THEORIES OF THE RELATION BETWEEN EDUCATION AND SOCIAL INEQUALITY

Simina-Maria Mikó (Morar)
PhD Student, University of Oradea

Abstract: The text explores two main sociological paradigms regarding education: the functionalist and conflictualist perspectives. According to the functionalist paradigm, education serves crucial functions in society such as social integration, equal opportunities, and moral development. It justifies inequalities as outcomes of fair competition within the educational system. The conflictualist paradigm emphasizes class struggle and the perpetuation of social inequalities within education. Theories within this paradigm highlight how education reproduces existing social inequalities rather than alleviating them. Additionally, the text discusses various individualistic models regarding education and social inequalities, including Rational Choice Theory, Equal Educational Opportunity Theory, and others, which examine factors contributing to inequality in accessing education and its outcomes. In summary, the text examines theoretical perspectives on how education systems contribute to the reproduction of social inequalities, considering factors such as individual decision-making, institutional arrangements, and societal contexts.

Keywords: social reproduction, cultural capital, lingvistic codes, inequalities, educational outcomes

Educația diferă infinit în funcție de timp și spațiu, de mediul geografic și economic, de orientarea politică și religioasă, iar ideea unei educații universale, perfecte, permanente sau aplicabile tututor oamenilor este imposibilă. Fiecare organizare socială, indiferent de treapta istorică de dezvoltare, impune un anumit sistem educativ, care nu poate fi ignorat. Având în vedere configurarea sistemului de învățământ după structura de clasă, dezbatem aici principalele perspective teoretice cu privire la relația dintre educație și inegalitățile sociale.

1. PARADIGMA FUNCȚIONALISTĂ

Majoritatea politicilor educaționale, precum și caracterul instituțional al școlii își legitimează existența prin apelul la funcțiile sau „finalitățile" educației. Dacă pentru Dewey educația formală îndeplinește trei funcții majore, și anume integrarea tinerilor în roluri adulte, egalizarea șanselor sociale și dezvoltarea psihică și morală, pentru Davis și Moore, rolul școlii derivă din viziunea privind stratificarea socială. Pe de o parte, ea transmite cunoștințele necesare ocupării unor poziții sociale, iar pe de alta, alocă, prin procese de evaluare și selecție, indivizii în diverse poziții sociale (Hatos, 2006). Mai departe, Merton completează aceste finalități, prin distincția între funcția manifestă și „funcția latentă sau ascunsă" a școlii. Evident, cea din urmă a ocazionat mai multe dezateri sociologice, întrucât face referire la transmiterea prin școală a unor valori care determină ierarhizarea pozițiilor sociale. În mod concret, sunt subliniante rolurile școlii în trasmiterea culturii dominante, în menținerea controlului social și în promovarea schimbării (Hatos, 2006).

Conform paradigmei funcționaliste, sistemul de învățământ contribuie la distribuirea indivizilor în viitoarele poziții sociale datorită principiului meritocratic aplicat de școală. Mediul instituțional este unul competitiv, iar elevii sunt ierarhizați în funcție de succesul școlar obținut pe merit, abilități și efort individual. În accepțiunea lui Parson (1959), principalul promotor al perspectivei funcționaliste, inegalitățile sociale sunt rezultatul natural al alocării de statute indivizilor în baza performanțelor academice, în societățile stratificate. Pe scurt,

inechitățile sunt justificate pentru că perdanții și câștigătorii rangurilor sociale au avut parte de o competiție corectă.

2. PARADIGMA CONFLICTUALISTĂ

Perspectiva conflictualistă aduce în prim plan lupta de clasă între grupurile exploatate și exploatatorii, respectiv între clasa muncitoare și deținătorii puterii și mijloacelor economice de producție. Contribuții importante au fost aduse aici de curentele marxiste și weberiene. Școala reflectă disparitățile dintre clasele sociale, deci nu poate produce efecte semnificative în privința succesului în viață (Bowles & Gintis, 1976). Dacă teoriile marxiste considerau criteriul economic la originea inegalităților dintre clasele sociale, curentul weberian adaugă statusul sau prestigiul social și influența pentru care grupurile se află în competiție. Este relevantă aici teoria unei societăți „a acreditărilor": instruirea superioară nu contribuie direct la dezvoltarea economică prin formarea de competențe cerute pe piață, ci prin certificatele necesare ocupării unui loc de muncă (Collins, 1979). Diplomele au valoare simbolică pentru că reflectă un anumit status cultural-valoric și servesc societății ca mijloc de selecție a indivizilor.

2.1. TEORIILE REPRODUCERII SOCIALE

Creșterea șanselor de oportunitate educațională și a mobiliății sociale ascendente, caracteristice anilor '60-'70, a facilitat apariția unor noi teorii: teoriile reproducerii sociale sau „noua sociologie a educației". În analizarea relației dintre inegalități sociale și educație, acestea iau în calcul următoarele idei: egalitatea de șansă rămâne doar o ideologie prin care procesul pedagogic este legitimat ca fiind unul meritocratic; școala servește, preponderent, intereselor grupurilor dominante și devine un instrument pentru reproducerea inegalităților sociale.

2.1.1. Teoria reproducerii economice

Teoria reproducerii economice arată că, în școală, relațiile interumane create corespund diviziunii sociale a muncii, funcția de bază a educației în societățile capitaliste devenind cea de anticipare a relațiilor mediului economic (Bowles & Gintis, 2002). Perspectiva se fudamentează pe trei asumpții de bază referitoare la abilități școlare, inegalitate și schimbare socială.

Sectorul economic modelează procesul educațional și socializarea elevilor din școală, care se face în spiritul acceptării unor credințe, valori și norme comportamentale, pe principiul funcționării autorității, și mai puțin, pe gândirea critică sau pe interesele particulare ale copiilor. În timp ce abilitățile cognitive sunt o componentă importantă pentru bunăstarea economică a adultului, contribuția școlii la aceasta este explicată parțial prin dezvoltarea în școală a inteligenței. Potrivit autorilor, școala pregătește tinerii pentru integrarea în muncă prin practicile de subordonare și prefigurează relaționarea într-o structură ierarhică caracteristică corporațiilor actuale, pe principiul corespondenței: interacțiunile sunt ierarhice (director – profesor – elev), comportamentele elevilor sunt recompensate și sancționate prin note școlare în mod asemănător relațiilor de la locul de muncă.

Autorii argumentează transmiterea intergenerațională a statusului economic și a aportului infim al inteligenței individuale la acest proces. De asemenea, constată că obținerea unor câștiguri economice mai mari la maturitate se asociază cu lungimea traseului școlar (Bowles & Gintis, 2002), fiind mai importante trăsăturile noncognitive și cele de personalitate (introversiune - extroversiune, locusul de control, agresivitate) decât abilitățile cognitive în sine (Osborne, 2000).

Analizele lor asupra originii și dezvoltării sistemului nord-american de învățământ au arătat că școala este încă departe de idealul său democratic sau pedagogic, ea fiind mai degrabă rezultatul unor conflicte create de organizarea muncii și retribuția ei, primând interesele mediului economic corporatist.

În concluzie, perspectiva lui Bowles & Gintis (2002) atribuie instituției școlare, abilităților cognitive și trăsăturilor de personalitate ale individului un rol determinant în asigurarea, pe termen lung, a bunăstării financiare, dar și în perpetuarea intergenerațională a inegalităților.

2.1.2. Teoria reproducerii culturale

Un efect considerabil în analizarea rolului școlii în sistemul capitalist l-a avut teoria reproducerii culturale a lui Bourdieu și Passeron (1990). *„Fiindcă învăţarea este un proces ireversibil, habitusul obţinut în familie formează baza receptării şi asimilării mesajelor de la clasă, iar habitusul obţinut la şcoală condiţionează nivelul receptării şi asimilării mesajelor produse şi diseminate de industria culturală şi, mai general, al oricăror mesaje intelectuale sau semi-intelectuale*" (Jenkins, 1982). Importanța sau forța „habitusului", înțeles ca moduri și dispoziții de a gândi și acționa, este dată de rolul său în reproducerea socială.

Analiza lui Bourdieu asupra sistemului de învățământ are ca temă centrală actul pedagogic exercitat ca „violență simbolică", proces care conduce la socializarea diferită a copiilor proveniți din clase sociale diverse. Impunerea „arbitrarului cultural" sau a culturii clasei dominante din societate începe în familie și este perpetuată prin experiența școlarizării. De exemplu, abilitățile linvgistice se formează prin interacțiuni, stimulare și modele de comunicare în primii ani de viață, deci complexitatea acestui capital cultural depinde de mediul familial de proveniență. Școala, în schimb, face apel tocmai la competențele de bază cum ar fi scrierea, citirea, calculul matematic, rămânerile în urmă la învățătură devenind greu de recuperat. Bourdieu (1977) explică impactul capitalului cultural asupra actului pedagogic și rezultatelor școlare prin faptul că „profesorii comunică mai ușor cu elevi care sunt parte a culturii statusului de elită, le acordă mai multă atenție și asistență specială, îi percep ca fiind mai inteligenți sau înzestrați natural, comparativ cu cei care nu au capital cultural" (DiMaggio, 1982). Dacă la debutul școlarității, rezultatele școlare sunt puternic marcate de mediul de origine, pe măsura trecerii la nivele mai înalte de instrucție acestă influență se diminuează. În consecință, beneficiarii capitalului cultural, ca proces firesc al socializării din familie, vor obține mai multe succese în plan educațional comparativ cu colegii lor mai puțin privilegiați, producându-se în final selecția și excluderea celor care nu fac parte din grupurile ce dețin puterea. Printr-o analogie cu contextul educațional românesc, Hatos (2008) vorbește despre un proces de segregare în ciclul secundar superior, remarcând în cazul liceelor orădene o corelație semnificativă între tipul liceului și caracteristicile socio-economice ale elevilor săi.

În concluzie, teoria reproducerii culturale consideră că inegalitățile școlare sunt expresia inegalităților individuale încorporate familiei pe baza cărora școala își tratează elevii ca având capacități și abilități inegale. Drept urmare, școala ajunge să normalizeze prin propriile mecanisme inegalitățile individuale. Părinții cu status social ridicat transmit capitalul social și cultural copiilor lor, facilitând astfel performanța școlară și asigurându-le totodată și un avantaj competițional pe viitor, mecanism prin care se perpetuează și se mențin inegalitățile educaționale (Lucas, 2001).

2.2. TEORIA SOCIOLINGVISTICĂ

Teoria sociolingvistică (Bernstein, 1971) completează tradiția reproducerii culturale, fiind construită pe două concepte centrale: „codul elaborat" și „codul restricționat". Tipul și complexitatea vorbirii copilului sunt rezultatul condițiilor de creștere, a socializării și a particularităților culturale ale structurii de clasă. Membrii clasei muncitoare trăiesc după norme și valori, considerate de la sine înțelese, fac schimb de mesaje concrete, legate de experiența practică, limbajul lor reprezentând un cod restrâns. Dezvoltarea lingvistică a copiilor clasei de mijloc presupune un cod elaborat pentru că sunt angrenați de mici și în mod firesc, în discuții mai complexe, cu caracter abstract, exersează stiluri nuanțate și particularizate de exprimare a ideilor (Bernstein & Vlăsceanu, 1978).

Potrivit autorului, există o corelație între clasa socială și posesia preponderentă a unui cod lingvistic, fapt care influențează capacitatea copilului de a accesa mai eficient instrucția școlară. Prin predarea curriculumului, școala este cadrul în care se construiesc diferite forme ale cunoașterii, ca atare ea va aprecia considerabil comunicarea elaborată, specifică păturii mijlocii a societății. Deci, stăpânirea vorbirii elaborate implică o adaptabilitate mai bună la mediul școlar. Impunând utilizarea codului elaborat, educația școlară operează selecția și excluderea copiilor, bazate pe apartenența de clasă, respectiv legiferează reproducerea socială și menținerea inegalității.

Atât pentru Bourdieu, cât și pentru Bernstein, reușita școlară este determinată de capacitatea elevului de a-și însuși conținuturile curriculare. Deci, rezultatele diferite ale elevilor în plan academic, vor marca destinația socială, ceea ce evidențiază intervenția școlii în menținerea inegalităților sociale.

2.3. TEORIA CONTRA CULTURII ȘCOLARE A CLASEI MUNCITOARE

Un alt contributor la teoriile reproducerii a fost Paul Willis (1977), a cărui asumpție centrală este „contra cultura școlară". Inspirată de studiul participativ pe un grup de 12 adolescenți populari dintr-un oraș muncitoresc, în ultimele luni de școală și primele luni de muncă, teoria sa subliniază rolul acțional al acestui grup care se opune normelor și valorilor școlare. Astfel, tinerii aleg conștient poziția de rezistență și opoziție față de autoritate, fie ea școală, fie angajator, întrucât reprezintă agenți sociali activi. Dezinteresul, participarea superficială și disprețul față de lecții intră în conflict cu cultura instituțională, fapt care generează eșec școlar și reducerea șanselor de mobilitate socială.

Apple (2004) susține funcția reproductivă a școlii, analizând complexitatea relațiilor dintre curriculum, modalitățile de predare, standardele de evaluare și inegalitățile sociale. Autorul respinge teza reducționismului economic, formulat de Bowles & Gintis (2002) și accentuează înțelegerea relației dintre ideologie și curriculumul formal și ascuns, susținând că selectivitatea și organizarea curriculumului oficial avantajează interesele unor grupuri particulare și marginalizează pe altele. Din punctul său de vedere, predarea normelor și valorilor societății capitaliste în mod diferențiat, unor categorii sociale diferite, are loc în școală și în mod tacit. Dacă beneficiarii educației sunt elevi din clasa muncitoare, obiectivele formării vor urmări de exemplu abilitățile acționale, punctualitatea comparativ cu abilitățile de negociere, relaționare, flexibilitate exersate în cazul copiilor din clasele elitiste. Cercetările sale au evidențiat etichetările practicate de profesori cum ar fi „elevi cu rămâneri în urmă la învățătură", „rezultate școlare slabe" și efectele lor în planul categorizării elevilor.

3. MODELE INDIVIDUALISTE

Aceste perspective teoretice pornesc de la premisa independenței sistemului educațional și a celui social, școala având un rol oarecare în determinarea mobilității sociale și influențarea inegalităților sociale (Hatos, 2006). Ca atare, inegalitățile școlare sunt rezultatul firesc al deciziilor individuale prin care copiii și familiile lor încearcă să-și maximizeze utilitatea, fără a fi influențate de contexte și aranjamente instituționale.

3.1. TEORIA ALEGERII RAȚIONALE

Teoria alegerii raționale explică deciziile educaționale ale indivizilor și inegalitățile generate de acestea ca rezultat al costurilor și beneficiilor asociate cu educația. Raportate la resursele deținute, de exemplu pătura muncitorească percepe ca mari cheltuielile ocazionate de educația copiilor, drept urmare lungimea traseului lor școlar va fi considerabil mai redusă față de descendenții clasei de mijloc (Boudon, 1973). Altfel spus, deciziile școlare se fac în termeni de costuri de oportunitate și de disponibilitatea economică a familiei de a investi în educația copiilor, prin prisma utilității subiective pe care o generează fiecare treaptă de învățământ parcursă și certificată prin diplomă.

3.2. TEORIA EGALITĂȚII DE OPORTUNITATE EDUCAȚIONALĂ

O importantă contribuție la teoretizarea relației dintre educației și inechitate o aduce perspectiva egalității de oportunitate educațională. Fundamentată pe studiul lui Coleman (1966), aceasta implică două accepțiuni: egalitatea șanselor de acces la educație și egalitatea rezultatelor educaționale. Dacă prima asumă importanța egalității de tratament prin acces gratuit al tuturor copiilor la oportunități de instrucție, resurse și materiale didactice, profesori bine pregătiți (Hallinan, 1988); cea de-a doua este preocupată de asigurarea unei distribuții egale a resurselor și eliminarea oricăror factori ne-meritocratici în obținerea rezultatelor școlare (Lynch & O'riordan, 2007). Perspectiva egalității rezultatelor implică o condiționare complexă: șanse diferite de învățare determină rezultate și aspirații diverse, care la rândul lor, influențează numărul de ani de studiu și statutul socio-economic, aspecte care stau la baza inechităților din societate (Țoc, 2018).

3.3. MODELUL CONVENȚIONAL AL LUNGIMII CARIEREI ȘCOLARE

Un alt model individualist al realizării în plan educațional susține că pe măsură ce adolescenții cresc și parcurg etape tot mai înalte de educație, ei devin tot mai independenți de părinții lor din punct de vedere social și economic; fapt considerat total în opoziție de modelul inegalității menținute la maximum. Acesta din urmă avansează ideea că independența tinerilor este dependentă de contextul sociopolitic și de suportul social pentru fiecare tranziție educațională.

3.4. TEORIA INEGALITĂȚII MENȚINUTE LA MAXIMUM

Teoria inegalității menținute la maximum (Hanley & McKeever 1997; Raftery & Hout, 1993) se remarcă prin câteva aspecte esențiale. Elevii și părinții lor se angajează în opțiuni educaționale ținând cont de costurile și beneficiile anticipate ale educației ulterioare. Chiar dacă probabilitatea de accesare a rutelor educaționale crește, costurile instrucției rămân mari, la fel și ale eșecului; ceea ce practic conduce la decizii de carieră dependente de resursele economice și culturale ale familiei de origine. O altă premisă a acestei teorii privind explicarea perpetuării inegalităților educaționale se referă la expansiunea sistemelor de învățământ. „Cu cât probabilitatea de a accede la niveluri mai înalte este mai mare, datorită creșterii oportunităților educaționale, cu atât mai importantă devine originea socială pentru realizarea viitoarelor tranziții" (Hatos, 2014). Astfel, expansiunea educației poate avea consecința creșterii efectelor de reproducere socială. Acest fapt este ușor de remarcat prin fenomenul inflației diplomelor și certificărilor, care în timp tind să-și piardă din valoare pentru că au devenit oarecum universale pentru o întreagă categorie socială. Accesul saturat în cifre absolute la anumite niveluri educaționale are consecința creșterii efective a cererii de certificate doar în cazul celor generează cele mai bune resurse.

Testând modelul inegalității menținute la maxim în Irlanda, Lucas (2001) a arătat că, în cererea pentru certificate de nivel superior, *candidații din clasele privilegiate se pot reorienta către anumite domenii din nivelul respectiv pentru care s-a produs saturație aparent*. Rezultă astfel conturarea unor instrumente de reproducere socială prin absolvirea acestor rute educaționale diferențiate. În acest context, Lucas (2001) a avansat teoria inegalității menținute eficient.

3.5. MODELUL INEGALITĂȚII MENȚINUTE EFICIENT

Modelul inegalității menținute eficient (Lucas, 2001) afirmă că păturile sociale avantajate își asigură lor și copiilor lor, ori de câte ori este posibil, avantaje fie de tip calitativ, fie cantitativ în funcție de ceea ce este disponibil la un moment dat în societate. De exemplu, în prima jumătate a secolului XX, în Statele Unite ale Americii, liceul fiind accesibil doar claselor înstărite, acestea căutau să-și mențină statusul educațional prin avantajul de clasă. Însă prin accesibilizarea studiilor liceale pentru mai multe categorii sociale, păturile avantajate s-au orientat către diferențe calitative la același nivel de instrucție, consolidându-și astfel statusul: și-au îndrumat copiii spre licee apreciate ca fiind „mai bune" sau de elită. Diferențierea între

niveluri educaționale aparent identice se face la nivel calitativ, cum ar fi colegii naționale vs licee teoretice, licee vs colegii tehnice, Altfel spus, modelul lui Lucas evidențiază producerea diferențierilor pe orizontală – prin ierarhii de prestigiu, faimă, topuri – care se operaționalizează prin concurență la admitere, rezultate școlare.

În mod similar, constatăm acest efect și în cazul universităților și a ierarhiilor create în jurul evaluării lor. Ultimele decenii s-au remarcat în majoritatea regiunilor lumii, inclusiv în Europa Centrală și de Est, prin evoluții importante în zona învățământului superior: extinderea masivă a numărului de înscrieri la facultate, schimbări semnificative în structurile organizaționale (prin fuziunea unor universități, apariția unor instituții private, a unor noi domenii de studii) și în politicile de guvernanță (Baker 2015; Kwiek 2013). Schimbările structurale s-au produs în paralel cu masificarea învățământului superior (Guri-Rosenblit, Sebkova & Teichler, 2007), pe fondul unor decenii de control strict al statului asupra înscrierilor și guvernanței academice (Pusztai & Szabo 2008; Dobbins & Knill, 2009).

Era de așteptat ca toate aceste extinderi să contribuie la o creștere a accesului la învățământul superior pentru cei din clasele defavorizate. Cu toate că numărul de înscrieri a crescut în ultimele decenii, inegalitățile de acces au rămas aceleași atât în societățile industrializate occidentale, cât și în țările postcomuniste din Europa de Est (Konstantinovskiy 2012, Hatos 2014; Matieju, Rehakova și Simonova, 2003; Nieuwbeerta 1996; Treiman, Ganzeboom și Rijken 2003). Potrivit lui Lucas (2001), Ca atare, diferențierea pe orizontală a învățământului superior rămâne un posibil factor contributor al menținerii inegalităților.

Cercetările întreprinse de Hatos (2017) privind analiza corelațiilor între indicatorii statutului socio-economic al studenților și înscrierea la un domeniu specific la două universități publice din zona transfrontalieră a Ungariei și României au evidențiat tipare de diferențiere a învățământului superior între cele două țări și posibilul efect asupra reproducerii sociale prin universități. De asemenea, concluziile studiului transnațional evidențiază impactul inflaționist al masificării învățământului superior românesc și tendința de etichetare a lui ca sistem aflat în căutarea clientelei studențești în opoziție cu cel maghiar, orientat preponderent spre obținerea statusului.

3.6. MODELUL LUI TURNER (1960)

Problematica stratificării și a mobilității sociale au făcut obiectul a numeroase demersuri de cercetare, interdependența și determinismul reciproc cu sistemul școlar fiind intens disputate și detaliate.

Un articol fundamental pe tema mobilității sociale și a configurației școlare aparține lui Turner (1960), care comparând sistemul de învățământ secundar nord-american cu cel britanic, descoperă că cele două sunt semnificativ diferite. Autorul asociază ideea ***mobilității clientelare*** de sistemul englez, unde statutul de elită nu se câștigă, ci este atribuit pe baza unor criterii obiective și nu poate fi retras. Accesul se face prin ,,girarea" de către unul sau mai mulți membri aflați deja în cercul elitei și în măsura în care participanții potențiali posedă virtuțile pe care doresc să le vadă la viitorii lor colegi. Efortul individual este nesemnficativ, contează doar calitățile recruților astfel încât distribuirea talentelor în societate să se facă în nișele potrivite (Hatos, 2006). O astfel de mobilitate favorizează un grad mult mai mare de control social decât mobilitatea competitivă.

Societatea din Statele Unite ale Americii corespunde unui sistem de mobilitate competitiv, în care, cursa pentru statutul de elită este una deschisă și toți indivizii sunt participanți egali. Succesul este direct atribuit efortului depus și perseverenței, acestea fiind în mod deosebit apreciate, uneori chiar mai mult decât abilitățile și inteligența. Obiectivul de guvernare al ***mobilității competitive*** este unul meritocratic, regulile concursului sunt clare, iar eludarea normelor este dezaprobată. Aici controlul social se stabilește prin cultivarea corectitudinii, libertatea de alegere a strategiilor și reiterarea ideii că indivizii se află într-o confruntare pentru mobilitate ascendentă, motiv pentru care a fost și frecvent asociată ideii

„visului american”. Turner a considerat că una din rezultatele acestui tip de mobilitate în educația americană este aspirația în general ridicată în rândul elevilor, în raport cu oportunitățile reale disponibile: „educația este apreciată ca un mijloc de a merge mai departe, deși conținutul ei nu este în sine foarte apreciat” (Turner, 1960).

Transformarea scenariului clientelar într-unul meritocratic este posibilă atunci când nu există o singură elită dominantă. În lipsa monopolului, clasele din rangul superior trebuie să concureze între ele întrucât niciun grup nu deține controlul recrutării.

3.7. TEORIA NOII CLASE

Teorii noii clase sau teoria transformării socialiste este o interpretare alternativă a modelului reproducerii culturale (Matějů, 1990), aplicabilă doar mobilității școlare în statele comuniste. La orginea acesteia stă politica ambițioasă a regimului comunist de declasificare socială adresată copiilor din pătura muncitoare, prin creșterea controlată și impusă prin cote, de participare la educație. Dacă inițial (1950) acest proces s-a dovedit de succes, în sensul că expansiunea educației a redus din efectele statusului parental asupra tranziției în învățământul profesional și tehnic; pe la mijlocul anilor ’70, inegalitățile în accesarea educației secundare au revenit la nivelul perioadei precomuniste (Matějů & Smith, 2009). Rezultate similare în privința inegalităților de acces la niveluri înalte de instrucție, în țări foste comuniste, citează și alte cercetări (Matějů & Smith, 2009; Hatos, 2012). În concluzie, potrivit teoriei transformării socialiste, membrii elitei comuniste aplică mecanismul reproducerii educaționale prin controlul accesului la nivel terțiar și restricționarea accesului în universități printr-o selectivitate intensă, asigurând astfel poziții avantajoase descendenților lor.

3.8. TEORIA RENAȘTERII INECHITĂȚII

Perspectiva contribuției educației la reproducerea inegalităților sociale o aduce și teoria renașterii inechității (Kelley & Klein, 1981) cu aplicabilitate în contextele revoluționare. Deși a fost testată doar în Bolivia, ea remarcă efectul pe termen scurt al revoluției socialiste în reducerea privilegiilor și inegalității de clasă. La câțiva ani după prăbușirea sistemului comunist, inegalitățile cresc și depășesc nivelul anterior regimului. Incapacitatea revoluției de a reduce pe termen lung inechitatea se datorează politicilor redistributive: „redistribuirea în sine generează inechitate în rândul celor anterior exploatați” întrucât „țăranii înstăriți, deținători de capital uman și alte bunuri își valorifică și exploatează mai bine avantajele în perioada postrevoluționară”. „*Politicile de guvernare nu pot aplica măsuri eficiente de prevenire a transmiterii intergeneraționale a capitalului uman, poate doar prin schimbări draconice în familie*”, iar cunoștințele, valorile, cultura, abilitățile lingvistice ale elitei și trasmise copiilor le conferă acestora un avantaj enorm și de durată atât în societatea capitalistă, cât și în cea comunistă (Kelley & Klein, 1981).

Ar fi orecum eronat să concluzionăm că reformele educaționale aferente perioadelor postrevoluționare sunt destinate eșecului. Literatura de specialitate citează importante studii de caz privind succesul expasiunii educației în creșterea oportunităților de instruire la diferite nivele (Raftery & Hout, 1993; Erikson & Jonsson, 1996; Post, 1996). Teoriile de mai sus sublinează că mecanismele prin care grupurile privilegiate caută să-și securizeze transmiterea intergenerațională a statusului se schimbă în timp. De aceea, atenția ar trebui orientată spre posibilele schimbări ale mecanismelor sociale și școlare care intervin în reproducerea inegalității (Lucas, 2001).

4. ALTE TEORII PRIVIND MECANISMELE CAUZALE DE PRODUCERE A REPRODUCERII INEGALITĂȚILOR PRIN ȘCOALĂ

4.1. TEORII ALE INEGALITĂȚII ÎN ACCESAREA CURRICULUMULUI ȘCOLAR

Accesul egal la instruie uniformă este esențial dezvoltarea capitalului uman. Tot mai multe cercetări, arată că elevii ajung pe traiectorii educaționale și profesionale în virtutea originilor lor sociale, perpetuând astfel inegalitățile sociale pe care sistemul public de învățământ ar trebui să le reducă. Dacă unele bariere în construirea ofertei curriculare sunt de

natură culturală fiind determinate de percepția abilităților, interesele și planurile educaționale ale elevilor, altele depind de autonomia școlară, caracterul descentralizat și de marketingul educațional.

O trăsătură definitorie a sistemelor comprehensive de învățământ este accesul neselectiv la curriculum, elevii beneficiind de aceleași experiențe de învățare și asimilare a cunoștințelor, indiferent de unitatea școlară la care se înscriu sau de performanța academică anterioară (Young, 2013). Cu toate acestea, cu precădere la nivelul învățământului secundar superior, accesul poate avea un caracter diferențiat pentru că școlile tind să ofere un curriculum cât mai apropiat de aspirațiile și interesele elevilor (Anders, Henderson, Moulton & Sullivan, 2018; Sullivan, Henderson, Anders & Moulton, 2018).

Oferta diferențiată de studiu constituie în sine o inechitate educațională, fiind coroborată cu particularități ale elevilor de tipul etniei, veniturilor și clasei sociale, dar și ale școlii, cum ar fi localizarea sau compoziția socio-economică (Perry & Lubienski, 2020). De exemplu, în Anglia, studierea unor discipline școlare ca matematica, științele, istoria, geografia, limbile facilitează admiterea în universități mai prestigioase și competitive (Dilnot, 2018). Aceste materii se regăsesc în oferta anumitor licee, ai căror elevi prezintă specificități socio-economice. De exemplu, 92% din colegiile englezești predau matematică avansată elevilor săi, în timp ce doar 56% din școlile generale aprofundează această materie (Gil, 2015). În Irlanda, liceele care școlarizează elevi dezavantajați social alocă mai puține ore de fizică și chimie (Smyth & Hannan, 2006).

Kolluri (2018), Rumberger & Thomas (2000), Monk & Haller (1993) constată că școlile nord-americane cu o bază materială solidă, oferă elevilor o pregătire academică mai diversificată comparativ cu unitățile de învățământ mai puțin dotate. Tot în Statele Unite ale Americii, Adelman (2006) constată că, în timpul liceului, doar 44% din populația școlară vulnerabilă învață calcul matematic comparativ cu 72% din elevii familiilor prospere.

Inechitățile interșcolare în accesarea curriculumului liceal de elevi cu apartenență socială mediocră au fost remarcate și în educația australiană (Lamb, Hogan & Johnson, 2001; Perry & Southwell, 2014), unde, de regulă, școlile cu bogate resurse materiale aprofundează curriculumul academic. Accesul la oferta curriculară este modelat de mecanisme structurale ce țin de caracterul public sau privat al instituției școlare, cele private oferind o instruire teoretică extinsă.

4.2. TEORIA MARKETIZĂRII EDUCAȚIEI

Explicații elocvente privind producerea și reproducerea inegalităților școlare le aduce și teoria marketizării (Whitty & Power, 2000). Pe scurt, ea se referă la aplicarea principiilor de funcționare a pieței libere în instituțiile și managementul serviciilor publice cu scopul inovării și eficientizării lor. Chubb & Moe (1990) menționează trei dimenisiuni ale marketizării educației: alegerea școlii de către familie, autonomia de funcționare a unității de învățământ și competiția interinstituțională.

Libertatea în opțiunea școlară creează competitivitate între școli pentru atragerea elevilor, care la rându-i determină inovare și în ansamblu, îmbunătățirea predării și învățării, totul în beneficiul elevului (Carnie, 1996; Christensen, Horn & Johnson, 2008). Atât indivizii, cât și instituțiile sunt stimulați să-și urmărească interesele și să crească eficacitatea evitând proceduri birocratice (Moe, 2008). Descentralizarea școlilor implică autonomia în gestionarea resurselor, angajarea profesorilor și luarea deciziilor pedagogice, concomitent cu responsabilitatea crescută față de elev și familia lui, care oricând pot alege să plece. În sfera responsabilității intră atingerea indicatorilor de performanță academică la teste standardizate aplicate copiilor, și implicit, rezultate comparabile între școli, regiuni, țări. Miza o reprezintă, de fapt, performanțele școlare, evidențiate în note, procente de absolvire, ocuparea unor poziții de top în clasamentele școlilor etc., ierarhizări care fac obiectul unor rapoarte publice despre

învățământ, devenind astfel o importantă sursă de informare și decizie educațională pentru familii.

Dincolo de beneficii, marketizarea educației generează riscuri și dezavantaje deloc de neglijat. Potrivit lui Lubienski (2007), ea induce mai degrabă conformitate, și nu inovare la clasă; respectiv procese selective de înscriere cu efecte de discriminare a copiilor dezavantajați economic (Lubienski, Gordon & Lee, 2013). Alți autori citează segrearea socio-economică a școlilor (Dovemark, Kosunen, Kauko, Magnúsdóttir, Hansen & Rasmussen, 2018; Lamb, 2007; OECD, 2014); etnică (Bifulco & Ladd, 2006; OECD, 2004); reducerea efectivelor în școli cu infrasctructură educațională redusă (Lamb, 2007); restricționarea accesului în școli din comunități foarte populate (Lind, 2019); distribuție inechitabilă a resurselor educaționale și a oportunităților de învățare pentru copiii din clase sociale diferite (Gewirtz, Ball & Bowe, 1995).

Această perspectivă teoretică completează destul de bine modelul accesării inegale a curriculumului, prezentată mai sus. Chiar în sisteme educaționale de stat, Powell, Farrar & Cohen (1985) arată că școlile dezvoltă oferte curriculare foarte diversificate din care elevii pot alege. Însă cu toată autonomia instituțională, școlile cu resurse reduse își limitează oferta academică cu scopul logic de a-și acoperi costurile. Ca atare, la nivel sistemic regăsim diversificare curriculară, cum ar fi de exemplu în sistemul australian de educație, însă nu neaparat într-o anume școală.

De fapt diferențele interșcolare sunt puternic asociate cu compoziția socioeconomică a școlii și forma de finanțare publică sau privată, ceea ce le face inegalități educaționale (Perry & Southwell, 2014). Școlile care educă elevi înstăriți au un curriculum mai bogat în timp ce elevii mai vulnerabili învață în școli cu ofertă mai limitată, în care chiar și materiile tradiționale (limba engleză, fizică, matematică) se regăsesc mai rar în planul de studiu (Monk & Haller, 1993).

Studiul lui Perry & Lubiesnki (2020) remarcă diversitatea curriculară dintr-un sistem general de educație, dar și distribuirea ei inegală la nivelul școlilor. Astfel, oferta curriculară este determinată primordial de cererea și preferințele elevilor, mai apoi de încadrarea în cheltuieli, cei mai „relaxați" fiind directorii școlilor private care pot apela la profesori externi care să predea discipline de învățământ cu participarea unor efective reduse. Prioritizarea materiilor ține de cont de percepția nevoilor și aspirațiilor educaționale ale elevilor. Cum cei mai mulți elevi din școlile private, caracterizate de plata unor taxe de școlarizare, au aspirații universitare, școlile și-au construit oferta curriculară din cursuri și ore care să asigure viitorilor studenți prerechizitele necesare formării universitare, cum ar fi din științe exacte și umaniste.

Liderii școlilor în care învață elevii dezavantajați socio-economic se orientează preponderent spre discipline vocaționale pentru a servi majoritatea interesată de obținerea unei calificări tehnice. Fiind constrânse de buget și de numărul mic de elevi înmatriculați, aceste școli nu pot oferi un curriculum academic și profesional deopotrivă, chiar dacă există o minoritate de elevi aspiranți la studii superioare. Tot ei vorbesc de mecanisme alternative de supraviețuire a școlilor prin consorții școlare, folosirea în comun a spațiilor și resurselor educaționale, „împrumutarea" cadrelor didactice, combinarea claselor de elevi din școli diferite, învățarea la distanță (Perry & Lubiesnki, 2020).

În concluzie, teoria marketizării sugerează că școlile folosesc oferta curriculară pentru a-și securiza un avantaj competițional pe piața educațională. Toate școlile țintesc atragerea elevilor capabili de performanțe pentru că rezultatele lor la evaluări externe și testări standardizate plasează instituția școlară în topurile pieței și ale publicului. Iar curriculumul teoretic este o strategie de piață pentru a câștiga interesul elevilor abili, practicată de mai ales de școli cu compoziție socio-economică de nivel mediu și superior (Perry & Lubiesnki, 2020). De asemenea, un portofoliu diversificat de materii de studiu constituie o altă modalitate de atragere elevilor spre un curriculum teoretic și de obținerea a unor avantaje competiționale.

În esență, am sintetizat principalele perspective ale literaturii de specialitate privind relația dintre sistemele educaționale și inegalitățile sociale, cu sublinierea rolului școlii în perpetuarea acestor inegalități, respectiv cu unele referiri la modul în care aspirațiile educaționale ale tinerilor se asociază cu sistemele școlare. Așa cum Macleod (1995) concluzionează ,,ajustarea aspirațiilor este probabil cel mai însemnat mecanism contributor la reproducerea socială; aspirațiile în sine sunt o funcție a mecanismelor structurale și ar trebui avute în vedere, ori de câte ori este posibil".

BIBLIOGRAPHY

Adelman, C. (2006). The toolbox revisited: Paths to degree completion from high school through

college. US Department of Education.

Anders, J., Henderson, M., Moulton, V., & Sullivan, A. (2018). The role of schools in explaining

individuals' subject choices at age 14. Oxford Review of Education, 44(1), 75–93.

Baker, D. (2015). Mass higher education and the super research university. International Higher Education, 49, pp. 9-10.

Bernstein, B. (1971). Class, codes and control: Theoretical studies towards a sociology of language. London: Routledge.

Bernstein, B., & Vlăsceanu, L. (1978). „O abordare socio-lingvistica a învățării sociale" în, Studii de sociologie a educaţiei. Editura Didactică şi Pedagogică. p. 55.

Bifulco, R., & Ladd, H. F. (2006). School choice, racial segregation, and test-score gaps: Evidence from North Carolina's charter school program. Journal of Policy Analysis and Management, 26(1), 31–56.

Boudon, R. (1973). L'inégalité des chances: la mobilité sociale dans les sociétés industrielles. Armand Colin.

Bourdieu, P., & Passeron, J. C. (1990). Reproduction in education, society and culture (Vol. 4). Sage.

Bowles, S., & Gintis, H. (1976). Schooling in capitalist America. New York: Basic.

Bourdieu, P. (1977). The economics of linguistic exchanges. Social science information, 16(6), 645-668.

Bowles, S., & Gintis, H. (2002). Schooling in capitalist America revisited. Sociology of education, 1-18.

Carnie, F. (1996). Educational freedom across Europe. In F. Carnie, M. Tasker, & M. Large (Eds.),

Freeing education: Steps towards real choice and diversity in schools (pp. 47–53). Hawthorn Press.

Christensen, C. M., Horn, M. B., & Johnson, C. W. (2008). Disrupting class: How disruptive innovation will change the way the world learns. McGraw-Hill.

Chubb, J. E., & Moe, T. M. (1990). Politics, markets, and America's schools. Brookings Institution Press.

Coleman, J., et al. (1966). Equality of Educational Opportunity, Washington DC, US GPO.

Collins, R. (1979). The Credential Society: An Historical Sociology of Education and Stratification. New York: Academic Press.

Dilnot, C. (2018). The relationship between A-level subject choice and league table score of university attended: The 'facilitating', the 'less suitable', and the counter-intuitive. Oxford Review of Education, 44(1), 118–137.

DiMaggio, P. (1982). Cultural Capital and School Success: The Impact of Status Culture Participation on the Grades of U.S. High School Students. American Sociological Review, 47(2), 189-201.

Dobbins, M., & Knill, C. (2009). Higher education policies in Central and Eastern Europe: convergence toward a common model? Governance, 22(3), 397-430.

Dovemark, M., Kosunen, S., Kauko, J., Magnúsdóttir, B., Hansen, P., & Rasmussen, P. (2018). Deregulation, privatisation and marketisation of Nordic comprehensive education: Social changes reflected in schooling. *Education Inquiry*, 9(1), 122–141.

Erikson, R., & Jonsson, J. (Eds.). (1996). Can education be equalized?: The Swedish case in comparative perspective. Westview Press.

Jenkins, R. (1982). Pierre Bourdieu and the reproduction of determinism. Sociology, 16(2), 270-281.

Gewirtz, S., Ball, S., & Bowe, R. (1995). Markets, choice and equity in education. Open University Press.

Gill, T. (2015). Provision of GCE A level subjects 2014: Statistics report series no. 83. Cambridge

Assessment.

Guri-Rosenblit, S., H. Sebkova, & U. Teichler. (2007). Massification and diversity of higher education systems: Interplay of complex dimensions. Higher Education Policy, 20(4), 373-389.

Hallinan, M. T. (1998). Diversity effects on student outcomes: Social science evidence. Ohio St. LJ, 59, 733.

Hanley, E. & McKeever, M. (1997). The persistence of educational inequalities in statesocialist Hungary: trajectory-maintenance versus counterselection. Sociology of Education, 70(1), 1-18.

Hatos, A. (2006). Sociologia educaţiei. Polirom.

Hatos, A. (2008). Impactul segregării şi diferenţierii asupra performanţelor şcolare ale elevilor din clasele 10–12. O analiză multinivel, în Calitatea vieţii, 19(1-2), 141-158.

Hatos, A. (2012). Evoluția inegalităților educaționale în România: tranzițiile educaționale ale celor născuți până în 1985. Sociologie Românească, X(1), 33-64.

Hatos, A. (2014). Serving the New Class: The Dynamics of Educational Transitions for Romanian Adults Born Before 1985 During Communism and Afterwards. Social Indicators Research, 119(3), 1699-1729.

Hatos, A. (2017). Clientele vs. Status Seeking? Subject Field Choice in Higher Education in the Hungarian-Romanian Cross-border Region. Revista de Cercetare şi Intervenţie Socială, (59), 153-168.

Kelley, J., & Klein, H. S. (1981). Revolution and the rebirth of inequality: A theory applied to the national revolution in Bolivia. Univ of California Press.

Konstantinovskiy, D.L. (2012). Social Inequality and Access to Higher Education in Russia. European Journal of Education, 47(1), 9-24.

Kwiek, M. (2013). From system expansion to system contraction: Access to Higher Education in Poland. Comparative Education Review, 57(3), 553-576.

Lamb, S. (2007). School reform and inequality in urban Australia: A case of residualising the poor. In R. Teese, S. Lamb, & M. Duru-Belat (Eds.), *International studies in educational inequality, theory and policy* (Vol. 3, pp. 1–38). Springer.

Lamb, S., Hogan, D., & Johnson, T. (2001). The stratification of learning opportunities and achievement in Tasmanian secondary schools. *Australian Journal of Education*, 45(2), 153–167.

Lind, T. (2019). Upper secondary schools and sparsity: The case of northern Sweden. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 63(3), 333–346.

Lucas, S.R. (2001). Effectively Maintained Inequality: Education Transitions, Track Mobility, and Social Background Effects. *American Journal of Sociology*, 106(6), 1642-1690.

Lubienski, C. (2007). Marketing schools: Consumer goods and competitive incentives for consumer information. Education and Urban Society, 40(1), 118–141.

Lubienski, C., Gordon, L., & Lee, J. (2013). Self-managing schools and access for disadvantaged students: Organisational behavior and school admissions. New Zealand Journal of Educational Studies, 48(1), 82–98.

Lynch, K., & O'riordan, C. (1998). Inequality in higher education: A study of class barriers. British Journal of Sociology of Education, 19(4), 445-478.

Macleod, J. (1995). Ain't no makin'it: Aspirations and Attainment in a Low-Income Neighborhood. Boulder, CO: Westview.

Matějů, P. (1990). Family effect on educational attainment in Czechoslovakia, the Netherlands and Hungary. Social Reproduction in Eastern and Western Europe: Comparative Analyses on Czechoslovakia, Hungary, the Netherlands and Poland. Nijmegen: OOMO-REEKS, 187-210.

Matějů, P., & Smith, M. L. (2009). The Perceived Value of Education and Educational Aspirations in the Czech Republic: Changes in the Determination of Educational Aspirations between 1989 and 2003. Comparative Education Review, 53(1), 13-39.

Matějů, P., Rehakova, B., & Simonova, N. (2003). Transition to University under Communism and after Its Demise:The Role of Socio-economic Background in the Transition between Secondary and Tertiary Education in the Czech Republic 1948-1998. Sociologicky Casopis, 39(3), 301-324.

Moe, T. M. (2008). Beyond the free market: The structure of school choice. Brigham Young University Law Review, 2008(1), 557–592.

Monk, D. H., & Haller, E. J. (1993). Predictors of high school academic course offerings: The role of school size. American Educational Research Journal, 30(1), 3–21.

Nieuwbeerta, P. (1996). Educational Expansion and Educational Reproduction in Eastern Europe, 1940-1975. in Proceedings of workshop: Transformation Processes in Eastern Europe, edited by H. van der Wusten. The Hague, pp. 165-185.

OECD (2004). What makes school systems perform? Seeing school systems through the prism of PISA.

Osborne, M. A. (2000). The power of personality: Labor market rewards and the transmission of earnings. University of Massachusetts Amherst.

Parsons, T. (1959). The school class as a social system: some of its functions in American society. Harvard Educational Review 29: pp. 297-313.

Perry, L., & Lubienski, C. (2020). Between-school stratification of academic curricular offerings in upper secondary education: school decision-making, curriculum policy context, and the educational marketplace. Oxford Review of Education, 46(5), 582-600.

Post, D. (1996). The massification of education in Hong Kong: effects on the equality of opportunity, 1981–1991. Sociological Perspectives, 39(1), 155-174.

Pusztai, G., & Szabo, P.C. (2008). The Bologna Process as a Trojan Horse: restructuring higher education in Hungary. European Education, 40(2), pp. 85-103.

Perry, L. B., & Southwell, L. (2014). Access to academic curriculum in Australian secondary schools:

A case study of a highly marketised education system. *Journal of Education Policy*, 29(4), 467–485.

Powell, A. G., Farrar, E., & Cohen, D. K. (1985). *The shopping mall high school: Winners and losers in the educational marketplace*. Houghton Mifflin.

Raftery, A.E., & M. Hout. (1993). Maximally maintained inequality: Expansion, reform, and opportunity in Irish education, 1921-75. *Sociology of Education,* 66(1), 41-62.

Smyth, E., & Hannan, C. (2006). School effects and subject choice: The uptake of scientific subjects in Ireland. *School Effectiveness and School Improvement*, 17(3), 303–327.

Sullivan, A., Henderson, M., Anders, J., & Moulton, V. (2018). Inequalities and the curriculum. *Oxford Review of Education*, 44(1), 1–5.

Treiman, D.J., Ganzeboom, H.B.G., & Rijken, S. (2003). Educational expansion and educational achievement in comparative perspective. In: California Center for Population Research. Online working paper series. Los Angeles: California Center for Population Research.

Turner, R. H. (1960). Sponsored and Contest Mobility and the School System. *American Sociological Review*, 25(6), 855-862.

Țoc, S. (2018). Clasă și educație. Inegalitate și reproducere socială în învățământul românesc.

Whitty, G., & Power, S. (2000). Marketization and privatization in mass education systems. International Journal of Educational Development, 20(2), 93–107.

Young, M. (2013). Powerful knowledge: An analytically useful concept or just a 'sexy sounding term'? *Cambridge Journal of Education*, 43(2), 195–198.