# SUSTENABILITATEA DESCENTRALIZĂRII ŞI MARKETIZĂRII ÎNVĂŢĂMÂNTULUI RURAL[1]

**BOGDAN VOICU**

Nivelul de dezvoltare mai redus al zonelor rurale, dar şi caracteristici intrinseci sistemului de învăţământ conduc la un nivel mai redus al pregătirii în şcolile de la sate. Articolul de faţă analizează modul în care câteva dintre soluţiile sugerate pentru ameliorarea şi dezvoltarea învăţământului (preuniversitar) rural pot fi dezvoltate şi implementate, în conformitate cu scopurile mai largi ale sistemului educaţional şi cu specificul social al actorilor din învăţământul rural românesc, concentrându-se pe aspectele legate de *marketizare* şi *descentralizare*. Demersul este unul descriptiv şi vizează actorii cei mai legaţi de sistemul educaţiei la sate (directori de şcoli, cadre didactice şi părinţi ai elevilor din şcolile rurale), analiza realizându-se ca o scurtă evaluare a atitudinilor cadrelor didactice, directorilor de şcoală şi părinţilor elevilor din învăţământul rural faţă de unele măsuri de reformare a sistemului educaţional. Caut să sugerez modul în care poate fi stimulat suportul larg al actorilor implicaţi în educaţia rurală pentru proiectele de ameliorare a funcţionării şcolilor de la sate. Analiza are un caracter exploratoriu şi dezvoltă unele dintre concluziile studiului recent[2] asupra educaţiei în mediul rural coordonat de Mihaela Jigău[3]. Argumentele prezentate sunt în bună parte bazate pe date empirice culese – în cadrul proiectului ce a fundamentat şi studiul amintit[4] – prin interviuri de grup cu părinţi, cadre didactice şi directori de şcoli din învăţământul rural (structura grupurilor alese este redată în anexă). Întreaga expunere este precedată de o sumară trecere în revistă a implicaţiilor descentralizării şi marketizării în sistemul educaţional.

După cum notează Lynne Chisholm (Chisholm, 1998, p. 147) analizând sistemele educaţionale europene, în ciuda unor „tensiuni fundamentale asupra scopurilor educaţiei moderne", există un consens general asupra câtorva **finalităţi universale ale sistemelor de învăţământ**. Între aceste finalităţi se regăsesc: socializarea culturală comună a indivizilor, ca instrument de menţinere a coeziunii sociale; susţinerea creşterii economice prin furnizarea de mână de lucru calificată;

---

[1] Mulţumesc Mălinei Voicu, Danei Niţulescu şi Ruxandrei Noica pentru comentariile făcute pe marginea versiunilor intermediare ale materialului de faţă.

[2] Articolul de faţă este scris în octombrie 2000.

[3] Mihaela Jigău, coordonator (2000) – *Învăţământul rural din România: condiţii, probleme şi strategii de dezvoltare*, Institutul de Ştiinţe ale Educaţiei, Ministerul Educaţiei Naţionale şi Fundaţia pentru o Societate Deschisă, Bucureşti.

[4] „Relansarea învăţământului rural" realizat de Institutul de Ştiinţe ale Educaţiei şi al Ministerului Educaţiei Naţionale, coordonator Mihaela Jigău (septembrie 2000).

CALITATEA VIEŢII, XII, nr. 1-4, 2000, p. 39-54.

dezvoltarea individuală, atât din punctul de vedere al capacităților individuale cât şi prin efectele în plan material ale plusului de educație. Obiectivele moderne ale politicilor educaționale vizează, în primul rând, asigurarea unei educații de calitate la care să aibă şanse egale de acces toți cetățenii. În plus, dezvoltările contemporane vorbesc şi despre egalitatea şanselor tuturor de a urma forme educaționale care să nu discrimineze din punctul de vedere al calității şi cantității cunoştințelor dobândite în cadrul şcolii, cel puțin pentru învățământul obligatoriu.

Dilemele centrale contemporane ale politicilor educaționale nelegate direct de practicile pedagogice sunt cele determinate de dorința de a spori importanța alegerii sociale asupra formei şi conținutului educației, de asigurarea caracterului nediscriminatoriu al învățământului şi de dezvoltarea învățării de-a lungul întregii vieți[5]. Discuțiile şi tendințele din țările dezvoltate în acest domeniu se concentrează mai ales asupra creşterii independenței unităților şcolare preuniversitare prin descentralizare şi marketizare (mergând până la promovarea pe scară largă a şcolilor publice autoadministrate), asupra extinderii educației obligatorii în special la nivelul învățământului preşcolar şi asupra momentului realizării specializării prin despărțirea rutelor academice şi profesionale.

**Descentralizarea şi marketizarea în învățământul preuniversitar** au cunoscut afirmarea pe scară largă, în cultura vestică, ca un răspuns direct la provocările anilor ’70-’80 şi rezidă în creşterea autonomiei unităților şcolare, în autoadministrarea acestora, în deschiderea către piață, şcolile concurând pentru a atrage elevi. Cauzele ce au sprijinit popularitatea crescândă a descentralizării şi marketizării începând cu deceniul opt al secolului XX sunt multiple. În primul rând, este vorba de criza de legitimitate a statului, descrisă de Habermas (1971), cu implicațiile sale privind neîncrederea în sistemul de învățământ public. În al doilea rând, este vorba de criza financiară a statului: asaltat de cererile în creştere formulate de populație, acesta a încercat să implice sectorul privat – considerat a fi mai eficient – în finanțarea şi/sau administrarea serviciilor educaționale sau a unor părți ale acestora[6] (Offe, 1984). În al treilea rând, aşa cum remarcă Hargreaves şi Reynolds (1989, p. 3), este vorba de eşecul sistemelor publice de a asigura eficiența economică a învățământului, dar şi de inegalitățile de acces cronice, manifestate de sistemele educaționale publice[7]. În fine, este vorba de ascensiunea teoriei alegerii

[5] Vezi Leslie C. Eliason, Ingemar Fägerlind, Richard L. Merritt, Hans N. Weiler (1987) şi Howard Glennester (1998).

[6] De exemplu, serviciile de curățenie din şcoli sau transportul elevilor până la şcoală.

[7] Dincolo de faptul bine cunoscut că învățământul public este cel care contribuie la reproducerea structurii sociale (vezi, de exemplu, Raymond Boudon, 1998), inegalitățile de acces implicate de sistemele de învățământ publice tradiționale se manifestă prin modul de distribuire teritorială a şcolilor publice (dezavantajând localitățile sau casele izolate), prin lipsa de flexibilitate şi de adaptare la specificul local (dezavantajând minoritățile de orice fel, dar şi comunitățile împărtăşind valori specifice, distincte, în anumite aspecte, de cele ale majorității) etc. Dezvoltări suplimentare în acest sens pot fi regăsite în termenul dedicat politicilor educaționale, publicat în *Dicționarul de politici sociale* (Bogdan Voicu, 2000).

publice cu implicaţiile sale asupra nevoii de a creşte importanţa alegerii părinţilor în ceea ce priveşte educaţia copiilor şi implicarea mai puternică a acestora în procesul educaţional formal.

**Marketizarea** şcolilor publice constă în creşterea autonomiei lor faţă de autorităţile locale sau centrale. Pe de o parte este vorba de creşterea independenţei administrative (extinsă la puterea de a lua decizii de natură financiară, privind politica de personal, investiţiile şi reparaţiile, modul de admitere a elevilor şi cifra de şcolarizare). Pe de altă parte este vorba despre deschiderea şcolii către cererea de educaţie manifestată de părinţi şi elevi, prin opţiunea pentru existenţa unor oferte diversificate de servicii educaţionale, oferite de şcoli diferite aflate în aceeaşi localitate. Părinţii şi elevii pot opta pentru o şcoală sau alta, în funcţie de oferta educaţională a acesteia şi (eventual) de preţul pe care trebuie să îl plătească, pentru a avea acces la serviciile oferite de şcoală.

Şcolile autoadministrate, ca şi cele *charter*[8] constituie exemplul tipic pentru marketizare. Unităţile şcolare rămân proprietate publică, dar ele sunt administrate de un consiliu alcătuit din profesori, părinţi şi membri ai comunităţii locale. Consiliul are putere decizională completă în ceea ce priveşte politica de angajare, curriculumul (în limitele stabilite de autorităţile reglatoare), selecţia elevilor, precum şi gestionarea patrimoniului şi a resurselor şcolii. Finanţarea este realizată în funcţie de cererea părinţilor pentru o şcoală sau alta, dar şi din fondurile private atrase de consiliul de administraţie. Oferta educaţională include curriculum diferit de la o şcoală la alta (inclusiv la nivel primar şi gimnazial), dar şi pachete de servicii educaţionale complexe (program în cadrul şcolii extins până la 10-12 ore pe zi, asigurarea mesei, suport în realizarea temelor, asigurarea transportului către şi de la şcoală, masă de prânz, cursuri extracurriculare etc.).

---

[8] Şcolile *charter* reprezintă şcoli (primare, gimnaziale sau licee) care funcţionează ca entităţi autonome în baza unui contract între organizatori şi sponsori, având putere de decizie deplină asupra politicii de personal, a numărului de locuri oferite şi a selecţiei elevilor, a modului de gestionare a patrimoniului etc. Şcolile *charter* iau naştere fie prin transformarea unor foste şcoli publice, fie sunt înfiinţate ca atare. Organizatorii unei şcoli *charter* sunt de regulă părinţi şi/sau cadre didactice, dar şi universităţi sau organizaţii private. Aceştia alcătuiesc un plan privind strategia educaţională a şcolii, modul de administrare şi finanţare, rezultatele educaţionale aşteptate şi modul de evaluare a acestora (Geske, Davis şi Hingle, 1997, p. 154). Planul este înaintat unui potenţial sponsor, de regulă o autoritate publică (locală sau centrală), dar şi universităţi sau organizaţii private. Din momentul în care sponsorul sau grupul de sponsori aprobă planul de înfiinţare/ transformare a şcolii, unitatea de învăţământ în cauză poate începe să funcţioneze. Consiliul de organizare devine consiliu de administrare cu drepturi depline în utilizarea resurselor şcolii, în angajarea de personal şi în încheierea de contracte pentru serviciile educaţionale secundare. Şcoala *charter* poate fiinţa într-un imobil propriu sau în unul închiriat sau poate utiliza clădirea, facilităţile şi personalul şcolii publice din a cărei transformare provine. Şcolile *charter* sunt complet autonome faţă de autorităţile locale, putând funcţiona independent atât timp cât îşi îndeplinesc obiectivele educaţionale prevăzute în contract. În caz contrar, contractul este reziliat sau renegociat. Autorităţile centrale nu interacţionează cu şcolile *charter* decât prin prerogativele lor regulatorii (stabilirea cerinţelor curriculare minimale, a calificărilor cadrelor didactice etc.).

Avocații marketizării argumentează cu câteva avantaje esențiale: posibilitatea alegerii serviciilor educaționale de către părinți; faptul că nu sunt determinate astfel inegalități de acces mai mari decât cele presupuse de sistemele publice tradiționale; creşterea legăturii dintre sistemul de învățământ şi voința publică, şcolile putându-se adapta rapid la cererea societății; impunerea unor standarde educaționale mai ridicate datorită concurenței; cadrele didactice sunt mai motivate pentru a se integra în sistemul educațional atât financiar cât şi din punctul de vedere al satisfacțiilor profesionale. În replică, criticii insistă pe faptul că privatizarea şi marketizarea nu lărgesc sfera de alegere decât pentru grupurile sociale oricum avantajate, exacerbând inegalitatea. Mai mult, alegerea este limitată şi prin faptul că numărul de locuri este limitat. Selecția practicată la intrarea în şcolile cele mai bune, care atrag mai mulți candidați decât locuri, nu face altceva decât să asigure cele mai bune condiții celor mai buni elevi, proveniți de regulă din grupuri sociale altele decât cele dezavantajate. O astfel de excluziune şcolară contribuie la perpetuarea şi chiar accentuarea inegalităților (vezi Mark Drakeford, 2000). Obiectivitatea voinței publice este pusă şi ea sub semnul întrebării, fiind negată raționalitatea alegerii acesteia. În fine, este adus ca argument demotivarea cadrelor didactice, fiind invocată rezistența la schimbare manifestată de sindicatele acestora, nemulțumite de pierderea unor privilegii față de sistemele de învățământ publice tradiționale (sporurile de vechime, siguranța salariului, diverse facilități şi beneficii) simultan cu creşterea responsabilităților.

**Descentralizarea** este strâns legată ca problematică de privatizare şi marketizare, constituind o reacție la acelaşi tip de provocări. Descentralizarea propune în esență mutarea responsabilității privind finanțarea şi furnizarea serviciilor de învățământ, de la guvernul central către autoritățile locale, şi chiar la nivelul unităților şcolare. Descentralizarea presupune o implicare mai activă a comunităților locale în procesul educațional, participarea acestora putând avea efecte benefice în ceea ce priveşte creşterea participării şcolare şi prevenirea abandonului, atragerea unor surse de finanțare alternative, eficientizarea serviciilor secundare asociate procesului de învățământ.

Descentralizarea şi marketizarea presupun reconsiderarea rolurilor personalului din interiorul sistemului de învățământ. Inspectorii şcolari şi directorii preiau noi responsabilități, în calitatea lor de admistratori cu drepturi depline ai unităților şcolare. Responsabilitatea şcolii ca întreg creşte, rezultatele elevilor punând sub presiune salarizarea şi chiar locul de muncă pentru toate cadrele didactice, dar mai ales pentru directori.

După cum arată Whitty, Power şi Halpin (1998), descentralizarea şi creşterea importanței alegerii parentale constituie tendințe comune pentru țările culturii

vestice. Statele dezvoltate ale bunăstării, indiferent de ideologia lor, au început, după anii '70, să îşi descentralizeze din ce în ce mai mult serviciile educaţionale publice, mutând iniţial responsabilitatea dinspre stat către autorităţile locale, ca mai apoi rolul acestora să se diminueze treptat în favoarea consiliilor de administraţie a şcolii. Anglia a introdus pe scară largă, din 1980, sistemul voucherelor pentru familiile sărace, iar din 1986 a promovat autoadministrarea şcolilor. Noua Zeelandă s-a dovedit a fi cea mai radicală, din 1989 mutând complet responsabilitatea pentru buget, personal şi rezultate şcolare, la nivelul consiliilor de administraţie din fiecare şcoală. SUA, în care 11% din totalul şcolilor sunt private, fără a primi subsidii semnificative de la bugetele publice (dintre aceste şcoli, 80% sunt şcoli confesionale şi numai 20% laice), a promovat sistemul şcolilor *charter*. Suedia, ţară cu o îndelungată tradiţie a centralizării, a delegat începând cu 1991 puterea de decizie în ceea ce priveşte politica de personal de la guvernul central către primării, iar din 1996, primăriile au preluat şi responsabilitatea alocării pe şcoli a fondurilor de întreţinere (primite în continuare de autorităţile locale sub formă de *grant* de la bugetul statului). Mai mult, din 1991 a fost permisă şi înfiinţarea de şcoli private, ulterior începând să funcţioneze sistemul voucherelor educaţionale. În alte ţări, precum Olanda, în care majoritatea şcolilor sunt şcoli confesionale, sprijinite de către bugetul statului, sistemul voucherelor are o tradiţie îndelungată. În Franţa, Legea Debré a deschis încă din anii '60 drumul pentru acordarea de subsidii publice şcolilor confesionale (catolice), operate de organizaţii private.

Numeroase studii au căutat să analizeze comparativ eficienţa educaţională şi cea economică a şcolilor publice tradiţionale, a celor autoadministrate şi a celor private (colecţiile de articole editate de Cohn în 1997 şi Halsey ş.a. în 1998 trec în revistă şi aceste studii, constituind o importantă sursă bibliografică). Analizele de pionierat ale lui Coleman şi Hoffer (1987) au sugerat că, în Statele Unite, şcolile catolice sunt mai eficiente decât cele publice, sub aspectul cunoştinţelor dobândite de elevi, indiferent de sexul, rasa şi religia acestora sau de statusul socioeconomic al familiei de provenienţă. Cercetări ulterioare au pus sub semnul întrebării această diferenţă de eficacitate, noi date empirice sugerând că rezultatele elevilor din cele două tipuri de şcoli nu diferă semnificativ, dar şi că rezultatele trebuie analizate controlând şi alte variabile, precum influenţa distanţei faţă de şcoală a elevilor. În plus, privitor la costul educaţiei, unele argumente şi analize empirice sugerează că acesta este, în fapt, mai mare pentru învăţământul privat, dacă sunt incluse şi cheltuielile suplimentare dedicate învăţământului de către gospodării. Alţi autori au arătat că, îndeosebi în ţările în curs de dezvoltare, cunoştinţele acumulate în şcolile private sunt inferioare ca utilitate şi volum celor dobândite în şcolile publice.

Toate aceste studii nu sunt însă decât experimentale, cercetarea în domeniu aflându-se abia la început şi confruntându-se cu trei probleme majore. În primul rând, este vorba de cuantificarea cheltuielilor gospodăriilor dedicate educaţiei. În al doilea rând, este vorba de identificarea unei măsuri universal acceptate pentru măsurarea câştigului educaţional al elevilor. În fine, a treia dificultate este legată de

validitatea comparației, aceasta neputând fi realizată decât dacă şcolile comparate evoluează în contexte sociale similare. Cu alte cuvinte, este greu de precizat dacă raportul între cheltuielile cu un elev şi cunoştințele dobândite de acesta este mai mic sau mai mare în şcolile private, publice sau autoadministrate.

După 1990, dată fiind criza financiară a statului român, dar şi alinierea la tendințele vestice, **învățământul românesc** se confruntă şi el cu măsuri şi propuneri de modificare în sensul descentralizării, marketizării şi plierii sistemului educațional în funcție de alegerea publică. Descentralizarea financiară şi administrativă, reforma curriculară, ca şi acordarea unei atenții sporite învățământului vocațional nu reflectă altceva decât încercarea de a adapta şcoala la cerințele societății, de a asigura mai multă flexibilitate sistemului educațional. Pe de altă parte, astfel de măsuri vizează şi rezolvarea dificultăților de finanțare determinate mai ales de recesiunea economică accentuată. Se adaugă decalajele cronicizate între învățământul de la sate şi cel de la oraşe, resimțit mai ales la nivelul bazei materiale şi a resurselor umane şi având efecte evidente asupra performanțelor şcolare ale elevilor, precum şi asupra integrării lor ulterioare în viața activă.

Pe lângă tendințele contemporane din Europa de Vest şi America de Nord, concretizate în recomandările agențiilor internaționale, criza financiară a statului român a contribuit la urgentarea descentralizării şi marketizării ca posibile soluții pentru problemele semnalate mai sus. Cele două proiecte întâmpină însă multiple obstacole, în special în lumea satului.

**Educația în mediu rural** pare a se realiza în România cu dificultăți din ce în ce mai mari, decalajul față de mediul urban cronicizându-se şi chiar adâncindu-se[9]. Cauzele sunt multiple: sărăcia în creştere a populației de la sate, cu efecte în diminuarea interesului pentru educație şi a participării şcolare; atractivitatea redusă a şcolilor de la sate pentru cadrele didactice de valoare; dotarea materială deficitară a şcolilor româneşti, în general, şi a celor de la sate, în special; diminuarea încrederii populației în importanța educației ca garant pentru o viață mai bună şi pentru dezvoltarea personală etc.

În plus, descreşterea accentuată a volumului cohortelor născute după 1990 în comparație cu cele anterioare face ca numărul elevilor din şcolile de la sate să scadă continuu, în 1997 numărul şcolilor rurale cu mai puțin de 10 elevi în 4 clase de învățământ depăşind 1000 (aproximativ 10% din totalul şcolilor rurale)[10]. Aceasta face ca şcolile din mediul rural să aibă nu doar performanțe reduse, dar şi să fie mai risipitoare în ceea ce priveşte costul mediu al unui elev.

Soluțiile propuse pentru ameliorarea calității învățământului rural românesc au în vedere, în general, contextul larg al reformei din învățământ, concentrându-se

[9] Vezi în acest sens Mihaela Jigău, coordonator (2000), lucrare ce realizează o radiografie a stării învățământului rural românesc.
[10] Bogdan Voicu şi Liviu Begu (1999).

pe deficienţele specifice educaţiei rurale. Se pune accent pe atragerea în sistemul de învăţământ a cadrelor didactice valoroase, refacerea bazei materiale şi dotarea cu materiale didactice moderne, rezolvarea problemei cronicizate a subfinanţării, asigurarea unui management eficient, întărirea relaţiei şcoală – comunitate etc. Între practicile destinate atingerii acestor deziderate se disting descentralizarea şi marketizarea învăţământului rural, exprimate în special prin creşterea autonomiei financiar-administrative a unităţilor de învăţământ (manifestată prin concurenţa sporită între şcoli în a atrage elevii).

Dincolo de principiile sugerate şi modurile concrete de transpunere în practică a acestora, o atenţie specială trebuie acordată adecvării lor la condiţiile culturale ale societăţii româneşti şi la posibilitatea de a utiliza valorile şi modurile sociale de „a face" specifice lumii satului, pentru a sprijini diminuarea discrepanţelor de acces la învăţământul de calitate dintre mediul urban şi cel rural. **Reprezentările pe care le au actorii relevanţi din sistemul educaţional** despre punctele critice ale educaţiei rurale devin astfel extrem de importante.

Datele calitative pe care le exploatez în articolul de faţă[11] sugerează faptul că există opinia – împărtăşită de majoritatea actorilor din sistemul rural de învăţământ – că între şcolile rurale şi cele din oraşe există diferenţe importante, determinate mai ales de **baza materială** deficitară de la sate. Descentralizarea şi creşterea autonomiei unităţilor şcolare ar putea aduce, în principiu, o îmbunătăţire a acestei situaţii prin atragerea, de către şcoli, a investiţiilor unor antreprenori locali şi prin valorificarea propriilor active. Există însă un obstacol major în faţa acestei posibilităţi: **capacitatea managerială** relativ redusă a directorilor de şcoală. Lipsa îndelungată de independenţă a făcut ca exerciţiul administrativ să fie, în ultimele decenii, extrem de redus, deciziile fiind luate mai ales la nivelul inspectoratelor şcolare, chiar şi în chestiuni mărunte. În ultimii ani, lucrurile au început să se schimbe, directorilor de şcoală revenindu-le mai multe responsabilităţi, însă problema „lipsei de pricepere" şi de informaţie a fost invocată extrem de frecvent în discuţiile de grup, mai ales de către directorii înşişi. Aceştia adoptă, în general, o atitudine pasivă, de neputinţă în a atrage fonduri de la o comunitate săracă. Mai mult, investiţiile sunt percepute a fi exclusiv apanajul autorităţilor publice, cel mai adesea centrale sau judeţene. Efortul propriu este privit doar ca un adaos, în nici un caz ca principala activitate de investire:

> „Realizări materiale avem puţine; s-a investit puţin la noi în şcoală, **de vreo 30 de ani nu s-a investit nimic. Ce-am mai putut face pe cont propriu**… Aici da, am putea să ne mândrim, din autodotare am făcut o clădire, efectiv nouă, ateliere şi laboratoare, dar care aşteaptă să fie cineva din sat…" (*director de şcoală, judeţul Sălaj; sublinierea îmi aparţine*).

[11] Vezi nota 4, p. 39 ca şi Anexa.

Cazurile de succes sunt, în general, legate de **implicarea activă a comunității**, directorilor şi cadrelor didactice în viața şcolii. Catalizatorul este aproape întotdeauna o organizație nonguvernamentală, o fundație oarecare, care oferă o parte din finanțarea unor proiecte de dezvoltarea a şcolii. De regulă, inițiativa aparține fundației în cauză sau Bisericii, care se dovedeşte a fi un actor extrem de important în structurarea intereselor comunităților săteşti. Directorii şi cadrele didactice – majoritatea extrem de ataşați cauzei învățământului românesc – caută să profite în folosul şcolii de astfel de oportunități, ori de câte ori acestea se ivesc, însă de multe ori se lovesc de propria neputință în a exploata legislația în vigoare. Alteori, inițiativa este inhibată chiar de prezența unor autorități județene prea puternice, prea autoritare. Oricum, indiferent de circumstanțele locale, este de notat că prezența unor fundații locale şi, în special, demararea unor proiecte locale de dezvoltare a unităților şcolare, dinamizează imediat întreaga viață a şcolii şi atrage după sine participarea directă a comunității locale, în special în forme neinstituționalizate, dar şi colaborarea şi implicarea activă a Primăriilor.

Adeseori, rolul jucat de aceste fundații este preluat chiar de şcoală în sine, în colaborare cu Primăria. Este vorba de demararea unor proiecte comune mai complexe, în colaborare cu alte sate, finanțate prin *granturi* de către Agenția Națională pentru Dezvoltare Regională (ANDR) sau Fondul Român de Dezvoltare Socială (FRDS). Şcoala, ca exponent al elitei săteşti, este cea în măsură de a inița astfel de proiecte. Problema este cea a accesului la informație şi a furnizării de *know-how*.

Ministerul Educației Naționale (MEN), ca principal agent regulator al sistemului educațional, dar şi Inspectoratul Şcolar Județean (ISJ), pot şi trebuie să sprijine acest proces de dezvoltare a şcolii ca actor central în microsistemul social al satului. Cercurile pedagogice îşi pot extinde şi diversifica activitatea, prin promovarea unor politici de informare a managerilor şcolilor rurale, ca şi a cadrelor didactice, asupra metodelor prin care poate fi mobilizat capitalul social local (cum pot fi utilizate optimal relațiile sociale şi încrederea din cadrul comunităților locale), valorificând bogata experiență românească acumulată în domeniu în ultimii ani.

Astfel de acțiuni pot reduce şi din disonanța cognitivă determinată de nepotrivirile dintre dorința de a face ceva şi dificultatea stăpânirii hățişului legislativ, care adesea inhibă inițiativa, prin diminuarea predictibilității acțiunilor proiectate. **Problema legislației confuze** este semnalată în majoritatea grupurilor intervievate şi este confirmată de rezultatele anchetei pe bază de chestionar. Chestiunea este legată, în primul rând, de absența unei etape de preinstituționalizare a legilor şi a reglementărilor ministeriale. Cu alte cuvinte, hotărârile luate la centru sunt privite ca unele generate de o instanță externă, motivația acestora fiind prea târziu şi ineficient explicitată. Neparticiparea la procesul de luare a deciziei contribuie la dezvoltarea unei culturi dependente (în termenii lui Almond şi Verba), în care indivizii sfârşesc prin a aştepta totul de la

stat. Soluţia este simplă şi rezidă în supunerea discuţiei actorilor din sistem a oricărei propuneri de reformă. Explicarea motivaţiilor măsurilor luate de autoritatea centrală şi supunerea lor dezbaterii prealabile a inspectorilor şcolari, directorilor, profesorilor şi învăţătorilor îi poate ajuta pe aceştia să observe mecanismele presupuse de măsura în sine, să o înţeleagă, să îi prevadă consecinţele şi să semnaleze punctele ei slabe, participând astfel la luarea deciziei. Participarea la luarea deciziei este un pas important înainte pentru însuşirea acesteia, determinând funcţionarea eficientă a instituţiilor nou create. Pot fi evitate, astfel, confuziile şi neînţelegerile ce caracterizează multe dintre măsurile reformiste luate de MEN în ultimii 10 ani (reforma curriculară şi manualele alternative sunt bune exemple în acest sens). Mai mult, o astfel de etapă de preinstituţionalizare poate fi extinsă cu efecte benefice şi la nivelul opiniei publice, dezbaterea publică contribuind la eliminarea unor blocaje cauzate de neînţelegeri, precum cele din cazul admiterii la liceu pe baza rezultatelor şcolare anterioare.

> *S1:* „Legislaţia este cum este, dar nu se aplică în totalitate. Şi suntem bombardaţi de ordine peste ordine cu valabilitate foarte scurtă, nevoiţi să ne informăm pe unde putem, că n-avem toate ordinele…S-a întâmplat că azi a fost trimis un ordin al ministrului, mâine nu mai era valabil. […] Şi legea învăţământului s-a modificat, multă lume n-o cunoaşte, nu ai de unde s-o iei, s-o copiezi…”
>
> *S2*: „Şi unele din ele, din păcate, nu cunosc realitatea (legile). Sunt frumoase, sublime… […] În afară de asta, la mine la liceu, că sunt foarte aproape de oraş (am fax care nu prea merge), dar sunt însă ordine care nu ajung la timp, pentru că sunt multe, e un bombardament informaţional din partea Ministerului. Pe vremea când se publicau în Tribuna Învăţământului, de spaimă cumpăram din trei locuri, să nu pierd ordinul nu ştiu care. Sună frumos acolo aceste ordine, cu un preambul, numai că ne lasă un gust amar: sunt atât de frumoase, de generoase! (*directori de şcoală, judeţul Vaslui*)”

O altă chestiune problematică a învăţământului românesc în general şi mai cu seamă a celui rural este cea a **resurselor umane**. Mai exact, este vorba de menţinerea şi mai ales atragerea în sistemul de învăţământ a cadrelor didactice de valoare şi/sau a tinerilor absolvenţi de învăţământ universitar. Motivaţia financiară redusă (chiar şi în condiţiile acordării „sporului de rural”), ca şi prestigiul în scădere asociat profesiei de învăţător sau profesor, îi determină pe tinerii absolvenţi, dar şi pe cadrele didactice cu experienţă să caute locuri de muncă în alte sectoare decât învăţământul. Promovată de către MEN începând cu toamna lui 1998, măsura acordării unui „spor de rural” variind între 5 şi 80% din salariu, în funcţie de zona în care este localizată şcoala, deşi considerată legitimă, este departe de a rezolva problema motivării financiare. Mai mult, date fiind imperfecţiunile în aplicarea sa, adeseori percepută ca fiind arbitrară şi fiind mult dependentă de bunul

plac sau interesele personale ale inspectorului şcolar general din judeţ, măsura generează adesea chiar tensiuni în rândul corpului didactic.

Creşterea substanţială a salariilor profesorilor este practic imposibilă, în condiţiile economice actuale ale societăţii româneşti. Descentralizarea ar putea însă aduce o creştere importantă a statusului social al cadrelor didactice, consolidându-le poziţia în societate. În plus, învăţătorii şi profesorii pot avea mai multe satisfacţii profesionale, activând într-o atmosferă mai familiară, fie şi doar ca efect al creşterii certitudinii şi controlului pe termen mediu şi scurt asupra propriului destin, datorită dispariţiei sau diminuării ingerinţelor decizionale ale autorităţilor publice centrale, judeţene şi chiar locale.

> „Să nu punem problema salariilor. Nu, el pleacă şi se duce la o altă şcoală, pentru că şcoala respectivă este mai aproape de ce crede el că ar fi locul unde s-ar manifesta plenar. Desigur, mai este şi motivul bazei materiale. Sunt şi puţini copii. Deci, nu cred că aceste cadre didactice ies din sistem, nu salariul îi determină să plece de la şcoală, ci condiţiile de viaţă. O dată, că în satul respectiv comunitatea nu-i poate oferi nimic din ceea ce ţine de un standard de viaţă. El vine de undeva, are nişte pretenţii. […] Eu încă mai cred că atâta timp cât învăţământul nu este tentant din toate punctele de vedere, nu vor veni aici creierele destupate, cei care într-adevăr sunt cei mai buni oameni. Pentru că degeaba: poţi să ai strunguri foarte bune, dacă strungarul e prost, strică şi material, strică şi strungul. Bun, facem o şcoală foarte bună. Dacă nu vom avea piese bune… Putem să aducem noi strung occidental, material 100% pur… Pune un strungar prost şi va strica tot. Atâta timp cât învăţământul nu va fi tentant, poate şi la salariu, de acord, dar tentant ca loc de muncă …” (*director de şcoală, Prahova*).

Pe de altă parte, descentralizarea şi marketizarea implică şi dificultăţi importante, legate de redefinirea rolurilor personalului din interiorul sistemului de învăţământ. Este vorba, în special, de responsabilităţile sporite ale inspectorilor şcolari şi mai ales ale directorilor, supuşi unei reconsiderări a poziţiei lor în calitatea mai nouă de administratori cu largă putere de decizie asupra unităţii pe care o conduc. Responsabilitatea şcolii ca întreg creşte, rezultatele elevilor punând sub presiune salarizarea şi chiar locul de muncă pentru toate cadrele didactice, dar mai ales pentru directori. Mai mult, după cum remarcă Heartgraves şi Reynolds[12], poate apărea demotivarea cadrelor didactice, ca şi rezistenţa la schimbare manifestată de sindicatele acestora, nemulţumite de pierderea unor privilegii faţă de sistemele de învăţământ publice tradiţionale (sporurile de vechime, siguranţa salariului, diverse facilităţi şi beneficii) simultan cu creşterea responsabilităţilor.

De aceea, marketizarea şi descentralizare sunt două procese care nu se pot derula optim decât dacă sunt sprijinite prin promovarea unor politici de informare şi de transmitere a *savoir faire*-ului managerial.

[12] Andy Hargreaves şi Davis Reynolds (1989).

Studiile realizate în alte ţări[13] nu indică diferenţe substanţiale de performanţă sau eficienţă între ansamblul şcolilor autoadministrate (cu autonomie sporită) şi al celor tradiţionale, gestionate centralizat de către autorităţile publice. Însă, în condiţiile actuale ale învăţământului rural românesc, efectele unor astfel de politici de descentralizare şi marketizare pot fi benefice în menţinerea şi atragerea în sistemul educaţional a cadrelor de valoare: creşterea responsabilităţii, aşa cum am argumentat mai sus, este însoţită de un potenţial spor al prestigiului asociat profesiei de dascăl. Aceasta se poate constitui într-un bun motivator pentru menţinerea în sistem a cadrelor calificate şi pentru atragerea tinerilor absolvenţi. Apar, astfel, alternative viabile pentru **diminuarea ponderii cadrelor didactice necalificate** din învăţământul rural (dar şi din cel urban), cu efecte benefice în ceea ce priveşte performanţa şcolară[14].

Mai mult, mutarea deciziei asupra componenţei colectivului didactic, asupra politicii de personal, de la nivelul Inspectoratului Şcolar Judeţean la cel al unităţii şcolare – măsură cerută de majoritatea directorilor şi cadrelor didactice, dar şi de părinţii intervievaţi în cadrul discuţiilor de grup – poate determina o reducere a **fluctuaţiei cadrelor didactice**, o mai bună colaborare a acestora atât cu elevii cât şi cu comunitatea locală.

Restabilirea prestigiului cadrului didactic ar atrage după sine şi **recâştigarea încrederii în menirea şi eficienţa educaţiei**. S-ar diminua, astfel, dezinteresul pentru şcoală şi tendinţa de abandon manifestată mai ales la nivelul populaţiei sărace. În plus, s-ar crea un stimulent suplimentar pentru activitatea de formare a adulţilor.

Toate aceste avantaje sunt, în general, identificate şi acceptate ca benefice de către cadrele didactice şi chiar de către părinţii elevilor. Însă mai puternică rămâne reprezentarea asupra pericolului pe care îl reprezintă descentralizarea pentru funcţionarea sistemului educaţional în sine. De regulă, este acuzată lipsa cronică de informare asupra schimbărilor din sistem şi asupra numeroaselor detalii birocratice care trebuie să însoţească orice decizie administrativă.

Problema fundamentală a învăţământului rural rămâne, pe termen scurt, cea a **continuării instrucţiei după încheierea ciclului obligatoriu**. În această privinţă, importante încep să nu fie atât performanţele şcolare şi calitatea învăţării în şcolile rurale, cât mai ales resursele materiale mai reduse ale populaţiei de la sate, pentru mulţi, costurile urmării liceului în o altă localitate fiind imposibil de suportat. Soluţiile considerate legitime de către actorii implicaţi în sistemul educaţional sunt două. *Prima* implică o finanţare substanţială din partea statului prin burse sau vouchere educaţionale acordate elevilor din mediul rural admişi la liceu, astfel încât aceştia să îşi poată asigura cel puţin transportul şi o parte din cheltuielile

[13] Elchanan Cohn (1997 şi A.H. Halsey, Hugh Lauder, Phillip Brown, Amy Stuart Wells, editori (1998).

[14] Vezi şi Bogdan Voicu, Lucian Pop – „Rezultatele şcolare” în Mihaela Jigău, coordonator (2000) – *op. cit*.

alimentare pe durata urmării liceului. *A doua* este mai puțin costisitoare şi presupune dezvoltarea unor şcoli profesionale şi de ucenici în mediul sătesc, pe lângă şcolile gimnaziale deja existente. În acest al doilea caz, preferat şi de părinții cu care am discutat, dar şi de actorii din interiorul sistemului educațional, costurile pot fi mai reduse, însă efectele pe termeni lung rezidă în accentuarea şi perpetuarea decalajelor între sat şi oraş, atât din punct de vedere educațional cât şi material, putând chiar genera polarizări şi tensiuni sociale. Lipsa oricărei politici în domeniu are însă aceleaşi consecințe, ba chiar poate urgenta creşterea decalajelor. Se adaugă aici efectele perverse al organizării examenelor de capacitate sau bacalaureat în principal în centre urbane. După cum remarca unul dintre profesorii din Prahova, aceasta face ca elevii din rural să fie nevoiți să parcurgă distanțe lungi până la locul susținerii examenului, o şcoală care nu le este familiară. Astfel, sunt generate evidente inegalități de şansă între absolvenții de liceu sau gimnaziu de la sate şi cei din oraşe.

Să notăm şi faptul că dezvoltarea de şcoli profesionale şi de ucenici pe lângă gimnaziile rurale ar reprezenta o adaptare a sistemului educațional la cererile manifeste ale populației. Măsura ar implica în mod necesar acordarea unei autonomii sporite şcolilor în cauză, ca şi deschiderea lor către colaborarea intensă cu comunitatea locală, mergând până la implicarea şcolii şi elevilor săi în activitățile economice specifice în zonă.

Cele două soluții propuse pentru încurajarea continuării educației pe nivelul secundar implică şi opțiuni principiale asupra momentului în care specializarea trebuie realizată, cu efecte imediate asupra momentului începerii orientării şcolare şi profesionale încă din gimnaziu.

O a treia soluție, nesugerată de către părinți şi cadrele didactice, însă probabil la fel de sustenabilă din punctul de vedere al acestora, ar putea fi dezvoltarea de licee (vocaționale) pe lângă şcolile gimnaziale. O astfel de opțiune ar putea facilita şi procesul de comasare, prin creşterea importanței şcolii-centru.

Dincolo de toate aceste considerente, nu trebuie ignorată o dimensiune extrem de importantă a funcționării sistemului de învățământ: reprezentările actorilor implicați direct în procesul educațional asupra mecanismelor care asigură funcționarea acestuia şi asupra obiectivelor sale finale. Datele calitative sugerează existența a **două tipuri de culturi educaționale distincte**: prima este centrată pe evaluarea sistemului prin prisma rezultatelor şcolare ca indicator al integrării ulterioare a absolvenților în viața activă. A doua se concentrează mai ales asupra condițiilor în care se desfăşoară procesul educațional, fiind preocupată de aspecte precum resursele umane sau baza materială. În acest din urmă caz, rezultatele şcolare sunt privite mai ales prin finalitatea lor în interiorul sistemului de învățământ. Datele empirice nu permit prea multe generalizări în acest sens, cele două tipuri de culturi educaționale fiind mai degrabă schițate în acest stagiu. Totuşi, politicile educaționale promovate trebuie să ia în calcul şi acest aspect, mai ales în ceea ce priveşte motivarea şi explicarea măsurilor propuse.

Mutând centrul de interes asupra măsurilor privite ca legitime de către populație – sau mai exact, de către părinții cu care am stat de vorbă – să notăm suportul deosebit acordat introducerii pe scară largă a informaticii şi învățării unei limbi străine, surprinzător, mai ales când el apare ca o cerere generalizată, inclusiv din partea celor cu un grad de instrucție mai redus. În al doilea rând, să remarcăm cererea adecvării procesului educațional la cerințele pieței, conştientizarea generală a unei părți importante a populației din mediul rural a importanței educației pentru dezvoltarea ulterioară. Aceasta se manifestă, pe de o parte, prin suportul pentru participarea copiilor la pregătirea preşcolară (ceea ce poate favoriza introducerea proiectată a anului de grădiniță obligatoriu), şi pe de altă parte, prin dorința de control asupra orientării şcolii manifestată de o parte a celor intervievați, atât în ceea ce priveşte manualele şi curriculum-ul, dar şi în ce priveşte selecția cadrelor didactice. Chiar fără a întruni consensul general, această dorință de implicare poate fi benefică şi poate fi exploatată pentru a susține implicarea comunităților locale în administrarea şi finanțarea unităților şcolare.

Încercând o **concluzie sintetică**, să notăm că atât marketizarea cât şi descentralizarea beneficiază de suportul latent al actorilor implicați direct în procesul educațional, cu condiția informării prealabile asupra mecanismelor care asigură funcționarea sistemului de învățământ, cu accent pe modul de gestionare a unităților şcolare. Transformarea suportului latent în susținere explicită este însă o necesitate şi, totodată, un proces care nu se poate realiza de la sine. Pentru aceasta, se impune implicarea directorilor de şcoli şi a cadrelor didactice ca elemente active în procesul de construcție a noilor instituții, încă din faza de proiectare şi decizie. Cu alte cuvinte, a supune discuției proiectele de reformare a sistemului de învățământ cu mult înainte de legiferarea acestora şi, în primul rând, implicarea în aceste discuții şi analize a profesorilor şi învățătorilor asigură creşterea ataşamentului acestora față de măsurile de reformă preconizate. Altfel, fondul favorabil implicațiilor descentralizării şi marketizării poate fi eliminat prin perceperea celor două politici ca fiind străine, impuse şi adverse, deteriorând suportul pentru implementarea lor şi alterându-le decisiv funcționarea. Mai mult, implicarea în procesul decizional (sau mai exact, reprezentarea clară despre propria implicare în luarea deciziilor asupra măsurilor reformatoare, reprezentarea clară că părerea proprie contează) creşte responsabilitatea cadrelor didactice pentru buna funcționare a noilor instituții. În fine, acest proces de informare şi favorizare a suportului latent pentru marketizare şi descentralizare trebuie însoțit de o politică explicită de formare managerială, țintind creşterea abilităților în ceea ce priveşte procesul de administrare a unităților şcolare. Nevoia unei formări în acest sens este reclamată de cadrele didactice şi directorii de şcoli din mediul rural.

## BIBLIOGRAFIE

1. Raymond, Boudon, *Efecte perverse şi ordine socială*, Bucureşti, Eurosong & Book, [ediția în limba franceză: 1993], 1998.

2. Lynne, Chisholm, *A crazy quilt: education, training and social change in Europe*, capitolul 7, în Joe Bayley, editor – *Social Europe, 2nd Edition*, Londra şi New York, Longman, 1998, p. 139-158.

3. Elchanan, Cohn, *Public and Private School Choices: Theoretical Considerations and Empirical Evidence*, în Elchanan Cohn, editor – *Market Approaches to Education. Vouchers and School Choice*, Pergamon, 1997, p. 3-20.

4. James, S., Coleman, Thomas, Hoffer, *Public and Private High Schools*, New York, Basic Books, 1987.

5. Mark, Drakeford, *Privatisation and Social Policy*, Londra, Longman (Social Policy in Britain Series), 2000.

6. Leslie, C., Eliason, Ingemar, Fägerlind, Richard, L., Merritt, Hans, N., Weiler, *Education, social science, and public policy: a critique of comparative research*, în Meinolf Dierkes, Hans N. Weiler, Ariane Berthoin Antal (editori) – *Comparative Policy Research. Learning from Experience*, Gower, Aldershot, 1987, p. 244-261.

7. Terry, G., Geske, Douglas, R., Davis, Patricia, L., Hingle, *Charter Schools: A Viable Public School Choice Option?*, în „Economics of Education Review", vol. 16, nr. 1; reprodus şi în Elchanan Cohn, editor (1997), 1997, p. 153-169

8. Howard, Glennester, *Education: Reaping the Harvest?*, în John Hills şi Howard Glennester, editori – *The State of Welfare. The Economics of Social Welfare. Second Edition*, Oxford University Press, (1998) [1997], p. 27-74.

9. Jurgen, Habermas, *Legitimation Crisis*, London, Heinemann Educational Books, 1971.

10. A., H., Halsey, Hugh, Lauder, Phillip, Brown, Amy, Stuart, Wells, editori, *Education: Culture, Economy, Society*, Oxford şi New York, Oxford University Press, 1998.

11. Andy, Hargreaves, Davis, Reynolds, *Introduction: Decomprehensivation*, în Andy Hargreaves şi Davis Reynolds (editori) – *Education Policies: Controversies and Critiques*, New York, Philadelphia, Londra, The Falmer Press, 1989, p. 1-32.

12. Mihaela, Jigău, coordonator, *Învăţământul rural din România: condiţii, probleme şi strategii de dezvoltare*, Bucureşti, Institutul de Ştiinţe ale Educaţiei, Ministerul Educaţiei Naţionale şi Fundaţia pentru o Societate Deschisă, 2000.

13. Carl, Offe, *Contradictions of the Welfare State*, Londra, Hutchinson, 1984.

14. Bogdan, Voicu, Liviu, Begu, *O analiză a structurii, costurilor şi eficienţei sistemului învăţământului preuniversitar din România*, Banca Mondială, 1999.

15. Geoff, Whitty, Sally, Power, David, Halpin, *Devolution and Choice in Education. The School, the State and the Market*, ACER Press, 1998.

## Anexă

**Structura grupurilor participante la interviurile de grup**

| Judeţ | Componenţa grupului*** | Număr participanţi | Localitatea unde se află unitatea şcolară în care s-a desfăşurat discuţia | data |
|---|---|---|---|---|
| Olt | Directori | 9 | Dobroteasa Mare | 10.12.1999 |
| Olt | Părinţi | 7 | Dobroteasa Mare | 10.12.1999 |
| Olt | Învăţători | 8 | Dobroteasa Mare | 11.12.1999 |

| | | | | |
|---|---|---|---|---|
| Olt | Profesori | 6 | Dobroteasa Mare | 11.12.1999 |
| Sibiu | Învăţători | 4*** | Slimnic | 14.12.1999 |
| Sibiu | Directori | 10 | Slimnic | 15.12.1999 |
| Sibiu | Părinţi | 9 | Slimnic | 15.12.1999 |
| Sibiu | Profesori | 9 | Slimnic | 15.12.1999 |
| Vaslui | Directori | 12 | Murgeni | 10.04.2000 |
| Vaslui | Învăţători | 9 | Murgeni | 11.04.2000 |
| Vaslui | Părinţi | 10 | Murgeni | 11.04.2000 |
| Vaslui | Profesori | 8 | Murgeni | 11.04.2000 |
| Prahova | Învăţători | 9 **** | Valea Călugărească | 17.04.2000 |
| Prahova | Părinţi | 6 ***** | Valea Călugărească | 17.04.2000 |
| Prahova | Profesori | 10 **** | Valea Călugărească | 18.04.2000 |
| Prahova | Directori | 7 | Valea Călugărească | 19.04.2000 |
| Sălaj | Directori | 8 | Zalău (ISJ Sălaj) | 10.05.2000 |
| Sălaj | Profesori | 6 **** | Zalău (ISJ Sălaj) | 11.05.2000 |

**Criterii de selecţie, precauţii:**

* În cazul cadrelor didactice, selecţia subiecţilor a fost realizată de către inspectoratele şcolare judeţene, astfel încât în fiecare grup să se regăsească profesori, învăţători şi, respectiv, directori de la şcolile din jurul localităţii alese ca ţintă. A fost impusă, ca criteriu de selecţie, condiţia de a nu proveni doi de la aceeaşi şcoală, în acelaşi grup. Astfel, subiecţii au discutat despre experienţele similare pe care le au în unităţi şcolare diferite.

** Recrutarea părinţilor (toţi având copii elevi la şcoala gazdă – în care s-a desfăşurat interviul de grup) a fost realizată de către directorul şcolii gazdă, astfel încât componenţa grupului să reflecte structura socio-economică a populaţiei din localitate.

*** În cazul interviului de grup realizat la Slimnic cu învăţători din jud. Sibiu, numărul de subiecţi prezenţi a fost mai mic decât cel recomandat de experienţa de cercetare internaţională, datele produse cu această ocazie trebuind a fi privite cu precauţie sub aspectul puterii lor de generalizare, dar şi al posibilelor efecte de contagiune sau inhibare a opiniilor contrare majorităţii.

**** Selecţia subiecţilor nu a respectat condiţia ca aceştia să provină de la şcoli diferite. Astfel, în toate cele trei cazuri, discuţiile s-au focalizat, de fapt, pe experienţele din câte două şcoli.

***** Dintr-un defect de recrutare, părinţii nu aveau copii elevi la aceeaşi şcoală şi nici nu proveneau din aceeaşi localitate. În plus, jumătate dintre subiecţi reprezentau notabilităţi ale localităţilor din care proveneau (preot, viceprimar, referent la Căminul Cultural, lucrător în primărie).

**Tematica discuţiilor de grup** a vizat aspecte ale funcţionării şcolilor rurale, concentrându-se pe reprezentările subiecţilor asupra dificultăţilor legate de resursele materiale (clădiri, bani, material didactic, rechizite, dotări diverse etc.) şi umane (cadre didactice, elevi), asupra modului de colaborare cu inspectoratele judeţene, primăriile şi consiliile locale, cu Biserica şi comunitatea locală. O atenţie specială s-a acordat şi modului în care sunt înţelese, însuşite şi aplicate legislaţia şi regulile impuse de Ministerul Educaţiei, ca şi modul în care se realizează activitatea de finanţare şi administrare a unităţilor şcolare. Discuţiile au vizat, de asemenea, finalităţile educaţiei, în special modul în care cunoştinţele acumulate servesc dezvoltării ulterioare a elevilor şi integrării absolvenţilor în societate, vizând integrarea pe piaţa muncii şi continuarea studiilor pe trepte superioare de învăţământ. Dată fiind structura şcolilor din mediul rural, în centrul atenţiei s-au plasat problemele amintite mai sus, manifeste la nivelul şcolilor.