

O SCURTĂ INCURSIUNE ÎN INECHITĂȚILE ȘI INEGALITĂȚILE DIN SISTEMUL EDUCAȚIONAL CONTEMPORAN

Drd. Iosif ANCA

Universitatea „Aurel Vlaicu” din Arad,
Școala Doctorală Interdisciplinară,
Programul de Doctorat „Teologie Evanghelică”
iosifesteraanca@gmail.com

ABSTRACT: A brief insight into inequities and inequalities in the contemporary education system.

In this article I will take a brief foray into the inequities and inequalities in the contemporary education system. In this approach, I will first briefly outline the causes that generate the main inequities and inequalities in the educational process, and in the second part I will describe some ways in which these inequities and inequalities can be limited or avoided.

Keywords: *inequality, inequity, multicultural education, anti-bias education.*

Introducere

În acest articol vom face o scurtă incursiune în inechitățile și inegalitățile din sistemul educațional contemporan. Vom porni în această abordare de la principalele motive pentru care forțele sociale, ideologiile și transformări de tot felul modelează actul educațional. În confruntarea cu principalele forme de discriminare, vom încerca să arătăm că deși se dorește aplicarea unui tratament egal tuturor elevilor, ei se află pe poziții inegale în dezvoltarea lor intelectuală, socială, emoțională, lingvistică sau fizică. Așadar parcursul lor educațional trebuie să țină cont de aceste limitări. Apoi vom aborda mai în detaliu rolul pe care îl ocupă apartenența culturală, rasială, de gen sau de clasă economică la inechitățile și inegalitățile din sistemul educațional contemporan.

Cum orice schimbare în bine necesită timp și implicare din partea tuturor factorilor implicați în sistemul educațional, în a doua parte a arti-

colului vom arăta pe scurt câteva din cele mai răspândite practici și soluții care pot elimina sau cel puțin limita aceste inechități și inegalități. Vom aduce în discuție rolul intervențiilor monetare, referindu-mă strict la ajutorul oferit de instituțiile statului. De asemenea, vom arăta o parte din modelele de soluționare a inechităților și inegalităților propuse de specialiștii în domeniu. Astfel, vom menționa necesitatea eliminării prejudecăților din actul predării, dar și importanța folosirii unor instrumente cognitive, sociale sau emoționale adecvate. Deși e dificil să se facă o sinteză a tuturor practicilor benefice eliminării inechităților sau inegalităților, totuși voi ține cont în acest articol și de rolul pe care îl ocupă liderii unităților școlare. În măsura în care liderii sunt dispuși să promoveze o receptivitate culturală adecvată voi încerca să observ ce oportunități de învățare echitabilă le pot oferi elevilor.

De asemenea vom analiza care este rolul comunităților locale în acest proces. Vom mai analiza cerințele de care trebuie să țină cont formatorii din sistemul educațional, focalizându-mă pe rolul auto-cunoașterii, pe necesitatea folosirii unor strategii și abordări consecvente cu obiectivele educaționale, dar și pe convingerile și abilitățile pe care orice dascăl care vrea să exceleze în ceea ce face trebuie să le demonstreze. După care, voi menționa succint și necesitatea consultării standardelor internaționale în domeniu, arătând că deși drumul e anevoios merită parcurs până la sfârșit.

Cauzele generatoare de inechități și inegalități în sistemul educațional contemporan

Deși relația dintre educație și schimbările sociale este complexă, este evident că instituțiile de învățământ și practicile educaționale „au fost modelate de forțe sociale mai ample” precum transformările de natură economică, ideologiile de tot felul și alte modificări, precum cele de natura relațiilor în familie.¹ În plus, recunoașterea faptului că „rasismul și alte forme de discriminare joacă un rol important în menținerea inegalităților educaționale și sociale” ajută pe cei interesați să se informeze asupra contextului și să ofere soluții care să îmbunătățească viața elevilor.² Și chiar dacă, în ansamblu, școala are un impact substanțial asupra societă-

1 John Rury, *Education and Social Change*, New York, Routledge, 2019, pp. 224-225.

2 David DeMatthews, *Community Engaged Leadership for Social Justice*, New York, Routledge, 2018, p. 9.

ții, urbanizarea, conflictele politice și alte schimbări sociale au lăsat și lasă urme asupra educației.³

În fond echitatea educațională, presupune că „toți copiii și toate familiile primesc sprijinul de care au nevoie pentru a-și dezvolta întregul potențial intelectual, social, emoțional, lingvistic și fizic”. Tocmai de aceea, predarea echitabilă exclude „aplicarea unui tratament egal persoanelor ce se află la puncte de plecare inegale” ci mai degrabă „distribuirea echitabilă a resurselor pentru a răspunde nevoilor acestora”⁴. Aceasta presupune că „încercarea de a realiza egalitatea de șanse fără a lua în considerare inegalitățile istorice sau prezente”, reprezintă un proces ineficient, nedrept și inequitabil. Astfel, formatorii trebuie să țină cont de faptul că ceea ce un învățabil sau o persoană știe și este capabil să facă în prezent reflectă în mare măsură oportunitățile la care el a avut acces și nu neapărat ceea ce este capabil să facă sau să învețe.⁵

Cu toate acestea, deși în sistemul american de școlarizare s-a constatat că, unele persoane „își pot schimba originea socială prin intermediul școlarizării”, totuși în mare măsură s-a constatat că școlile în loc să conteste inegalitățile de clasă contribuie la reproducerea și menținerea lor.⁶ Astfel, deși în mod clar educația i-a ajutat pe unii să progreseze, se pare că beneficiile sale nu s-au extins la toată lumea. Tocmai de aceea s-a pus problema dacă școlarizarea contribuie la schimbarea structurii sociale predominante sau nu face decât să consolideze modelele de inegalitate existentă.⁷ Cu toate acestea, cel puțin în sistemul american, cei privilegiați prin naștere, au trebuit „să muncească din greu” pentru a-și menține privilegiile. Aceasta deoarece școlile de elită își doresc să-și mențină „avantajul pe care copiii îl aduc cu ei la școală”⁸.

Identitățile sociale care modelează în mod fundamental dezvoltarea și învățarea copiilor vizează în primul rând apartenența culturală, rasială

3 John Rury, *Education and Social Change*, p. 16.

4 Susan Friedman, Alissa Mwenelupembe, „Introduction”, în Susan Friedman (ed.), Alissa Mwenelupembe (ed.) *Each and Every Child*, Washington, The National Association for the Education of Young Children, 2020, p. 2.

5 *Ibidem*, p. 2.

6 Lois Weis, Seong Won Han, Hyunmyung Jo, „Social Class and Education”, în James A. Banks (ed.), Cherry A. McGee Banks (ed.), *Multicultural Education: Issues and Perspectives*, Indianapolis, Wiley, 2019, p. 45.

7 John Rury, *Education and Social Change*, p. 81.

8 Lois Weis, Seong Won Han, and Hyunmyung Jo, „Social Class and Education”, p. 53.

sau de gen. În plus, clasa economică și abilitățile și structura familiei, de asemenea afectează în mod fundamental dezvoltarea și învățarea copiilor.⁹ Teoreticienii educației multiculturale sunt din ce în ce mai interesați de modul în care interacțiunea dintre rasă, clasă și gen influențează reformarea școlilor, a colegiilor și a universităților. Conceptul în sine cere ca elevii din diverse grupuri rasiale, etnice sau de clasă socială să beneficieze de egalitate educațională.¹⁰ În plus, deoarece în general copiii, tind să meargă la școală cu alții „care le împărtășesc rasa sau clasa socio-economică”¹¹, datele demografice sugerează că în viitor atât în școlile urbane cât și în cele suburbane diversitatea rasială și etnică va fi destul de mare.¹² Iar pentru că majoritatea sunt de acord că „educația de mâna a doua” va crea „cetățeni de mâna a doua”, aceștia vor avea puține șanse de a participa pe deplin la viața socială și civică a societății, agravând și mai mult problemele deja existente.¹³

Oricât de mult ar încerca conceptul de *educație multiculturală*, ca mișcare de reformă, să schimbe școlile și alte instituții de învățământ, nu va fi ușor ca elevii din toate grupurile sociale, indiferent de gen, rasă, culoare lingvistică sau identitate culturală să aibă șanse egale la procesul învățării.¹⁴ În plus, unii elevi, tocmai datorită acestor caracteristici, au mai multe șanse de a învăța în anumite școli, așa cum sunt ele structurate în prezent, în comparație cu cei care aparțin altor grupuri sau care nu corespund formatului majoritar.¹⁵ Apoi trebuie ținut cont de faptul că persoanele și grupurile au istorii, experiențe și percepții diferite, iar prin urmare „diferă foarte mult în modul în care ajung să cunoască și să înțeleagă realitatea”. Aceste diferențe epistemologice profunde dintre comunități demonstrează că este

9 Louise Derman-Sparks, Julie Olsen Edwards, Catherine M. Goins, *Anti-Bias Education for Young Children and Ourselves*, Washington, The National Association for the Education of Young Children, 2020, p. 2.

10 James A. Banks, *Cultural Diversity and Education: Foundations, Curriculum, and Teaching*, New York, Routledge, 2015, p. 3.

11 Sharon I. Radd, Gretchen Givens Generett, Mark Anthony Gooden, George Theoharis, *Five Practices for Equity-Focused School Leadership*, Alexandria, ASCD, 2021, p. 12.

12 Gloria Ladson-Billings, „Race, Research, and Urban Education”, în H. Richard Milner IV (ed.), Kofi Lomotey (ed.), *Handbook of Urban Education*, New York, Routledge, 2021, p. 23.

13 *Ibidem*, p. 23.

14 James A. Banks, „Multicultural Education: Characteristics and Goals”, în James A. Banks (ed.), Cherry A. McGee Banks (ed.), *Multicultural Education*, p. 4.

15 *Ibidem*, p. 3.

dificilă chiar și conceptualizarea unor noțiuni foarte răspândite, cum ar fi cele de „frumusețe, adecvare, importanță sau chiar bunătate”.¹⁶

Aproape la fel stau lucrurile și în ce privește libertatea religioasă.¹⁷ În Statele Unite ale Americii, în esență s-a dorit ca nici un grup sau tradiție religioasă să nu aibă privilegii speciale.¹⁸ Idealul poporului american în ce privește această libertate, presupunea o egalitate absolută a tuturor opiniilor și sectelor religioase în fața legii.¹⁹ De fapt, s-a considerat că atunci când „puterea, prestigiul și sprijinul financiar al guvernului sunt plasate în spatele unei anumite credințe religioase”, presiunea coercitivă indirectă exercitată asupra celorlalte minorități religioase nu face altceva decât să le constrângă să se conformeze religiei predominante. Mai mult, s-a constatat că „o uniune între guvern și religie tinde să distrugă guvernul și să degradeze religia”.²⁰ Totuși, atunci când credințele și practicile grupurilor minoritare s-au îndepărtat drastic de cele ale majorității, s-a pus problema dacă ar trebui să fie limitate pentru a nu submina stilul religios dominant.²¹ Totuși, în general, în gândirea populară se considera că toate grupurile religioase, predau valori morale care fac din adepții lor buni cetățeni. Așa se face că morala comună a prevalat în fața diferențelor teologice.²²

Soluții pentru limitarea sau eliminarea principalelor inechități și inegalități din sistemul educațional

Pornind de la premisa că într-o lume în care inechitățile și inegalitățile sunt mult prea răspândite, afectând aproape iremediabil dezvoltarea copiilor, s-a încercat în mod repetat identificarea unor strategii de eliminare a lor. Mai mult decât atât, prăpastia din ce în ce mai mare dintre familiile și copiii care

16 Muhammad Khalifa, *Culturally Responsive School Leadership*, Cambridge, Harvard Education Press, 2020, p. 11.

17 Ioan-Gheorghe Rotaru, „Freedom of Religion, Always a Hot Issue”, *Jurnalul Libertății de Conștiință*, vol.5, 2017, nr.1, pp. 545-550.

18 Charles H. Lippy, „Christian Nation or Pluralistic Culture: Religion in American Life”, în James A. Banks (ed.), Cherry A. McGee Banks (ed.), *Multicultural Education*, p. 64.

19 J. C. Blokhuis, Jonathan Feldman, Michael Imber, Till Van Geel, *Education Law*, New York, Routledge, 2020, p. 61.

20 *Ibidem*, p. 61.

21 Charles H. Lippy, „Christian Nation or Pluralistic Culture”, p. 67.

22 *Ibidem*, p. 65.

au avut succes la școală și cei care nu au avut succes ar putea reprezenta în cele din urmă o dilemă majoră pentru o societate democratică. Dezbaterile privind finanțarea școlilor au evidențiat unele modalități promițătoare de a depăși aceste diferențe, însă ideea de a aloca resurse mai mari educației copiilor săraci se va dovedi, fără îndoială, încărcată politic în anii următori.²³ Atunci când în America anilor 1960 s-au descoperit inegalități masive între caracteristicile școlilor pe care le frecventau copiii albi și cele pe care le frecventau copiii negri, s-a luat în calcul ca prin intervenții monetare să se încerce egalizarea rezultatelor academice indiferent de rasă.²⁴

O altă soluție ar fi promovarea educației împotriva prejudecăților²⁵, care prin reducerea impactului lor emoțional și psihologic asupra dezvoltării copiilor își propune să consolideze identitatea personală și familială a acestora și să le susțină încântarea în fața diversității umane.²⁶ În plus, educația împotriva prejudecăților permite acestora să obțină instrumentele cognitive, sociale și emoționale necesare pentru recunoașterea comportamentelor dăunătoare, dar și instrumentele necesare pentru a dezvolta încrederea de a coopera cu alții și a construi modele incluzive.²⁷ Acest angajament optimist de sprijin al copiilor, așa cum este privit el, se bazează pe înțelegerea faptului că copiii sunt indivizi care au propriile lor personalități, temperamente și identități de grup social influențate de familiile care îi nasc și îi cresc, dar și pe felul în care societatea îi percepe. Se mai afirmă că aceste identități pot fi nu doar impuse de cei din jur, ci și dezvoltate la nivel intern de către fiecare individ.²⁸

Într-un asemenea context trebuie adus în discuție rolul leadership-ului școlar. Un leadership școlar eficient va promova în mod consecvent receptivitatea culturală, ca și componentă vitală a procesului de conducere. Această receptivitate trebuie caracterizată de un set de comportamente precum: „auto-reflexia critică, dezvoltarea și susținerea cadrelor didactice și a programelor de învățământ receptive din punct de vede-

23 John Rury, *Education and Social Change*, p. 225.

24 Lois Weis, Seong Won Han, Hyunmyung Jo, „Social Class and Education”, p. 43.

25 Ioan-Gheorghe Rotaru, „Valences of Education”, in *Proceedings of the 23th International RAIS Conference on Social Sciences and Humanities*, August 15-16, 2021, Princeton, NJ, United States of America, pp. 190-196.

26 Louise Derman-Sparks, Julie Olsen Edwards, Catherine M. Goins, *Anti-Bias Education*, p. 4.

27 *Ibidem*, p. 4.

28 *Ibidem*, p. 4.

re cultural, promovarea contextelor școlare incluzive și anti-oprimante și implicarea contextelor comunitare indigene ale elevilor.”²⁹ De fapt, liderii joacă un rol esențial în „asigurarea unor oportunități de învățare echitabile pentru toți elevii”, iar în stabilirea direcțiilor de dezvoltare a comunităților școlare trebuie să se țină cont și de eliminarea inegalităților sistemice.³⁰ Mai mult decât atât, un leadership eficient în materie de echitate nu presupune o implicare solitară, ci una colectivă. Numai printr-o asemenea abordare se pot realiza schimbări sistemice, măsurabile și susținute în beneficiul celor marginalizați, precum și al sistemului în general.³¹

Școala trebuie să devină „un centru comunitar” și „un loc al posibilităților”³². Împreună cu „familiile și comunitățile”, liderii școlilor „pot contribui la rescrierea istoriei comunităților cu oportunități reduse” și pot impacta profund viețile elevilor lor.³³ Pe lângă curaj și devotament, unui lider al echității îi pot fi de folos conversații despre diferite fețe ale diferențelor. Pășind cu prudență, dar și cu perseverență în acest schimb de idei, s-ar putea să ajungă să cunoască că numai prin conectarea și extinderea rețelelor putem continua să mergem mai departe cu forță, sprijin, pricepere și eficiență.³⁴ De fapt, printr-o abordare potrivită a lumii, prin utilizarea unor modalități care generează speranță, prin solidaritate cu comunitatea și prin „un angajament neclintit față de reflecție și cercetare”, conducerea școlară poate cataliza o viziune cât mai adecvată sau poate facilita discuții despre modul în care lucrurile ar putea fi făcute mai bine în viitor.³⁵

În fond, liderii școlilor receptive din punct de vedere cultural angajează comunitățile în moduri adecvate stabilind un raport potrivit și relații de încredere cu acestea.³⁶ Concret, ei folosesc resursele școlii pentru a crea „spații de suprapunere în care atât școala, cât și membrii comunității se simt confortabil să treacă peste acele granițe istorice care i-au ținut se-

29 Muhammad Khalifa, *Culturally Responsive School Leadership*, p. 13.

30 Sharon I. Radd et alii, *Five Practices for Equity*, p. 30.

31 *Ibidem*, pp. 30-31.

32 David DeMatthews, *Community Engaged Leadership for Social Justice*, New York, Routledge, 2018, p. 184.

33 *Ibidem*, p. 184.

34 Sharon I. Radd et alii, *Five Practices for Equity*, p. 209.

35 David DeMatthews, *Community Engaged Leadership*, p. 184.

36 Ioan-Gheorghe Rotaru, “Current Values of Education and Culture”, în *Proceedings of the 23th International RAIS Conference on Social Sciences and Humanities*, August 15-16, 2021, Princeton, NJ, United States of America, pp. 87-92.

parați”.³⁷ În plus, folosind epistemologia și liderii comunității, elaborează și revizuiesc „politica școlară de mentorat și de supraveghere a practicilor școlare”. Iar, cea mai importantă realizare a parteneriatului e că se rezistă tentației de a fi neutri sau prea oficiali atunci când pătrund în comunități și pledează pentru obiective orientate spre comunitate.³⁸

În plus, formatorii trebuie să fie capabili să se privească introspectiv, recunoscând modul în care „propriile experiențe anterioare le influențează cadrele de referință”.³⁹ De aceea, se afirmă că profesorii trebuie să se aplece într-o „continuă călătorire de auto-descoperire” încercând să afle nu doar cine sunt în prezent ci și cum au ajuns în starea în care se află, pentru a avea o înțelegere mai profundă a modului în care copiii se dezvoltă dar și a factorilor care nu trebuie să lipsească din formarea celor mici.⁴⁰ Astfel, recunoașterea modului în care acțiunile dascălului întrețin sau combat stereotipurile care afectează copiii sau familiile, devine un pas esențial în crearea unui program în care fiecare copil este sprijinit pe deplin și ajutat să se dezvolte.⁴¹ Apoi, directorii de școli fiind „mereu plini de speranță, atenți și incluzivi”, în loc „să se concentreze exclusiv pe prioritățile districtului sau ale școlii”⁴², trebuie să dezvolte o strategie adecvată, lucrând în folosul oamenilor și nu în detrimentul lor. Astfel ei vor demonstra o dragoste profundă și o încredere adecvată în cei pe care îi servesc.⁴³

Deși profesorii în general dețin informații referitoare la teoriile privind dezvoltarea emoțională și socială a copiilor sau cu privire la felul în care se poate modela comportamentul elevului în clasă, ei trebuie să țină cont și de teoriile învățării și ale dezvoltării cognitive. Aceste cunoștințe trebuie consolidate din punct de vedere profesional și nu doar personal, pentru a se putea identifica cele mai bune practici educaționale.⁴⁴ Astfel,

37 Muhammad Khalifa, *Culturally Responsive School Leadership*, p. 192.

38 *Ibidem*, p. 192.

39 David DeMatthews, *Community Engaged Leadership*, p. 9.

40 Louise Derman-Sparks, Julie Olsen Edwards, Catherine M. Goins, „Nurturing Your Own Empathy and Understanding Behavior” în Susan Friedman (ed.), Alissa Mwenelupembe (ed.), *Each and Every Child*, p. 13.

41 *Ibidem*, p. 13.

42 David DeMatthews, *Community Engaged Leadership*, p. 184.

43 David DeMatthews, *Community Engaged Leadership*, p. 184.

44 Camelia Birlean, Bruce M. Shore, „Cognitive Development of Giftedness and Talents: From Theory to Practice”, în Julia Link Roberts, Tracy Ford Inman, Jennifer Robins, *Introduction to Gifted Education*, New York, Routledge, 2021, p. 96.

educatorii și mai ales cei ce se ocupă de copii talentați, pot găsi frustrante la început varietatea conceptualizărilor actuale și eșecul diferitelor domenii educaționale de a se pune de acord asupra unui cadru conceptual unitar. Dar, trebuie menționat că într-o lume caracterizată de diversitate în care există o bogăție de conceptualizări, cheia presupune permiterea utilizării în procesul învățării a diverselor modele, pentru a se identifica cele care definesc și răspund cel mai bine nevoilor copiilor.⁴⁵ De aceea, trebuie alese strategiile de predare care răspund cel mai bine obiectivelor învățării.

Este evident că nu toate teoriile sau chiar și obiectivele sunt egale ca importanță în procesul de învățare.⁴⁶ Astfel, se afirmă că dacă se dorește predarea rapidă a unei liste lungi de fapte exacte teoria testării psihometrice trebuie avută în vedere. În schimb dacă se dorește dezvoltarea unor abilități de gândire care nu au o legătură directă cu un conținut de bine delimitat, altă teorie ar putea fi de folos. Oricum, cele mai multe dovezi disponibile susțin că în general, „o abordare combinată social-constructivistă” și bazată pe expertiză e cea mai potrivită. Totuși, cu siguranță vor exista momente în care doar una din aceste teorii va contribui în mod decisiv la conturarea deciziilor și practicilor specifice de învățare. Așadar, succesul instruirii constă mai degrabă în găsirea unui echilibru între nevoile generale ale elevilor și curriculum-ul cerut, furnizând în același timp ocazii pentru probleme reale și experimente bazate pe investigații realizate în colaborare.⁴⁷

Așadar, deși imperfecti, totuși deosebit de eficienți în ajutorul pe care-l acordă elevilor în a obține rezultate academice și o bună identitate culturală, sunt dascăli care aleg o varietate de strategii și abordări pentru actul predării. Totuși ei par să aibă în comun mai degrabă convingeri și dispoziții, decât strategii sau abordări de predare. Tocmai acestea le conferă titlul de „profesori-vedetă”.⁴⁸ În primul rând, ei se remarcă printr-o mare abilitate organizatorică, reușind să „țină toate mingile în aer”. Și deși spontaneitatea este apreciată, elevii au parte de reguli în clasă, acceptând rolul

45 Ann Robinson, „Conceptual Frameworks in Gifted Education as the Foundation for Services”, în Julia Link Roberts, Tracy Ford Inman, Jennifer Robins, *Introduction to Gifted Education*, pp. 12-13.

46 Camelia Birlean, Bruce M. Shore, „Cognitive Development of Giftedness”, p. 111.

47 *Ibidem*, pp. 111-112.

48 Gloria Ladson-Billings, „Race, Research, and Urban Education”, în H. Richard Milner IV (ed.), Kofi Lomotey (ed.), *Handbook of Urban Education*, p. 21.

rutinei, a relațiilor echitabile și al rigorii.⁴⁹ În plus, ei cred că singura piedică între om și excelență este efortul. A predetermina potențialul elevilor, ei sunt conștienți că nu ajută în nici un fel. Din contră, îi ajută pe cei formați să realizeze că dacă sunt dispuși să depună mai mult efort vor culege mai multe recompense.⁵⁰

Apoi, deoarece sănătatea fizică, mentală și emoțională a profesorului influențează calitatea actului didactic, ei vor evita muncile prea epuizante sau prea solicitante.⁵¹ Chiar și atunci când apar greșeli, ele vor fi acceptate și recunoscute, devenind experiențe de învățare. În plus, recunoașterea propriilor greșeli are rolul de a-i determina pe ceilalți să-și accepte propria umanitate.⁵² Tot acești „dascăli-vedetă” vor ști că deciziile strategice privind cota de resurse alocată rezolvării cerințelor birocratice îi vor ferii de frustrare și derutare de la actul didactic în sine.⁵³ În același timp, ei vor încerca să găsească un echilibru adecvat între familiaritate și distanțare, ajutându-i aceasta să-și mențină identitatea de formator dar și să poată intra în contact personal cu cei formați, atunci când este cazul.⁵⁴ Ei nu vor uita că evitarea acelor acțiuni care dăunează misiunii școlii, va consolida statutul de dascăl; statut care trebuie respectat și prețuit de către toți participanții de la actul învățării.⁵⁵ Iar oricât de solicitantă va fi munca depusă, persistența lor se va vedea prin efortul continuu pe care îl vor depune pentru a nu renunța la elevii lor, chiar și atunci când sunt aceștia îi supun la cele mai opresive provocări.⁵⁶

În ultimii ani, standardele elaborate de autoritățile competente și-au asumat și ele un rol major în influențarea educației și în pregătirea profesorilor. În lipsa unui mandat al instituțiilor statului cu rol de reglementare, aceste standarde, în general identificate în urma unor cercetări avansate, pot fi puse în practică pentru obținerea unor rezultate pozitive în ce privește atât pregătirea profesorilor cât și în ce privește calitatea programelor.⁵⁷

49 *Ibidem*, p. 22.

50 *Ibidem*, p. 22.

51 *Ibidem*, p. 22.

52 *Ibidem*, p. 22.

53 *Ibidem*, pp. 21-22.

54 *Ibidem*, p. 21.

55 *Ibidem*, p. 21.

56 *Ibidem*, p. 21.

57 Susan K. Johnsen, „Standards in Gifted Education”, în Julia Link Roberts, Tracy Ford Inman, Jennifer Robins, *Introduction to Gifted Education*, p. 48.

Chiar și pentru domeniile științifice exacte, o serie de publicații informative au fost publicate în ultimii ani și pun la dispoziția profesorilor „modalități de încorporare a aspectelor legate de diversitate” în actul predării.⁵⁸ În plus, pentru ca educația multiculturală să poată fi implementată, cercetătorii sugerează schimbări instituționale, schimbări în curriculum, în materiale didactice folosite, în stilurile de predare și învățare, în atitudinile și comportamentele profesorilor și în obiectivele, normele și cultura școlii.⁵⁹

Deși se admite că în procesul de implementare a educației multiculturale, obiectivele nu vor fi niciodată pe deplin atinse, la fel ca și în alte idealuri (cum e cel de dreptate sau cel de libertate), se afirmă că ființele umane trebuie să continue să spere și să acționeze.⁶⁰ Astfel, educația multiculturală în sine trebuie privită ca un proces continuu și nu ca pe ceva ce „facem acum” și astfel problemele se rezolvă pentru totdeauna. Tocmai de aceea, se consideră că doar timp școlile au avut un rol important în „legitimizarea și răspândirea un idei populare precum democrația, echitatea și fairplay-ul”. Așadar, deși ideologiile evoluează lent, nu înseamnă că acestea nu se pot schimba deloc.⁶¹

Concluzii

Am arătat în acest articol, în prima parte, principalele motive pentru care inechitățile și inegalitățile din sistemul educațional contemporan influențează substanțial actul învățării și pe cel al predării. Am arătat de asemenea, că în cadrul școlilor, practicile educaționale sunt modelate de forțe sociale ample, de ideologii mai mult sau mai puțin răspândite și de transformări de natură economică. În plus, am descris câteva forme de discriminare care au un rol important în menținerea inechităților și inegalităților din școli, arătând în același timp și impactul lor asupra dezvoltării elevilor. Și deși se dorește aplicarea unui tratament egal tuturor copiilor, trebuie să se țină cont de faptul că cei acced în sistem, se află pe poziții inegale în ce privește dezvoltarea lor. Parcursul lor educațional trebuie gândit în așa fel încât, oportunitățile la care ei nu au avut acces până în acel moment, să le poată fi

58 James A. Banks, *Cultural Diversity and Education*, p. 8.

59 *Ibidem*, p. 4.

60 Idem, „Multicultural Education: Characteristics and Goals”, în James A. Banks (ed.), Cherry A. McGee Banks (ed.), *Multicultural Education*, p. 4.

61 John Rury, *Education and Social Change*, p. 16.

oferite și după aceea. Și deși școlarizarea contribuie la schimbarea structurii sociale predominante, totuși nu se rezolvă pe deplin problema inegalitățile existente. Deși cei privilegiați prin naștere, muncesc pentru a-și menține privilegiile, ei sunt cei ce rămân în continuare favorizați.

Apartenența culturală, rasială sau de gen furnizează în continuare motive pentru o serie de inechități și inegalități. Reformarea școlilor, a colegiilor și a universităților trebuie să aibă în vedere că indiferent de proveniența sau apartenența la un anumit grup, toți trebuie să beneficieze de echitate educațională, primind condițiile și avantajele de care au nevoie. Deși această schimbare nu este ușoară, tocmai modul în care sunt în prezent structurate și orientate unele școli, împiedică eliminarea inechităților sau inegalităților. Această muncă este îngreunată și de diferențele epistemologice a comunităților, demonstrând cât dificil este să încerci să conceptualizezi noțiuni esențiale pentru actul educațional.

În ce privesc soluțiile pentru eliminarea sau cel puțin temperarea acestor inechități și inegalități, am arătat cum unele intervenții monetare au încercat reducerea lor, favorizând pe cei rămași în urmă. De asemenea, prin promovarea unor modele adecvate de predare, se încearcă eliminarea prejudecăților din actul educațional, încercându-se folosirea unor instrumente cognitive, sociale și emoționale care să descurajeze decalajul dintre comportamentele dăunătoare și cele în care copiii sunt acceptați ca având propriile lor personalități, temperamente sau identități. Într-un asemenea context, rolul celor ce conduc instituțiile de învățământ se pare că este esențial. Promovând o receptivitate culturală adecvată și comportamente școlare incluzive și anti-oprimante, liderii pot asigura oportunități de învățare echitabile pentru toți elevii și asigură eliminarea, cel puțin parțială a inegalităților sistemice. Implicând și comunitățile locale, școala poate deveni un centru al comunității în care se pot purta conversații utile pentru ambele părți. Prin solidaritatea activă a școlii cu comunitățile locale, actul educațional se poate dezvolta atât în ce privește cercetarea și reflecția științifică cât și în ce privește implicarea tuturor factorilor de decizie esențiali din afara ei.

Fiind capabili să se privească introspectiv, formatorii află nu doar cine sunt în prezent dar și motivele pentru care sunt ceea ce sunt. Această auto-descoperire îi va ajuta să recunoască în copii, principalii factori care influențează dezvoltarea lor, dar în același timp le va oferi instrumentele necesare pentru a crea programe și strategii în folosul elevilor și chiar a comunităților locale din care aceștia provin. Mai mult decât atât, prin uti-

lizarea unor teorii adecvate ale învățării și ale dezvoltării cognitive, se vor putea consolida și implementa mai bine informațiile transmise. Diversitatea actuală din domeniul predării, le va asigura identificarea celor mai bune metode. Și chiar dacă obiectivele sunt cele care determină alegerea lor, de folos vor fi experimentele utilizate în procesul învățării, dar și rezultatele unor cercetări în domeniu.

Deși varietatea de strategii și abordări, fac ca actul predării să fie cu folos, se pare că ceea ce caracterizează pe toți profesorii ce excelează sunt mai degrabă convingerile și abilitățile deținute. Fiind organizați foarte bine, ei accentuează importanța efortului pe care trebuie să-l depună elevii pentru a obține rezultate excelente și dezavuează ideea predeterminării potențialului acestora pe baza unor evaluări inițiale subiective. Luptând pentru o sănătate fizică, mentală și emoțională bună, chiar și atunci când apar greșeli, ele sunt transformate în experiențe de învățare. În plus, barierele create de cerințele birocratice nu-i împiedică să aloce suficiente resurse actului educațional în sine. Deși nu e ușor, ei vor evita o familiaritate excesivă cu cei cărora le predau, dar în același timp vor reuși să dezvolte contacte personale cu ei, atunci când va fi cazul. Apărând statutul de dascăl, vor evita orice acțiuni care dăunează misiunii școlii, demonstrându-și perseverența chiar și atunci când vor fi supuși la cele mai provocatoare opresiuni. Și deși procesul descris pare imposibil de atins, orice persoană implicată în actul educațional e necesar să aibă acest ideal. Doar așa dascălii vor reuși să ofere sistemului echitatea și egalitatea de care are nevoie.

Bibliografie:

- ♦ BANKS, James A., „Multicultural Education: Characteristics and Goals”, în James A. Banks (ed.), Cherry A. McGee Banks (ed.), *Multicultural Education: Issues and Perspectives*, Indianapolis, Wiley, 2019.
- ♦ BANKS, James A., *Cultural Diversity and Education: Foundations, Curriculum, and Teaching*, New York, Routledge, 2015.
- ♦ BIRLEAN, Camelia/ SHORE, Bruce M., „Cognitive Development of Giftedness and Talents: From Theory to Practice”, în Julia Link Roberts, Tracy Ford Inman, Jennifer Robins, *Introduction to Gifted Education*, New York, Routledge, 2021.
- ♦ BLOKHUIS, J. C. et alii, *Education Law*, New York, Routledge, 2020.

- DEMATTHEWS, David, *Community Engaged Leadership for Social Justice*, New York, Routledge, 2018.
- DERMAN-SPARKS, Louise/ EDWARDS, Julie Olsen/ GOINS, Catherine M., „Nurturing Your Own Empathy and Understanding Behavior”, în Susan Friedman (ed.), Alissa Mwenelupembe (ed.) *Each and Every Child*, Washington, The National Association for the Education of Young Children, 2020.
- DERMAN-SPARKS, Louise/ EDWARDS, Julie Olsen/ GOINS, Catherine M., *Anti-Bias Education for Young Children and Ourselves*, Washington, The National Association for the Education of Young Children, 2020.
- FRIEDMAN, Susan/ MWENELUPEMBE, Alissa, „Introduction”, în Susan Friedman (ed.), Alissa Mwenelupembe (ed.) *Each and Every Child*, Washington, The National Association for the Education of Young Children, 2020.
- JOHNSEN, Susan K., „Standards in Gifted Education”, în Julia Link Roberts, Tracy Ford Inman, Jennifer Robins, *Introduction to Gifted Education*, New York, Routledge, 2021.
- KHALIFA, Muhammad, *Culturally Responsive School Leadership*, Cambridge, Harvard Education Press, 2020.
- LADSON-BILLINGS, Gloria, „Race, Research, and Urban Education”, în H. Richard Milner IV (ed.), Kofi Lomotey (ed.), *Handbook of Urban Education*, New York, Routledge, 2021.
- LIPPY, Charles H., „Christian Nation or Pluralistic Culture: Religion in American Life”, în James A. Banks (ed.), Cherry A. McGee Banks (ed.), *Multicultural Education: Issues and Perspectives*, Indianapolis, Wiley, 2019.
- RADD Sharon I. et alii, *Five Practices for Equity-Focused School Leadership*, Alexandria, ASCD, 2021.
- ROBINSON, Ann, „Conceptual Frameworks in Gifted Education as the Foundation for Services”, în Roberts, Julia Link/ Inman, Tracy Ford/ Robins, Jennifer, *Introduction to Gifted Education*, New York, Routledge, 2021.
- ROTARU, Ioan-Gheorghe, „Freedom of Religion, Always a Hot Issue”, *Jurnalul Libertății de Conștiință*, vol.5, 2017, nr.1, pp. 545-550.
- ROTARU, Ioan-Gheorghe, „Valences of Education”, în *Proceedings of the 23th International RAIS Conference on Social Sciences and Humanities*, August 15-16, 2021, Princeton, NJ, United States of America, pp. 190-196.

- ROTARU, Ioan-Gheorghe, "Current Values of Education and Culture", în *Proceedings of the 23th International RAIS Conference on Social Sciences and Humanities*, August 15-16, 2021, Princeton, NJ, United States of America, pp. 87-92.
- RURY, John, *Education and Social Change*, New York, Routledge, 2019.
- WEIS, Lois/ HAN, Seong Won/ JO, Hyunmyung, „Social Class and Education”, în James A. Banks (ed.), Cherry A. McGee Banks (ed.), *Multicultural Education: Issues and Perspectives*, Indianapolis, Wiley, 2019.