).

Capitalul social¹⁴ al părinților reprezintă un alt element prin care mediul familial poate avea un impact asupra rezultatelor educaționale. Potrivit lui Coleman (1988, S111), în cadrul familiei, capitalul social este mecanismul care permite transferul **capitalului uman**¹⁵ de la părinte la copil. În lipsa unor relații puternice între părinte și copii, capitalul uman (cunoștințele, competențele, abilitățile etc.) pe care îl deține părintele nu va fi transferat corespunzător și copiilor. Un exemplu prin care capitalul uman este transmis de la părinți la copii este momentul în care părinții sprijină elevele la realizarea temelor (activitate care are efecte pozitive asupra rezultatelor educaționale obținute de copii) (Lee și Bowen 2006, 213). În acest context, elevele care au cel mai mult „de câștigat” pot fi cele ale căror părinți au un capital uman mai ridicat, obținut prin nivelul educațional finalizat. Astfel, nivelul de educație al părinților reprezintă, conform studiilor, un indicator puternic pentru rezultatele școlare obținute de eleve

¹⁴ Coleman (1988) definește capitalul social ca fiind interacțiunea în cadrul unui grup de indivizi, bazată de încredere, reciprocitate, obligativitate, norme și sancțiuni.

¹⁵ Comparativ cu capitalul social, care se referă la relațiile între indivizi, capitalul uman reprezintă „competențele și abilitățile pe care le deține un individ și care îl determină să acționeze într-un anumit fel” (Coleman, Social Capital in the Creation of Human Capital 1988, S100).