

Antireformă și reformă în școală, la căderea regimului comunist

Mihalache, Cătălina

Veröffentlichungsversion / Published Version

Zeitschriftenartikel / journal article

Empfohlene Zitierung / Suggested Citation:

Mihalache, C. (2008). Antireformă și reformă în școală, la căderea regimului comunist. *Studia Politica: Romanian Political Science Review*, 8(4), 849-868. <https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0168-ssoar-56018-4>

Nutzungsbedingungen:

Dieser Text wird unter einer CC BY-NC-ND Lizenz (Namensnennung-Nicht-kommerziell-Keine Bearbeitung) zur Verfügung gestellt. Nähere Auskünfte zu den CC-Lizenzen finden Sie hier:

<https://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/1.0/deed.de>

Terms of use:

This document is made available under a CC BY-NC-ND Licence (Attribution-Non Commercial-NoDerivatives). For more information see:

<https://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/1.0>

Antireformă și reformă în școală, la căderea regimului comunist

CĂTĂLINA MIHALACHE

Studiul de față își propune să identifice principalele direcții ale discursului public conturat în jurul celor mai pregnante nevoi ale școlii românești de la sfârșitul regimului comunist. Ne interesează felul cum erau ele definite prin diferitele voci ale momentului, în ce măsură se puteau verifica aceste deziderate prin raportarea la așteptările și la realitățile sociale și cât de mult erau luate în considerare de către factorii decizionali ai sistemului de învățământ. Investigația noastră este motivată de dorința de a istoriciza discursul postcomunist despre școală, de a înțelege disputele privind oportunitatea sau inadecvarea diferitelor acte, puse mai devreme sau mai târziu sub semnul reformei. Rând pe rând, inițiatorii schimbărilor au pledat pentru adevărata reformă, uzând excesiv de această sintagmă. Prin urmare, apare în mod firesc întrebarea: cum ar fi putut arăta școala la un moment zero al eliberării sale de sub constrângerile imediate ale regimului comunist? Plasăm această interogație la începuturile pur teoretice ale marilor transformări postcomuniste, pentru că în disputele publice pe seama reformei școlare s-a vorbit insistent despre întârziere, defazare, pierderea startului sau, dimpotrivă, despre grăbirea, forțarea ori accelerarea nechibzuită a schimbărilor. În măsura în care reconstituirea mai este posibilă, încercăm deci, să răspundem unei curiozități îndreptățite: ce fel de reformă era într-adevăr dorită în 1989? Ce defecțiuni se cereau a fi remediate atunci în regim de urgență și cum se plănuiau acele modificări?

Incursiunea în școala românească a anilor '80 nu este una facilă, deși ar părea că există un consens al martorilor direcți, convinși că știu, la fel de bine ca acum douăzeci de ani, ce își doreau să schimbe din acea instituție. Amintiri în continuă cosmetizare, puse față în față cu mostre ale realității de atunci – nici ele inocente – pot duce, tocmai prin suprapunerea atâtor subiectivități, la un plus de cunoaștere în această anchetă.

1989: o revoluție pentru înlăturarea reformelor?

Imediat după căderea regimului Ceaușescu, a urmat o suită de corecții aduse școlii, prin care se realiza, de fapt, o recapitulare negativă a schimbărilor impuse în anii din urmă învățământului socialist. Plecând de la aceste întâmplări, am putea să ne întrebăm dacă ele au fost atunci considerate o binevenită reformă a școlii și dacă s-ar putea vorbi de o istorie a reformei înainte de 1989. Pentru jumătatea de secol care a trecut între cele două mari fracturi ale vieții publice românești, instituirea și prăbușirea regimului comunist, nu există încă o istorie a școlii suficient de coerentă care să răspundă acestei întrebări, dar nu lipsesc rememorările și nici nevoia de istorisire¹.

¹ Deși există câteva tentative, mai mult sau mai puțin reușite, cum este și cazul lucrării lui Florin DIAC, *O istorie a învățământului românesc modern*, vol. II, *Perioada 1944-1989*, Editura Oscar Print, București, 2004.

De pildă, Tudor Oprea invocă „amintirea celor 4-5 reforme” în care el a fost implicat, din 1957 până în 2003, „ca metodist și consilier” al Ministerului Învățământului¹. Experiența l-a determinat să construiască o istorie postumă și foarte personală a reformei, în care faptele *bune* sunt categoric delimitate de cele *rele*. Zonele *gri* se pot deduce mai mult din omisiuni. Deși nu a fost martor direct la toate cele povestite, el își asumă afirmații axiomatice de genul „cea mai benefică perioadă pentru învățământ a fost epoca interbelică, pregătită de remarcabila reformă a lui Spiru Haret”². Omitând primul deceniu al regimului comunist, pentru care sugerează totuși o percepție negativă, autorul face o analogie surprinzătoare:

„Ca și reforma lui Spiru Haret, și reforma lui Ilie Murgulescu din 1957-1958 a scos din marasm învățământul socialist, permițându-i o spectaculoasă redresare, mai ales în perioada de «liberalizare» (1960-1970), când, prin salarizare, conținut, rezultate, generalizare a învățământului de 10 ani, eram situați în statisticile UNESCO pe locurile 6-10 în lume și lăudați în multe congrese internaționale unde se recunoșteau unanim unele merite ale învățământului românesc”³.

Din acest fragment reținem, în primul rând, că etalonul optim de măsurare a unei reforme de succes este, inevitabil, Spiru Haret. Apoi, remarcăm faptul că la sfârșitul anilor '50 exista deja un învățământ socialist și nu românesc, *reforma comunistă* reușind să creeze cel puțin un nou limbaj, dacă nu și realități radical diferite de cele interbelice. Mai mult, această școală nu își mai putea disimula starea de criză și necesita o reparație serioasă, numită *reformă*. Ceea ce a urmat, în viziunea autorului, a fost *școala bună* a regimului comunist, care s-a bucurat de un succes vizibil atât în interior, cât și în afara spațiului socialist. Criteriile enumerate în favoarea acestei reușite sunt foarte semnificative: mai întâi, salarizarea cadrelor didactice, adică nivelul lor de trai și prestigiul social aferent, abia apoi evaluarea internă, specifică sistemului de învățământ. *Școala bună* de atunci era deci o școală capabilă să îi mulțumească și să îi îndreptățească la o anume recunoaștere socială pe cei care o frecventau. În ierarhia argumentării, aprecierea internațională era pe ultimul loc, referindu-se la un organism *de specialitate* care putea fi atunci considerat cel mai accesibil Occident al esticilor, UNESCO. Cât despre dorința de a fi lăudați în congrese internaționale, nu putem decât să o notăm ca un reflex durabil al vieții publice postbelice, nu doar socialiste.

Pentru Tudor Oprea, invocarea unor secvențe din istoria reformei nu este realmente un exercițiu istoriografic, ci unul retoric, care îl ajută să judece prezentul în termeni foarte duri⁴. Drumul spre această actualitate a fost, pentru el, o tristă certitudine: decăderea învățământului s-a produs progresiv după 1977, începând cu ministeriatul Suzanei Gâdea. Din acest an, criza nu a făcut decât să se agraveze, inclusiv prin schimbările din anii 1990, o dată cu pulverizarea vechiului sistem de învățământ obligatoriu de zece ani și adoptarea necritică a măsurilor de occidentalizare,

¹ V. Tudor OPREA, *Învățământul românesc, încotro?*, vol. II (*Privire critică asupra perioadei 2000-2003*), Editura Semne, București, 2003, p. 85.

² El s-a autodesemnat „unicul cronicar conștiințios al unei reforme haotice”, aceea de după 1989 (Tudor OPREA, *Învățământul românesc, încotro?*, vol. III, Editura Semne, București, 2004, p. 3).

³ Tudor OPREA, *Învățământul românesc...cit.*, vol. II, p. 76.

⁴ Lucrarea este, de fapt, o colecție de articole din presa postdecembristă, ceea ce explică în mare măsură atât virulența intervențiilor, cât și limitele investigației istorice.

culminând cu ministeriatul lui Andrei Marga. Mai exact, reforma curriculară și scăderea prestigiului profesorilor au desăvârșit distrugerea începută de atâta timp¹. Într-o altă intervenție, Tudor Oprea revine la un criteriu mai *obiectiv* de evaluare, statisticile UNESCO: dacă în 1974, învățământul românesc se afla pe locul 7, după 1997, a coborât pe locul 36². El reducea un secol de școală la numele a patru miniștri ai învățământului, aranjați simetric: doi buni, din trecutul de mult consumat (Spiru Haret și Ilie Murgulescu), și doi răi (Suzana Gâdea și Andrei Marga), care contribuiseră direct la criza actuală. Acuzațiile, ca și elogiile, erau la fel de puțin susținute faptic, autorul trimițând indirect la acele adevăruri știute de *toată lumea*, care țin de domeniul evidenței sau al clișeului istoriografic.

O altă voce, același cuvânt, *reforma*: în relatarea inginerului Mircea Popescu, fost director de școală tehnică, „reforma impusă de regimul totalitar comunist la comanda soților Ceaușescu, între anii școlari 1977/1978-1989/1990” a fost un veritabil delict³. Termenul reformă are aici vădite conotații sarcastice, fiind asimilat dimensiunii represive a regimului. Memoria autorului insistă mai ales pe disprețul general al regimului față de realitatea învățământului din acei ani. Recunoaște însă că ceea ce pentru el a fost o adevărată crimă a regimului comunist, era totuși o realitate „acceptată fără rușine de cvasitotalitatea populației României”, practic o formă de normalitate, peste care s-au suprapus, ignorând-o, inițiativele reformiste din anii '90⁴. Autorul nu critica principiul generos al reformei din timpul lui Ceaușescu, conform căreia școala trebuie să pregătească tinerii „pentru muncă și viață”, cât aplicarea sa, și mai ales practicile curente pe care le-a stimulat⁵. După o sumară prezentare a structurii învățământului preuniversitar de atunci, pe care nu a dezaprobat-o, el acuza supracontrolul politic de tip polițienesc, promovarea incompetenței, trucarea evaluărilor, insuficiența resurselor, imensa risipă de timp și de energie în mimarea instrucției. Nu exacerbarea unui învățământ industrial, ci lipsa de conținut și de competențe a fost, în opinia sa, drama școlii în anii '80, combinată cu percepția rudimentară a „producției” pe care trebuia să o realizeze, ca oricare din fabricile vremii, fără mijloace și fără comenzi de la potențiali utilizatori⁶. Era, de altfel, situația generală a economiei din țară, iar majoritatea școlilor

¹ V. Tudor OPREA, *Învățământul românesc...cit.*, vol. II, pp. 76-77. Pentru anii '90 se modifică vizibil ordinea criteriilor utilizate în aprecierea anilor '60-'70: „starea” profesorilor nu mai este primul argument, „Occidentul” este acum un reper negativ, iar noile „conținuturi școlare” au ajuns măsura cea mai clară și mai criticabilă a schimbării.

² *Ibidem*, pp. 65-66. Dar nu se citează documentele din care s-au extras datele amintite, nu se detaliază criteriile acestor ierarhizări, ca să nu mai vorbim de ignorarea completă a unei întregi evoluții istorice, derulate între cele două repere cronologice alese. Cu altă ocazie, autorul menționa că, în 1998, învățământul românesc se afla, „după statisticile UNESCO”, pe locul 34 (*Ibidem*, p. 87).

³ V. Mircea POPESCU, „Reforma comunistă din învățământul preuniversitar. Acțiuni disidente”, *Memoria*, vol. 47-48, nr. 2-3, 2004, pp. 148-159.

⁴ *Ibidem*, p. 153.

⁵ Mai mult, autorul menționează că în tabloul general al „eșecurilor reformei în discuție” se pot nota unele aspecte pozitive, cum ar fi grupurile școlare patronate de marile întreprinderi. Multe dintre ele aveau o bază materială suficientă și „o bună parte dintre elevi au obținut calificări profesionale reale, dar mai ales o educație și o disciplină a muncii mai aproape de statele civilizate” (*Ibidem*, p. 151).

⁶ Conform unui oficial al Inspectoratului Școlar București, în anul școlar 1989/1990, învățământul industrial și economic din București și din sectorul agricol Ilfov reprezenta 94% din totalul liceelor. Chiar și în liceele „teoretice” predominau clasele cu profil industrial. Reacția de respingere spontană a acestei supradimensionări a fost foarte puternică și imediat după căderea regimului

erau gestionate ca și cum ar fi fost secții de fabrică, ceea ce rezumă de fapt esența reformei de atunci.

Să ne amintim că în acei ani un utilitarism dezabuzat acapara tot mai mult cultura și educația¹, iar „reforma educațională din 1978, bazată pe triada ce unea educația, cercetarea și pregătirea practică în producție a condus la restricții severe în privința științelor umaniste, a limbilor străine și a celor clasice, precum și a artei în școlile românești”². Aceeași viziune rudimentară asupra viitorului a dus și la restrângerea drastică a drepturilor educaționale ale minorităților, fapt care nu apărea explicit pe agenda „reformei”, fiind cu atât mai mult ignorat de o majoritate dedicată propriei supraviețuirii³.

Legi și consecințe, până în 1989

Intenția unor transformări majore nu a fost foarte vizibilă în discursul legislativ al regimului comunist, distribuindu-se mai mult în acte interne, administrative, prin care școala trebuia să execute întocmai toate deciziile politice. Dintre cele trei texte principale de legi ale educației din timpul regimului comunist, din 1948, din 1968 și din 1978, doar primul înscrie, chiar din titlu, scopul declarat al reformei⁴. Fără a pretinde că aduce înnoiri de substanță, Legea privind învățământul în Republica Socialistă România, din 13 mai 1968, pune accentul pe faptul că „învățământul are drept scop însușirea, de către cetățeni, a culturii generale”⁵ și abia apoi „a cunoștințelor necesare exercitării unor profesii utile societății” (art. 1)⁶. Învățământul obligatoriu, de 10 ani, era chiar denumit *de cultură generală* și era alocat școlilor generale, care ofereau un traseu de școlarizare distinct de cel liceal; doar acesta din urmă permitea accesul la studii universitare. Se păstra astfel ceva din spiritul învățământului interbelic și din prestigiul liceului ca simbol al reușitei școlare.

Ceașescu ponderea liceelor industriale s-a redus la 60% din totalul liceelor bucureștene. Procesul a continuat, iar în anul școlar 1995/1996 proporția a ajuns la 43,26% (v. Florin DIAC, *Învățământul preuniversitar bucureștean, 1989-1996*, Editura Paralela 45, Pitești/Brașov/Cluj Napoca, 2000, p. 29).

¹ Observatorii României socialiste notau cu îngrijorare aceste simptome ale unui regim tot mai opresiv și irațional. Astfel, Anneli Ute Gabanyi caracteriza, într-un raport pentru „Radio Free Europe”, din 22 iulie 1982, conceptul de cultură în viziunea Ceaușescu, ca fiind unul „utilitarist”, de masă, și constrâns la o ridicolă „autofinanțare” (v. Anneli UTE GABANYI, *Cultul lui Ceaușescu*, Polirom, Iași, 2003, pp. 123-125).

² *Ibidem*, p. 264.

³ Restrângeri care constituie încă obiectul unor controverse nerezolvate nici de căderea regimului Ceaușescu, nici de schimbările din anii '90 (v. Cătălina MIHALACHE, „School Reform and National Identity in Post-communism: Some Issues about Being Hungarian in Romania”, în Laura STANCIU (coord.), *Reconstituiri istorice. Idei, cuvinte, reprezentări. Omagiu profesorului Iacob Mârza*, Editura Aeternitas, Alba Iulia, 2006, pp. 327-337).

⁴ Ceea ce confirmă că nu orice nouă lege a învățământului aduce suficiente transformări pentru a putea produce o reformă sau măcar o folosire mai precaută a termenului în discursul politic. „Reformiștii” provocau tot mai mult disconfort „lagărului socialist”, iar Ceaușescu păstra până la sfârșit această convingere, răspunzând criticilor gorbacioviste în maniera binecunoscută: toate reformele fuseseră făcute deja în România, mai bine decât la vecini.

⁵ Spre deosebire de actul normativ din 1948, ce stabilea ca prioritate „înlăturarea neștiinței de carte”. V. art. II, al „Decretului nr. 1383 din 2 august 1948”, în INSTITUTUL DE ȘTIINȚE ALE EDUCAȚIEI, *Antologia legilor învățământului din România*, București, 2004, p. 342.

⁶ *Ibidem*, p. 346.

Legea Educației și Învățământului nr. 28 din 21 decembrie 1978 schimba ierarhia obiectivelor școlare și ponderea mijloacelor educative, fără a numi acest fapt o reformă. Pregătirea profesională devansa net funcția culturală, iar obediența devenea scopul ultim al școlarității, specificându-se clar că „învățământul asigură desfășurarea politicii partidului și statului privind pregătirea cadrelor pentru toate domeniile activității economice și sociale” (art. 1)¹. Nu aceste formulări au atras atenția contemporanilor, ci principiul *politehnizării*, al „integrării [învățământului] cu producția, cercetarea și proiectarea științifică”², care a invadat deopotrivă învățământul primar, gimnazial și liceal³. Studiul trebuia validat prin practică. Întregul sistem de învățământ era regândit ca o vastă școală de meserii, simultan cu reducerea școlilor generale de la 10 la 8 ani și admiterea forțată a tuturor absolvenților în primii ani de liceu, până în clasa a 10-a. Se masifica astfel și această din urmă instituție, care asigurase, chiar și după reforma din 1948, un anumit grad de selectivitate, de rigoare academică și de prestigiu social.

Consecințele legii au alimentat în mod diferit nenumăratele istorii individuale ale celor nevoiți, din nou, să se adapteze, fără să știe întotdeauna că participă la o reformă. Schimbările au cauzat o vizibilă instabilitate a fiecărei școli în parte, dificil de memorat chiar și sub aspectul strict al titlaturii, ca să nu mai vorbim de reorganizarea spațiilor, a schemelor de personal, a ofertelor și a obligațiilor școlare. Ca întotdeauna, au fost oameni care au pierdut și oameni care au câștigat. Monografia unui liceu dintr-un oraș oarecare al țării poate ilustra convingător traseul sinuos al reformelor în a doua jumătate a secolului XX.

Să luăm, de exemplu, Liceul „Cuza Vodă” din Huși. Înființat în 1918 ca liceu de băieți – unul de stat⁴ – a fost comasat, din 1949, cu Liceul de fete „Elena Doamna”. A devenit liceu mixt și apoi „școală de 10 ani”⁵. La aniversarea centenarului Unirii Principatelor, în 1959, instituția care se numea atunci „Școala Medie nr. 1” și-a reluat vechea denumire „Cuza Vodă”, iar în 1964 a înglobat școala „Mihail Kogălniceanu”, mărindu-și semnificativ patrimoniul. Situația a durat până în 1968, când cele două instituții s-au separat din nou, dar cu titlul de liceu. În același an, „Cuza Vodă” și-a celebrat semicentenarul, subliniind prin aceasta o continuitate cel puțin declarativă cu instituția inaugurată în 1918. Până în 1977, Liceul „Cuza Vodă” a avut specializarea matematică-fizică, după care i s-a impus profilul industrial, mecanic. A fost cel mai grav derapaj din istoria sa și, imediat după căderea regimului Ceaușescu, școala a insistat să obțină anularea hotărârii respective. Între cele două date, alte decizii au confirmat direcțiile generale de politehnizare și de reducere a studiului

¹ *Ibidem*, p. 370

² *Ibidem*, pp. 369, 370.

³ În principal, prin ceea ce se numea „practica productivă” sau „practica în producție”, definită în termeni deosebit de generoși, ca având drept scop „să asigure elevilor cunoștințele și deprinderile necesare pentru muncă, prin efectuarea unor lucrări și realizarea de produse utile” (art. 33), respectiv să răspundă la „cerințele de calificare pentru meseriile în care se pregătesc elevii” (art. 44) (*Ibidem*, pp. 373, 375).

⁴ Înființarea sa, prin ridicarea gimnaziului „Anastasia Panu” la rang de liceu, a fost considerată un câștig cert pentru prestigiul orașului, pe atunci un centru important al fostului județ Fălciu. Prin lege, i s-a atribuit denumirea „Cuza Vodă” și a fost consacrat ca liceu „cu secțiile modernă și reală” (v. Costin CLIT, *Liceul teoretic „Cuza Vodă” din Huși. Studiu monografic*, Editura Thalia, Vaslui, 2003, p. 41).

⁵ Ministerul Învățământului atrăgea atenția, în noiembrie 1949, că nu mai există nici un „liceu teoretic” Cuza Vodă, ci „Școala de 10 ani”, deci să nu se mai folosească această titlatură în ștampilă (*Ibidem*, p. 121).

teoretic: în 1982 s-au desprins clasele I-VIII (de învățământ gimnazial), iar în 1986 liceul a intrat sub patronajul Secției de Utilaj Complex Huși, subordonată întreprinderii „1 Mai” din Ploiești. Liceul ajungea sub dubla autoritate a Consiliului local și a întreprinderii respective, care se subordonau, la rândul lor, Ministerului Învățământului și Ministerului Industriei de Utilaj Greu. Pentru a răspunde mai precis solicitărilor de personal calificat din partea fabricii tutelare, s-au înființat curând și clase de școală profesională, ceea ce însemna o nouă diminuare a solicitărilor de studiu teoretic. În tot acest timp, a scăzut continuu numărul absolvenților care își continuau studiile în universitate, iar în 1989-1990 școala s-a aflat în pericol de a fi transformată în Grup Școlar Industrial, ceea ce ar fi consacrat definitiv decăderea față de statutul său original¹. Argumentul istoric, care lipsea multor școli fără tradiție înființate în anii '70-'80 pe lângă marile complexe industriale, a constat, fără îndoială, în redobândirea rapidă a titlului de liceu teoretic.

În tot cuprinsul său, autorul monografiei acestui liceu a folosit cuvântul reformă doar pentru actul din 1948². Legat de căderea violentă a regimului Ceaușescu, el și-a limitat comentariile la observația că „evenimentele din 1989 au luat prin surprindere pe foarte mulți români”³. Ceea ce a urmat imediat după aceste evenimente a fost amintit aici doar ca fapt divers: un miting al elevilor care cereau *libertate în internat*, după alegerea *democratică* a unui nou director (ianuarie 1990); schimbarea acestuia din urmă, prin decizie, cu acela pe care îl înlocuise imediat după revoluție (septembrie 1990); sfințirea localului școlii (martie 1990); opoziția la transformarea în Grup Școlar și solicitarea de a redeveni liceu teoretic (mai 1990)⁴. Începând cu re-instituirea directorului care funcționa în decembrie 1989 – și care a deținut apoi această funcție până 2000 – autorul a redus istoria liceului la o simplă enumerare a profesorilor școlii la acel moment. Istoria a devenit astfel biografie, întâmplările care au traversat-o ieșind din registrul strict al sistemului de învățământ și fragmentând reforma în secvențe previzibile, de viață cotidiană și destin personal.

Modelul politehnic al școlii socialiste

Despre necesitatea de a apropia școala de realitățile vieții și muncii socialiste s-a vorbit, în termeni imperativi, încă de la începuturile regimului. Învățământul, mai ales cel umanist, era periodic denunțat pentru „ruperea legăturilor cu viața”⁵ – viața fiind redusă la munca în sensul său cel mai penitent, de efort fizic și de anulare a ierarhiilor sociale⁶. Paradigma industrialist/voluntaristă a invadat reflecția

¹ *Ibidem*, pp. 119, 121-122, 130-133.

² *Ibidem*, pp. 121, 171.

³ *Ibidem*, p. 120.

⁴ *Ibidem*, pp. 185-188, 123, 133.

⁵ „Ruperea învățământului superior de viață se manifestă în primul rând prin predominarea caracterului abstract și adesea retoric al cursurilor, precum și prin lipsa de importanță acordată stagiului în producție, practicii pedagogice și lucrărilor practice de laborator și seminarii” (v. Andrei OȚETEĂ, *Legătura dintre învățământul teoretic și învățământul practic*, Simpozionul internațional de la Moscova, septembrie 1962, p. 20).

⁶ Suntem de acord că „munca a fost recomandată în regimul comunist și postcomunist cam pentru aceleași avantaje pentru care psihiatră recomandă ergoterapia: pentru că dacă bolnavul se ocupă cu ceva și după aceea are un somn bun ca urmare a efortului, nu mai are atâta timp de gândire și își ruminează mai puțin problemele. Valoarea ei productivă devenise în realitate din ce

asupra educației, producând angajamente utopice de genul „școala de mâine nu va mai da nici un fel de rebuturi”¹. Educatorii erau singurii responsabili de „producția școlară”. Viitorul se anunța implacabil: „lumea de mâine va fi definită, pe plan uman, prin caracterul de masă al intelectualității [s.n. C. M.]”².

În căutarea unui model contemporan, care să fi impulsionat reforma consacrată prin Legea învățământului din 1978, putem urmări expunerile programatice ale directorilor institutelor naționale de cercetare pedagogică la prima Conferință Europeană (26-29 aprilie 1976). Günter Dietrich (din RDG) a vorbit, de exemplu, despre „Instrucție politehnică și educație, cu referire specială la legătura dintre educația generală și cea profesională”. Afirmății precum: „Condițiile esențiale politice, materiale și personale pentru educația politehnică modernă se pot crea doar prin colaborarea strânsă a școlilor și fabricilor cu muncitorii înșiși, luând parte la modelarea tinerilor”³ par să se refere direct la ceea ce va fi tehnicismul învățământului românesc din anii '80. Comparativ, intervenția reprezentantului URSS, Mihail Petrovici Kașin, insista mai mult pe valorile formative generale, pe egalitatea (forțată) a șanselor prin educație, pe cuprinderea unui număr tot mai mare de persoane în procesul educativ și, mai ales, pe recunoașterea factorilor politici de decizie ai educației, „așa cum spunea tovarășul L.I. Brejnev în raportul său la cel de-al 25-lea Congres al PCUS”⁴.

De această dată, modelul nu mai părea importat exclusiv din URSS, dar e doar o părere. În același an, Cezar Bârzea prezenta cititorului român un bilanț consistent al tendințelor generale de reformă a educației, în care putem identifica, sub titlul *URSS: un învățământ pentru toți și pentru fiecare*, soluția învățământului politehnic, aleasă deja de URSS, RD Germană, RS Cehoslovacă⁵. În limbajul internațional al pedagogilor, părea să fi fost un acord general în a acuza academismul învățământului contemporan, „exagerat de teoretizant și de memorizant”, care „favorizează expresia scrisă, repetitivă și convențională”, punând „accentul pe abstracțiune în detrimentul aplicațiilor considerate servile”⁶. Deși problema a părut comună, soluțiile au fost diferite⁷.

în ce mai scăzută, în unele sectoare, ca mineritul de exemplu, complet nulă” (v. Alina MUNGIU, *Românii după '89. Istoria unei neînțelegeri*, Editura Humanitas, București, 1995, p. 45).

¹ V. Mircea HERIVAN, *Educația la timpul viitor, scenariu prospectiv în 7 modele*, Editura Albatros, București, 1976, p. 65.

² *Ibidem*, p. 78.

³ V. Günter DIETRICH, „Polytechnical Instruction and Education with Special Reference to the Linkage between General and Professional Education”, în *Educational Research in Europa*, UNESCO Institute for Education, Hamburg, 1977, p. 93.

⁴ V. Mihail Petrovici KAȘIN, „The Influence of Educational Research on the Development of School Education”, în *Educational Research in Europa*, cit., p. 50. În privința educației științifice sau a tehnicizării educației, educatorul sovietic făcea referiri de-a dreptul poetice, de parcă nu și-ar fi revenit încă dintr-o mare uimire: „Descoperirile științifice devin tot mai semnificative și mai uluitoare. Știința și tehnologia au făcut posibil zborul mai rapid decât al celor mai rapide păsări, au făcut posibil să vezi și să auzi ceea ce se întâmplă în orice moment la mii de kilometri distanță, să pătrunzi în adâncul pământului și al oceanelor, să faci noi substanțe și să dezvolti noi specii de plante și animale necunoscute omnipotentei Naturi” (*Ibidem*, p. 51) (trad. n.).

⁵ V. Cezar BÂRZEA, *Reforme de învățământ contemporane. Tendințe și semnificații*, studiu introductiv de Mircea MALIȚA, Editura Didactică și Pedagogică, București, 1976, p. 91.

⁶ V. Edgar FAURE (coord.), *A învăța să fii. Un raport al UNESCO*, trad. R. Mahler și F. Mahler, Editura Didactică și Pedagogică, București, 1974, p. XXXIV.

⁷ Chiar și limbajul părea să ofere un consens generos și indiferent la mizele ideologice ale „războiului rece”, în formulări de genul „trezind motivația și organizând polivalența putem

Dar autorul român trecea direct la ceea ce el considera varianta optimă, aplicată în URSS. Era vorba despre cea de-a cincea reformă a învățământului sovietic, „corespunzătoare legii învățământului din 1973”, prin care se urmărea finalizarea unui „program general de îmbunătățire a învățământului mediu de cultură generală din 1966”¹. Întâlnim în Rusia acelor ani școala medie de 10 ani², careia i se găsisse de curând principala deficiență: faptul că oscila între o finalitate productivă și una preuniversitară. Legea din 1973 prevedea prelungirea duratei școlarizării obligatorii de la 8 la 10 ani și o reorganizare a conținuturilor pentru a se accentua caracterul politehnic și aplicativ. Dacă în 1966 se vorbea despre reforma învățământului de cultură generală, în 1973 se preconiza desființarea deosebirilor dintre învățământul vocațional și cel general (teoretic), prin extinderea „pregătirii practice și productive a elevilor”³. Chiar și în învățământul primar se introducea obiectul *activități practice*, care pentru ciclul de studii ulterior devenea *instruire practică*, cu scopul de a iniția elevii în principalele tipuri de activități economice. Ultimele două clase ale învățământului secundar erau văzute ca un segment de școlarizare politehnică, ce asigura fiecărui elev, indiferent de opțiunile ulterioare, o calificare medie și capacitatea integrării imediate în circuitul muncii. Programul claselor terminale era în majoritate alcătuit din studiul științelor exacte și tehnice, dublat de practica „de specialitate”⁴.

Iată, deci, o sursă majoră în rețeta politehnizării școlii românești, dar nu neapărat singura. În RDG, învățământul general politehnic s-a introdus cu mult înainte ca România să adopte această opțiune⁵. În plus, școala noastră interbelică preluase destul de multe din tradiția germană a educației profesionale, ceea ce făcea ca reorientarea spre învățământul vocațional din RDG să fi fost o atitudine destul de credibilă, de normalizare și de regăsire a unor tradiții pre-comuniste.

Acest curent al politehnizării școlii are origini multiple și sinuoase. Chiar Karl Marx făcuse o primă referire, nu foarte aplicată, la virtuțile educației politehnice, inspirat se pare de unele inițiative ale școlarizării profesionale din Marea Britanie.

reîmpăca democratizarea învățământului cu raționalitatea economică” (*Ibidem*, p. 32).

¹ V. Cezar BĂRZEA, *Reforme de învățământ contemporane...cit.*, p. 95.

² „Școala medie de 10 ani” a fost oficializată în România prin Legea din 1968, la puțin timp după ce în patria modelului original, URSS, se recunoscuse insuficiența sa. Acest decalaj de preluare s-a menținut și în legiferarea învățământului „politehnic”, deși tendințele au fost aproape consonante. Este de remarcat fidelitatea cu care autoritățile române au urmărit practic modelul sovietic, în anii așa-numitei destinderi și „independențe” a conducerii autohtone față de URSS. Abia în anii '80 se poate vorbi de o ignorare a tendințelor generale din școlile țărilor socialiste mai evolute, când România nu s-a mai înscris în curentul reformelor liberale, care precedaseră cu câțiva ani buni căderea regimului comunist din majoritatea țărilor est-europene.

³ *Ibidem*, pp. 95-96.

⁴ *Ibidem*, pp. 97, 100, 101.

⁵ În 1959, Școala politehnică superioară de 10 ani (Polytechnische Oberschule) a devenit școală obligatorie de stat în RDG. A rămas în vigoare, cu unele modificări, până la căderea regimului comunist și apoi până la unificarea celor două state germane; v. Gerdi JONEN, Klaus BÖLE (eds.), *The Education System in the Federal Republic of Germany. A Description of Responsibilities, Structures and Developments in Education Policy for the Exchange of Information in the European Union*, Bonn, 1998, p. 35. Majoritatea absolvenților celor 10 clase erau orientați ulterior spre școli vocaționale specializate, cu durata de 2-3 ani. Doar o mică parte studiau încă doi ani în „școli generale lărgite”, pentru absolvirea bacalaureatului, ceea ce le permitea înscrierea în învățământul superior, universitar. Într-un limbaj familiar oricărui cititor dintr-o țară socialistă, se afirma că în RDG învățământul politehnic a reușit să depășească vechea problemă a educației unilaterale, „numai intelectuală sau practic-meșteșugărească”, ajungându-se la „unitatea dintre învățatură și munca productivă” (v. R.D.G. *se prezintă*, ed. a 4-a, Verlag „Zeit im Bild”, Dresden, 1974, p. 174).

Ideea sa de bază despre școlile viitoare ale clasei muncitoare era că ar trebui să educe un individ polivalent, capabil să exercite o varietate de munci productive. Elevii ar trebui să învețe aici despre principiile generale ce stau la baza tuturor proceselor de producție și, în același timp, să fie practic inițiați în toate formele de producție elementară, industrială și agricolă. Concepția sa, generoasă dar neatentă la detaliile practice, trimitea la o nouă formă de enciclopedism, cu accente tehnologice sau, mai bine spus, la un avertisment împotriva pregătirii înguste și timpurii a elevilor¹. Lenin a manifestat opțiuni mult mai conservatoare, favorabile specializării și aplicabilității imediate a capitalului școlar. El considera, în contextul crizei economice postrevoluționare, că toți elevii ar trebui să învețe o meserie². Încercările entuziaste de a aplica principiile educației politehnice în Rusia anilor '20 au eșuat, fiind prea solicitante și nerealiste³. Abia după deceniile regimului disciplinar stalinist, în timpul lui Hrușciiov, se va reveni asupra ideii de educație tehnologică complexă, care se vehicula și în alte țări⁴.

Educația politehnică s-a extins și în alte țări socialiste ajungând, în Albania sau Bulgaria, la situații paroxistice, cel puțin în timpul anilor '80⁵. În România, unii se indignau atunci că schimbările erau încă nesatisfăcătoare, recomandând cu patos înmulțirea ameliorărilor, îmbunătățirilor și perfecționărilor tehnice. Învățământul era reprezentat, chiar în discursul pedagogic, drept o altă ramură a industriei⁶. La sfârșitul deceniului, măsurile administrativ-instituționale (supraproducția de diplome tehnice, instituirea practicii productive în școli, cvasi-extincția profilurilor umaniste în favoarea celor industriale ș.a.) se reflectau într-o proliferare de neoprit a limbajului tehnic și reduționist scientist în pedagogie. Dar interesul pedagogilor români pentru integrarea învățământului cu cercetarea și producția, care a produs o avalanșă de titluri pe această temă⁷, nu a supraviețuit căderii regimului

¹ V. Frederic LILGE, „Lenin and the Politics of Education”, *Slavic Review*, vol. 27, no. 2, June 1968, p. 239.

² *Ibidem*, p. 240.

³ Acest eșec a fost recunoscut în anii '30, când s-a renunțat treptat la experimentele pedagogice „progresiste” din deceniul anterior, în martie 1937 principiul „educației politehnice” fiind oficial abandonat (v. E. KOUTAISSOF, „Soviet Education and the New Man”, *Soviet Studies*, vol. 5, no. 2, October 1953, pp. 114-115, 117-119).

⁴ Un raport UNESCO din 1952, intitulat *Education in a Technological Society*, critica atât școala generală contemporană, verbalistă, livrescă, ruptă de realitate, cât și instrucția vocațională foarte îngustă, care vehicula îndemânări și tehnologii depășite, neoferind absolvenților șansa unei reorientări profesionale de viitor (*Ibidem*, pp. 120-121).

⁵ În Albania, de exemplu, unde aproape două treimi din populație subzista în zona rurală, din practicarea agriculturii, școlile profesionale reprezentau, în anii '80, aproximativ 88% din totalul școlilor secundare, iar dintre acestea, cam 77% erau școli agricole. Accesul la studii universitare era foarte redus. Reacția la această structură nerealistă a învățământului a fost foarte categorică, imediat după căderea regimului comunist. Astfel, dacă în 1980 erau aproximativ 135 000 de elevi în învățământul tehnic, în 1992 nu mai erau decât 40 000, dintr-un total de 150 000. Mai mult, se știa că în aceste școli ajung de obicei elevi cu rezultate slabe în timpul școlarizării obligatorii și incapabili să urmeze un învățământ teoretic. Funcționarea acestor școli în timpul regimului comunist a avut mai mult o funcție propagandistică, de ridicare forțată a nivelului cultural al populației, ceea ce a mărit și mai mult neîncrederea în tehnicismul său oricum depășit (v. Ylli PANGO, *L'enseignement secondaire en Albanie*, Éditions du Conseil de l'Europe, Strasbourg, 1996, pp. 13, 15, 16).

⁶ V., de exemplu, articolul lui Ionel DOROFTE, „De la pedagogia școlară la «ingineria» învățământului”, *Era socialistă*, an 40, nr. 17, 5 septembrie 1980, pp. 18-21.

⁷ Care se pot urmări, de exemplu, și în cuprinsul volumelor publicate la începutul anilor '80 de Biblioteca Centrală Pedagogică, pentru schimburile internaționale, sub titlul *L'Enseignement et*

comunist. Poate că principala urmare a reformei inițiate la sfârșitul anilor '70 a fost crearea unui repertoriu de clișee pedagogice, la fel de străin de tradiția științelor educației¹, ca și de practicile școlare curente. Limbajul de specialitate s-a refugiat într-o specie a limbajului de lemn din epocă, într-un efort permanent de evitare a comunicării, greu de depășit chiar și după 1989. Această stare de lucruri reiese și din frecvența sufixelor inter-, intra-, pluri-, trans-, multi- în literatura pedagogică sau în documentele administrației școlare, începând chiar cu Legea învățământului ori cu programele diferitelor obiecte de studiu.

Reforma și discursul politic recent

Vladimir Tismăneanu observa că „ceea ce frapează în istoria PCR este absența oricărui grup reformist bine structurat la vârful partidului”, iar despre primul deceniu postcomunist în România afirma că „cea mai abruptă ruptură cu veche ordine a dus la cea mai puțin radicală transformare”². „Lipsă de imaginație”, „lipsă de voință”³ sau, pe scurt, lipsă de viața politică – oricare ar fi explicația, rămâne mereu loc pentru a demonstra că în România postbelică a fost un deficit de reforme, atât înainte cât și după 1989, indiferent de nivelul politicilor analizate.

Trebuie, totuși, să observăm că în repertoriul regimului comunist, sensurile cuvântului reformă sunt incerte, putând exprima intenții politice diverse și chiar divergente. Înseamnă, în principiu, o formă de expansiune / afirmare a puterii, un procedeu de delimitare față de grupările politice concurente, un motiv propagandistic de succes. Dar poate fi și o modalitate sigură de menținere a *statu-quo*-ului, o șansă de promovare ierarhică sau un pretext pentru executarea publică a unor personaje incommode. S-ar putea spune că „regimul comunist a cunoscut o stare de reformă cronică”⁴. Reforma a însemnat, în primul rând, o *retorică a schimbării* controlabile, raționale, morale și entuziaste. Schimbarea propriu-zisă s-a alimentat însă, alternativ, din surse contradictorii. Pe de o parte, în perioadele de așa-numită destindere s-au infuzat mici doze de liberalism, opuse, în principiu, unui sistem totalitar⁵. Această operațiune a fost cu predilecție numită *reformă* de către observatorii din afară ai regimurilor comuniste. Dar mai frecvente au fost campaniile de persecutare, extirpare, denaturare a oricăror urme de liberalism, în perioadele de instalare la putere⁶ a grupărilor comuniste sau în timpul acceselor dictatoriale ale

la Pédagogie en Roumanie. Volumele (se pare că au fost publicate patru, până în 1984) ofereau câteva studii și un repertoriu bibliografic al titlurilor apărute în țară, grupate în secțiuni de politica învățământului și de teoria educației.

¹ Deprofesionalizarea specialiștilor în educație a fost încurajată și prin desființarea Institutului de Cercetări Pedagogice și Psihologice din București, în 1982, în urma unei succesiuni de acuzații și denunțuri ridicole, având drept pretext organizarea unui curs de yoga (v. Doina JELA, *Afacerea Meditația Transcendentală*, Editura Humanitas, București, 2004).

² V. Vladimir TISMĂNEANU, *Stalinism pentru eternitate. O istorie politică a comunismului românesc*, trad. C. Petrescu și D. Petrescu, Polirom, Iași, 2005, p. 35

³ *Ibidem*, p. 270.

⁴ V. Françoise THOM, *Sfârșiturile comunismului*, trad. G. Gavril, Polirom, Iași, 1996, p. 20.

⁵ V. Jean-François SOULET, *Istoria comparată a statelor comuniste, din 1945 până în zilele noastre*, trad. S. Albișteanu și A. Zbârcea, Polirom, Iași, 1998, p. 224.

⁶ Cum este și cazul „reformei învățământului” promovată de cei care instalaseră regimul comunist în România, în anii '40.

unor lideri care doreau să se permanetizeze în fruntea partidului-stat¹. Erau negări vehemente sau parodii agresive ale actelor de liberalism, denumite cu cinism tot reforme. Poate că toate acestea, inclusiv controversata perestroikă a lui Mihail Gorbaciov, au fost, în rezumat, „epurări de mare amploare”², dublate de reorganizări instituționale confuze și de un nou exces normativ. În această lume, reforma „consta în permutări într-un ansamblu închis”³, în care doar puterea personală putea face diferența.

Ar fi de ajuns, pentru a ne convinge, să urmărim conotațiile acestui cuvânt la câțiva lideri est-europeni contemporani, a căror soartă politică a depins în mare măsură de atitudinea lor față de „reforme” de la sfârșitul anilor '80 și începutul deceniului următor: Mihail Gorbaciov, Nicolae Ceaușescu, Ion Iliescu. În ciuda aparențelor, îi leagă același univers semantic de extracție totalitară și același eșec final în exploatarea lui. Capitalul politic obținut din promisiunile de reformă i-a menținut câțiva ani în avantaj față de opozanții lor, apoi i-a condamnat pentru aceleași culpe, pentru ignorarea așteptărilor reale și a forței discursului politic concurent. Toți au sfârșit prin a fi acuzați de pseudo-reforme și de antireformism căzând, în final, victimele propriului limbaj de lemn și îndelungatului exercițiu de necomunicare, specific lumii socialiste⁴. Toți au denunțat permanent lipsurile, au culpabilizat insistenț și au elaborat *reforma* aproape exclusiv în termeni economici, cu finalitate materială, cantitativă. Libertățile cetățenești, culturale, naționale etc. concesate (sau nu) cu acest prilej au fost de la început subordonate obiectivelor economice și regulilor generale ale sistemului politic în care s-au inițiat. „Democrația” a fost un rezultat neprevăzut, perturbator, care a compromis până la urmă „reforma” lor și a consacrat un pluralism politic nepremeditat.

Concurența proiectelor de reformă a fost o surpriză neplăcută pentru Ion Iliescu, care credea în soluția post-totalitară a elaborării unui proiect unic, de către specialiști „reprezentativi” reuniți sub patronaj guvernamental⁵, decizi să „conlucreze” în deplin acord cu liderul politic. Astfel, printre primele sale inițiative a fost aceea de reînființare a Institutului Național de Cercetări Economice (printr-un Decret-Lege din 2 ianuarie 1990), însărcinat cu realizarea rapidă a unei strategii de reformă, pornind de la o „radiografie” a economiei românești „cu toate blocajele generate de structurile specifice unei economii centralizate”. S-a redactat apoi o „schiță privind strategia înfăptuirii economiei de piață în România”, preluată în programul guvernamental aprobat de Parlamentul provizoriu, la 28 iunie 1990. Dar „ministrul desemnat cu problemele reformei” a ignorat acest

¹ V. reformele culturale și cultul personalității în China, Coreea de Nord, România, Albania.

² V. Françoise THOM, *Sfârșiturile comunismului*, cit., p. 41.

³ *Ibidem*, p. 172.

⁴ Fără a reitera excelenta sa analiză asupra limbajului public în țările socialiste, reamintim câteva din observațiile cele mai pertinente și încă actuale asumate de Françoise Thom: este „un discurs voluntarist”; „nici un cuvânt nu este inocent, toate sunt preinterpretate”; are o permanentă „fugă de precizie”; „servește la întreținerea ficțiunii ideologice”; „luptă împotriva faptelor, împotriva trecutului, împotriva oamenilor” (v. IDEM, *Limba de lemn*, trad. M. Antohi, Editura Humanitas, București, 1993, pp. 45, 49, 69, 81, 139).

⁵ Părea un fel de „Adunare a poporului” intelectual. Trebuia să fie cuprinzătoare, disciplinată, alcătuită din „specialiști” fără culoare politică, apti să producă în mod supravegheat și totodată „științific” idei bune de livrat spre o largă adeziune. Era considerată a fi la fel de necesară atât liderului politic, cât și partidului „de masă” solicitat să furnizeze confirmarea publică a „programului” propus.

act și „a întocmit un program propriu”, care s-a aplicat apoi cu urmări nefaste, în aprecierea lui Iliescu¹.

Era o metodă patentată în URSS, unde ideea de *perestroika*, ce avea deja o istorie înainte de Gorbaciov, „a prins forma în mediile «academocrate» protejate de KGB” și a ajuns treptat „la instanțele conducătoare ale PCUS”. O dată asumată ca politică de stat, „extinderea la nivelul imperiului a fost încredințată [tot] KGB-ului”, ca și „măsurile profilactice, menite să împiedice «procesul» să depășească limitele preconizate”². Până la urmă, schimbarea reală din aceste țări s-a datorat eșecului „reformei” dorite de inițiatorii lor declarați, de „specialiști” și de oamenii politici.

Devine deci tot mai dificilă catalogarea postumă drept „reformă” a ceea ce a fost în anii '80. La rigoare, chiar și momentele bune ale reformismului, anterioare acestui deceniu, sunt discutabile, tocmai pentru că finalitățile lor nu aveau în vedere schimbarea unei lumi, ci ameliorarea ei, pentru o mai bună conservare și perpetuare. Succesele sau eșecurile s-au măsurat cantitativ, nu prin capacitatea de inovare sau măcar prin impunerea unor criterii operabile de evaluare. Reforma a fost monopolul Partidului, indiferent de locația sa în lumea socialistă sau de gradul de „participare”, mereu nesatisfăcător, pe care l-a obținut de la subiecții săi. Înainte de a vorbi despre o reformă a școlii, reforma însăși, ca instrument politic al partidelor comuniste, a fost concepută ca mijloc de educare a „maselor”, de „remodelare a conștiințelor”³.

În același timp, reforma școlii a fost privită ca parte componentă, ba chiar ca motor al reformei economice⁴: perspectivă care a minimalizat din start mizele alternative ale educației. A fost o abordare comună anilor '80 și '90, supraviețuind căderii regimului comunist și perpetuându-se atât instituțional, cât și individual, prin vocile proiectanților și partizanilor săi. Această continuitate de substanță explică invocarea reformei în ultimii ani ai regimului Ceaușescu, chiar și între ghilimele, ca o ironie a sensului „bun”. Invocarea unei reforme a școlii românești în plină *Epocă de Aur* pare, în acest context, mai mult un reflex retrospectiv și justificativ al anilor '90, încărcăți încă de violența verbală ce însoțise prăbușirea regimului comunist. Într-o apreciere aproape unanimă, momentul cel mai intens al reformei învățământului, dar cu un sens profund negativ, rămâne cel de la sfârșitul anilor '40. Pornind de la acest reper, reforma de după 1989 ar fi trebuit să o înlăture pe cea din 1948. Poate că unii chiar s-au întrebat de ce nu a fost posibil, de ce anul școlar proximo nu a început direct cu revenirea la idilica școală interbelică. Răspunsul, la fel de naiv

¹ V. Ion ILIESCU, *Revoluție și reformă*, Editura Enciclopedică, București, 1994, pp. 212-214.

² V. Françoise THOM, *Sfârșiturile comunismului*, cit., p. 77.

³ *Ibidem*, p. 42. Și Ion Iliescu se plângea de slaba participare a populației, încercând retoric o explicație în spiritul marxismului dialectic: „Poate că, la modul ideal, o reformă economică ar trebui precedată de o reformă a mentalităților” (v. Ion ILIESCU, *Revoluție și reformă*, cit, p. 215). Era un mod discret de a reveni la visul peren al comunismului, realizarea unui „om nou”, la fel de necesar altei utopii a progresului și fericirii, redenumită democrație.

⁴ În ciuda unor disculpări și explicații ale specialiștilor educației, de genul celor vehiculate în documentele programatice ale învățământului postcomunist – „reforma învățământului nu este doar un caz particular al reformei economice sau un ecou întârziat al schimbărilor politice” (v. Cezar BĂRZEA [coord.], „Reforma învățământului în România: condiții și perspective. Prima Carte Albă a învățământului românesc”, *Revista de Pedagogie*, nr. 1-2, 1993, p. 7) – perspectiva „economistă” a fost în continuare întreținută, pe un ton imperativ, aflat în strânsă legătură cu interesele financiare ale „vorbitoarelor”, capabili de axiome precum „învățământul este o componentă de bază a economiei naționale” (v. N.G. NICULESCU, I.D. ADUMITRĂCESEI, *Învățământul românesc la o răscruce. Încotro? De ce? Cum?*, Polirom, Iași, 1999, p. 21).

ca și întrebarea, ar fi: pentru că școala aceea fusese eradicată de comuniști. Sau, poate, pentru că nici în acest domeniu, al distrugerii, regimul nu a avut atât de mult succes, pe cât a lăsat să se creadă¹.

Dosarul crizei din anii '80

Revoluția din decembrie 1989 a luat școala, dar și pe criticii săi, pe nepregătite. Ceea ce a urmat, a fost reactivarea acuzelor deja cunoscute, consacrate de autorități ale luptei contra comunismului, precum Radio Europa Liberă. La sfârșitul anilor '80, observatorii atenți puteau creiona cu destulă acuratețe un portret al crizei școlare, al eșuării schimbărilor inițiate în anii anteriori, privite însă, cu timpul, drept o nouă formă de normalitate. Referința la noțiunea de „reformă a școlii” era deja, pentru cei care puteau privi sistemul în ansamblul său, negativă și retrospectivă, în timp ce pentru majoritatea populației era o problemă difuză, disipată între atâtea alte solicitări zilnice.

În 1986, de exemplu, se vorbea despre criza din învățământul elementar și mediu, cauzată de acumularea unor vicii de fond ale orientării învățământului. Observatorii din afară notau marea discrepanță între efortul propagandistic al autorităților – relativ la nevoia „legării învățământului cu producția” – și situația reală produsă prin „desființarea liceelor teoretice și generalizarea unui învățământ profesional prost înțeles”. Cei care urmăreau în continuare realizarea obiectivelor școlare clasice, academice, fie ei profesori sau elevi, trebuiau să o facă în ciuda condițiilor reale de lucru: reducerea orelor de studiu efectiv, creșterea obligațiilor extrașcolare, suprasolicitarea examenelor de admitere la facultate. Selecția devenea, din nou, o problemă fizică, de rezistență la efort de durată în condiții de penurie generalizată și de abilitate în lupta cu cerințele exagerate ale sistemului. Plasarea din start într-o „școală bună” sau într-o „clasă specială”, scutirea mai mult sau puțin motivată de la activitățile considerate inutile sau chiar periculoase (practica agricolă sau în fabrici, participarea la marile înscenări ale propagandei pentru diverse evenimente politice și omagiale, pregătirea paramilitară etc.), ca și asigurarea unor „meditații” individuale pentru obiectele de examen erau principalele modalități de protecție. Chiar și așa, parcursul școlar ajunsese extrem de solicitant pentru cei care doreau să investească în această cale de ascensiune socială, căci

„oricât de protejați ar fi [fost] copiii celor cu relații și pile [...] ei tot [trebuiau] să facă față unor eforturi prea mari nu atât pentru a absolvi – clasa se trece[a] prea ușor – cât pentru a trăi în școală și în tot ceea ce ține de ea; pentru a rezista fizic și nervos, pentru a putea face față competitivității în perspectiva învățământului superior”².

¹ V. studiul nostru, „Reforma școlară din 1948, un succes al propagandei comuniste”, *Anuarul Institutului de Istorie „A.D. Xenopol”*, tom XLV, 2008, pp. 365-388.

² V. Central European University, Open Society Archive (citată mai departe CEU-OSA), Arhiva Radio Europa Liberă, secția română, Box Nr. 300/60/1/170, materialul intitulat „Supraîncărcarea elevilor – o problemă nu numai școlară”, semnat de Gelu Ionescu, din 19 martie 1986. Consultarea acestei arhive a fost posibilă datorită unei burse de studiu oferită autoarei de către Open Society Archive, în noiembrie 2003.

Competiția cu sistemul dubla competiția din interiorul acestuia, fiind la originea unor practici deviate, care astăzi ar putea fi numite, retrospectiv, corupte, dar care atunci păreau inevitabile¹. Totul era agravat de frecvența modificărilor impuse întregului sistem², de insistența suprareglementărilor și a supracontroalelor. Astfel, la sfârșitul anilor '80, școala se caracteriza în principal prin instabilitate și suprasolicitare, în condițiile reducerii continue a resurselor.

Tabloul de ansamblu al vieții școlare nu distona cu starea generală a societății: degradare materială, salarii tot mai scăzute, nesiguranța vieții zilnice sub amenințarea unui nou val de comasări, reduceri ale activității și creșterea normelor individuale³. Peste toate, marea ipocrizie propagandistică a *Epocii de aur* exaspera la fel de mult ca și motivele reale ale disfuncționalităților⁴, dar nemulțumirile individuale erau departe de a genera rezolvări de ansamblu. Câteva observații par să fi fost totuși general împărtășite. În primul rând, faptul că cel mai sigur rezultat al „reformei” din anii '70 a fost „scăderea nivelului de cunoștințe generale și teoretice”, însoțită de o iluzorie calificare profesională timpurie⁵. Apoi, ținând cont de conotația

¹ Încă din primele decenii postbelice, acest fenomen a fost reclamat de cetățeni ca fiind una din tarele regimului comunist. În anii 1980, era deja o regulă: „Copiii află zilnic de pile, de combinații, de mită, de cadouri, de protecții de sus [...] de pildă, obiceiul cadourilor pentru profesori, oferite de elevi cu diverse prilejuri festive – obicei care nu exista în școala românească cu 30 de ani în urmă și care astăzi a devenit aproape generalizat” (v. CEU-OSA, Box Nr. 300/60/1/170, materialul intitulat „Despre raporturile între profesor și elev în școala românească de azi”, semnat de Gelu Ionescu, din 8 august 1985, p. 4).

² *Ibidem*, p. 1.

³ Un profesor relatează, pentru Radio Europa Liberă, starea jalnică a celor care trebuiau să mimeze entuziasmul, în calitate de sărbătoriți, în fiecare an de „ziua învățătorului” (30 iunie). Cinismul situației era mărit de conștiința clară a deprivării sistematice: „Salariul nostru, în loc să crească, cum susține propaganda, scade prin tot felul de tertipuri: plata contribuției la părți sociale, amenda impusă prin legea nr. 1, zisă a contribuției voluntare, prin mărirea pe tăcute a impozitelor, prin sancțiuni, prin retragerea gradațiilor, prin plata a tot felul de cotizații, sport, sindicat, partid, crucea roșie, prin mărirea abuzivă a normelor didactice [...] prin neplata unor activități didactice cum ar fi examenele de treaptă la liceu, examene la fără frecvență, activități de îndrumare și control” (v. CEU-OSA, Box Nr. 300/60/1/746, Item nr. 4404, materialul intitulat „Despre noi, dascălii”, 6 iulie 1989, p. 6).

⁴ O comparație cu situația din URSS scotea și mai mult în evidență nu atât criza din învățământ, cât mai ales efortul autorităților române de a disimula existența unei crize. În URSS se activase deja, la mijlocul anilor '80, o reformă a școlii – sau cel puțin un dialog public pe această temă – vizând înlăturarea derapajelor din sistem. Dar, o evaluare la câțiva ani după, recunoștea public eșecul unui demers care, fapt atât de rar în lumea socialistă, „fusese pe larg dezbătut în presa sovietică”. De la cel mai înalt nivel al ierarhiei politice sovietice se vorbea despre spectrul șomajului cauzat de școlarizarea inadecvată, despre dramatismul situației materiale a școlilor, despre faptul că „întregul corp didactic este prost plătit, lipsesc manualele școlare, formația profesională este deficitară, domnește rigiditatea și rutina”. Concluzia asumată de liderii sovietici era că acestei școli îi lipsește „suplețea, o solidă cultură generală și posibilitățile de a dezvolta spiritul creator” și că este nevoie, practic, de o nouă reformă. Se vorbea despre diversificarea ofertei școlare, despre motivarea elevilor și a profesorilor, despre informatizarea învățământului, ceea ce era destul de greu de realizat în condițiile insuficienței cadrelor didactice, a supraaglomerării claselor, a specializării profesionale mult prea timpurii și a secretomaniei caracteristice regimului comunist. Concluzia era că școala sovietică acuza „aproape aceleași probleme cu cea românească”, cu deosebirea esențială că „reforma din România a împlinit 10 ani de aplicare și nu se întrevide câtuși de puțin șansa de a fi supusă unei discuții publice” (v. CEU-OSA, Box Nr. 300/60/1/170, materialul intitulat „Probleme asemănătoare în învățământul românesc și sovietic”, semnat de Gelu Ionescu, din 24 februarie 1988).

⁵ V. CEU-OSA, Box Nr. 300/60/1/170, material transmis de Gelu Ionescu la 9 iunie 1987, p. 5.

negativă a termenului, se manifesta o dorință clară de a se evita o altă reformă, ceea ce în limbajul curent era tot una cu desființările abuzive, cu impostura, cu falsa școlarizare¹. Apăruseră deja semnale, chiar în presa epocii, despre existența unor forme de șomaj mascat, despre faptul că întreprinderile nu mai puteau angaja toți absolvenții ce le erau destinați sau că unele specializări nu erau reale (de exemplu, nu exista o diferență calitativă certă între un absolvent de școală profesională și unul de liceu industrial, la același profil²). Extinderea obligativității școlare la 10 ani și mai mult, aducând în primul rând obișnuita scădere a calității învățământului, a fost însoțită și de o devalorizare fără precedent a studiilor liceale. Situația în discuție a mărit și mai mult competiția pentru diplome universitare, la rândul său agravată de reducere drastică a numărului de locuri disponibile.

Opțiunile publice rămăneau însă categoric diferite de intențiile autorităților școlare și de discursul propagandistic aferent. Suprasolicitarea unor școli și profile, unde era o foarte mare concurență a candidaților, a fost acuzată chiar prin vocile autorizate ale regimului, demonstrând de fapt că oamenii aveau alte dorințe decât cele impuse prin „reformă”. Efortul de a evita traseul-standard de școlarizare exprima opinia reală a populației despre liceele industriale nou create, definite prin slaba calitate a educației, prin lipsa perspectivelor de continuare a studiilor, printr-o muncă fizică foarte solicitantă („practica productivă”), ba chiar prin „spectrul șomajului în unele ramuri industriale – cum este cea metalurgică și chimică”. Practic, „reforma” anilor '70-'80 a confirmat în final aceeași ierarhie, punând o mai mare distanță între școlile nedorite, „frecventate de elevi cu medii foarte scăzute” – școli care chiar și în condițiile obligativității își completeau cu greu locurile – pe de o parte, și acele școli sau clase foarte căutate, cu o mare concurență la examenele de admitere³, pe de altă parte. Între cele două extreme existau numeroase instituții-șablon, ale căror performanțe erau la fel de indiferente pentru autorități, ca și pentru cei care le frecventau.

O altă urmare a „reformei” începute în deceniul al șaptelea, mai ales a restrângerilor bugetare și a penuriei generalizate din anii următori, a fost deteriorarea acută a relațiilor interumane din lumea școlii, mai precis acutizarea unor mai vechi antagonisme între „noi”, cei oprimați, și „ei”, cei care își exercitau o putere arbitrară, nelegitimă, instabilă și cinică. Școala era pradă unor rețele de putere ce depășeau cu mult tradiționalul mecanism administrativ sau ierarhia tacită a profesioniștilor. Activiști de Partid sau de UTC, șefi ai organizațiilor de pionieri sau de sindicat, șefii secțiilor de învățământ de la Consiliile locale, inginerii-șefi ai fermelor sau întreprinderilor importante din localitate, delegați de la Minister, chiar și părinți (cu funcții importante) ai unor elevi, toți dublau și subminau de

¹ „Învățământul românesc are o greșită orientare de fond – și o susținere financiară din partea statului care se micșorează în loc să se mărească. Ceea ce este necesar nu este acum o nouă reformă [înainte] de a fi văzute, analizate, erorile celei care a fost impusă acum zece ani”, și care a însemnat, dincolo de pretențiile propagandei, „desființarea liceelor teoretice”, „sacrificarea obiectelor de cultură generală”, „generalizarea învățământului obligatoriu de 10 ani” (v. CEU-OSA, Box Nr. 300/60/1/170, material transmis de Gelu Ionescu la 23 februarie 1988, pp. 5-6).

² *Ibidem*, p. 6.

³ Profilurile acuzate erau cele de chimie-biologie (care permiteau o bună pregătire pentru admiterea la medicină), de pedagogic, de filologie-istorie și de... alimentație publică (preferință care se lega strict de penuria alimentară a vremii) (v. CEU-OSA, Box Nr. 300/60/1/170, materialul „Probleme ale învățământului liceal în discuție la CPE”, semnat de Gelu Ionescu, din 10 iunie 1987, care cita o intervenție a lui Ioan Jinga, inspectorul șef al capitalei, publicată în *Informația Bucureștiului* din 18 aprilie același an).

fapt autoritatea tradițională a directorilor de școli și a inspectorilor „de specialitate”. Expuși tuturor presiunilor, profesorii dezvoltau, la rândul lor, relații autoritare cu elevii sau cu familiile lor, rezumate adesea la a cere, a amenința, a pedepsi, a distribui vinovății, a clasifica și a contabiliza prestațiile tuturor celor din jur. Deprofesionalizarea și dezumanizarea vieții școlare par să fi fost fenomene acute ale anilor '80¹, care vor alimenta multe din evoluțiile deceniului următor. Invazia nespecialiștilor s-a corelat cu obișnuitele desființări, de această dată ale unor instituții-simbol, ce se datorau unor mai vechi inițiative constructive ale regimului: Institutul de Cercetări Pedagogice din București (1982) și Casele Corpului Didactic din țară (1984). Circulația literaturii de specialitate, mai ales a celei occidentale, a fost serios diminuată, la fel și calitatea studiilor, ceea ce afecta, fără îndoială, capacitatea de reflecție sistematică, științifică, asupra școlii².

Revolta în școală

Toate deficiențele și blocajele sistemului au devenit, imediat după căderea regimului Ceaușescu, ținta unor intervenții radicale, spontane, necorelate, continuând în fapt logica și practicile sistemului, dar în sens opus. Anul 1990 a început cu o serie de contestații punctuale și violente, „de jos”, asumate apoi de noile autorități, prin decizii oficiale. Astfel, s-au înlăturat dintr-o dată uniformele școlare, învățământul politic, prezența obligatorie la cursuri, pregătirea militară a elevilor și a studentelor, comitetele UTC, cravata de pionieri, practica agricolă, abonamentele obligatorii la *Cutezătorii*, numărul prea mic de locuri la școlile și facultățile cu profil „teoretic”, cursurile de socialism științific, tunsoarea regulamentară a elevilor, munca patriotică în spațiile verzi, directorii sau inspectorii despotici ș.a.m.d.

¹ Fenomenele respective au fost acuzate public și în țările socialiste vecine din acei ani, în limita corectitudinii politice de atunci, asociate sau nu ideilor de reformă socialistă. Pentru învățământul românesc din ultimul deceniu al regimului Ceaușescu, notațiile din jurnalul Doinei Jela, pe atunci profesoară de franceză în școli de țară sau din orașele de provincie, sunt deosebit de edificatoare. Iată câteva decupaje fidele epocii: „16 mai [1984] Scoși de [la] ore la adunat ridicările CAP-ului. Toți muncim, elevi, profesori, toți ne grăbim să nu lăsăm treaba neterminată la ora hotărâtă pentru plecare, numai ceapistul venit cu noi să ne îndrume, stă cu mâinile înfundate în buzunarul halatului”. (v. Doina JELA, *Televizorul de noapte*, Polirom, Iași, 1997, p. 182); „10 ianuarie [1985]. Poliția a «ridicat» ieri de la școală un elev-problemă. Participase la un viol în șapte” (*Ibidem*, p. 217); „21 ianuarie [1985]. În spitale mor copii nou-născuți, în școală sunt sub 10 grade. Nimeni nu face nimic” (*Ibidem*, p. 220); „25 octombrie [1986]. Referendum mâine. De trei zile prin școală mișună polițiști, activiști de partid, profesori, elevi, femei de serviciu, care freacă, mătură, spală, bat cuie, lipesc afișe, acoperă cu pânză roșie, bifează liste, le închid în fișete, le sigilează cu ceară roșie și pe urmă stau lângă ele și le păzesc peste noapte. Păzesc și pe afară, să nu umble cineva cu țigara aprinsă, [...] să nu aducă vântul hârtii, din copaci să nu cadă frunze, să nu fie probleme [...] Să obligi o țară întreagă să facă doar lucruri fără rost – extraordinară demonstrație de forță” (*Ibidem*, pp. 258-259).

² În diagnosticarea stării învățământului la 1989 au persistat multă vreme clișeele propagandei comuniste. Repertoriind concret disfuncțiile sistemului, nu se mai poate spune acum doar că era „proiectat să satisfacă nevoile de forță de muncă ale industriei socialiste” și că a fost subminat de „insuficiența cronică” a fondurilor alocate (v. Eugenia TRIF [ed.], *Anii reformei și ceea ce a urmat. Analize, măsuri și programe educaționale*, Editura Fundației pentru Studii Europene, Cluj Napoca, 2005, p. 203). Mai curând se poate afirma că „sistemul” ignora de fapt „nevoile” reale ale industriei și ale societății în general.

Abia după această fază spontană, a intervențiilor clamate de la baza ierarhiei școlare, s-au coagulat primele grupări de specialiști capabili să ofere un nou discurs coerent, argumentat, despre școală. Dorința de legitimare științifică și de plasare strategică în noul și confuzul peisaj postrevoluționar a dus, în mod firesc, la redescoperirea „adevăratei” școli românești, capabilă de autoreformare¹. Cum cele mai multe dintre proiectele de viitor ale societății românești postcomuniste s-au redus la restituții sau ameliorări, soluția firească a fost aceea de recuperare a reformatorilor de prestigiu, mai ales a lui Spiru Haret². Era o modalitate sigură de atenuare a conotațiilor negative ce apăsau asupra ultimei „reformă” școlare și, în același timp, o trimitere la faptul că simpla înlăturare a măsurilor impuse în anii din urmă nu poate fi suficientă.

De fapt, nici nu era posibilă, pentru că multe dintre „inovațiile” postbelice fuseseră în final acceptate, ajustate, deturnate – mai mult sau mai puțin declarat – iar obișnuita discrepanță între practicile cotidiene și discursul public periclita și mai mult intervențiile reale în sistem. Complicitățile, miturile, refuzurile care făceau totuși funcțional un mecanism școlar diform au ieșit abia acum la iveală, în forme neașteptate: de exemplu, mitul „olimpicilor”, un produs specific al anilor '80, capabil să întrețină încă discursul despre valorile autohtone, în ciuda oricăror contraargumente reformiste. Continuitățile sunt, însă, mai greu de numit, în condițiile unui nou divorț între discurs și practici, marcat de o altă „corectitudine politică”, a îndepărtării cât mai vizibile de un trecut condamnat. Simptom al noului discurs, schimbările frecvente ale titlaturilor și titularilor oficiali³ au fost un semn clar al dorinței de uitare selectivă, pe care autoritățile educației naționale l-au impus opiniei publice și propriilor funcționari.

¹ V. Gh. BUNESCU, „Valorile și reformele învățământului românesc”, *Revista de Pedagogie*, nr. 1-2, 1993, pp. 39-44. În același an, în raportul Consiliului Național Român al UNESCO, secretarul general al acestuia, profesorul G. Văideanu puncta: „Pentru epocile în care au fost concepute, reformele lui Spiru Haret, cea inițiată după «Marea Unire», ca și reforma inițiată de Ion Petrovici în dificila perioadă a celui de-al doilea război mondial pot fi considerate relevante și reușite” (v. *De la lege la Reforma învățământului. Concluziile unei mese rotunde*, editat de *Tribuna Învățământului*, 1993, p. 38). Era un semn elocvent, din partea celui mai autorizat reprezentant al ideii de deschidere a școlii românești spre valorile contemporane ale educației și pedagogiei din alte țări.

² Care a devenit o referință obligatorie, aproape un loc comun, invocat deopotrivă prin numele de străzi, școli, edituri ori syndicate didactice, ca și prin intervențiile în mass-media, dar mai puțin ca subiect de cercetare pentru istoria educației. Între demersurile de acest gen, diferite ca motivație și inegale ca nivel al analizei, reamintim Mirela Luminița MURGESCU, „Spiru Haret și educația națională în școala românească”, *Anuarul Institutului de Istorie Cluj-Napoca*, vol. 34, 1995, pp. 237-247; Eugen ORGHIDAN, *Spiru C. Haret, reformatorul învățământului românesc*, Media Publishing, București, 1994; Aurelian BONDREA, *Perenitatea unei moșteniri. 100 de ani de la adoptarea „Legii lui Spiru Haret”*, Editura Fundației „România de Măine”, București, 1998. Tendința de glorificare a personajului traversează deopotrivă lucrările pedagogice de referință (v. „Haretismul”, în Sorin CRISTEA, *Dicționar de termeni pedagogici*, Editura Didactică și Pedagogică, București, 1998, pp. 207-208), ca și dialogul curent despre starea școlii de astăzi. Investigațiile proprii asupra unor inițiative mai mult sau mai puțin reformatoare ale ministrului Haret se pot găsi și în lucrarea noastră *Școala și artizanatul. Interpretări culte ale artei populare*, Editura Limes, Cluj, 2007.

³ În decembrie 1989, Ministerul Educației și Învățământului a devenit Ministerul Învățământului, iar în iunie 1990, Ministerul Învățământului și Științei. În 1992, s-a revenit la denumirea de Minister al Învățământului, iar în 1996 s-a numit Ministerul Educației Naționale (titlatura din anii '40, anterioară regimului comunist), apoi Ministerul Educației și Cercetării (din 2000). Pentru scurt timp, a fost denumit Ministerul Educației, Cercetării și Tineretului (2003), în timpul ministrului Alexandru Athanasiu. Din 2004, s-a renunțat la ultima adăugire („al tineretului”), care în 2007 a fost din nou impusă în titlatura oficială.

Din nou, în căutarea normalității

În afara unor astfel de „inovații” facile, proiectarea sistematică a schimbării părea că se realizează în afara spațiului public, cu expertiza unor specialiști recuperați de noile autorități dintre aceia ignorați de vechiul regim. După decenii de imixtiuni politice și depreciere sistematică a profesioniștilor, se dorea revenirea grabnică

„la o stare de normalitate: tot astfel cum în fizică sau în chimie cărțile fundamentale sunt scrise de fizicieni sau chimiști, în pedagogie cărțile fundamentale se scriu de pedagogi”¹.

Normalitatea lua, deci, forma tautologică a unor autoconfirmări de breaslă. Plasarea în cercul reformatoilor legitimi ai învățământului se verifica prin exersarea comună a unui limbaj de specialitate, proaspăt recuperat din excesele propagandistice ale epocii Ceaușescu, dar transpus într-un alt tehnicism. Nevoia de relegitimare a discursului pedagogic a provocat o inflație de noi termeni „de specialitate”, împrumutați în regim de urgență din literatura occidentală. În primii ani după 1989, înnoirea abruptă a vocabularului științific provoca impresia de gratuitate ori de frivolitate, atât în privința programului reformatoilor, cât și a teoretizărilor care îl însoțeau. Totuși, puține erau luările de poziție deschis sceptice:

„De exemplu, termenul *curriculum* cunoaște în prezent peste 80 de accepțiuni; [...] se închipuie că ar însemna o reparație a unor construcții teoretice mai vechi [...] sau o «alinare» la «limbajele internaționale» ale comunității pedagogice. În realitate [...] este vorba aici de o tentativă de presiune psihologică [...] de impunerea unor explicații sau teorii fără ca acestea să beneficieze de suficiente argumente logice sau verificare publică. Această tentativă se produce prin adăugire sau suprapunere de termeni (de exemplu, termenului «principiu» i se adaugă incorect înțelesul termenului «normă»), prin scoaterea sau eliminarea unui termen consacrat (de exemplu «plan de lecție» înlocuit cu «proiect de lecție», sau «proiect tehnologic de lecție») prin restrângere (atribuire de sens restrâns și sens larg diferiților termeni, începând cu cel de «educație»)»².

Aparent, aici era vorba doar de o acuză: schimbarea nu se putea reduce la schimbarea vocabularului³. În afară de aspectul superficial al inovației lingvistice, faptul în sine nu putea fi blamat, de vreme ce reprezenta, totuși, o formă accesibilă a delimitării de trecut. În definitiv, riscul de a rămâne doar la cuvinte, așa cum se întâmpla, de regulă, în timpul regimului comunist, era la fel de mare pentru adepții noului limbaj științific, ca și pentru criticii lor.

¹ De remarcat tentația persistentă a comparației cu științele exacte, ca formă de legitimare a proaspăt recuperatei științe pedagogice; v. prezentarea făcută de Petru LISIEVICI cărții lui Sorin CRISTEA, *Fundamente pedagogice ale reformei învățământului*, Editura Didactică și Pedagogică, București, 1994, *Revista de Pedagogie*, nr. 3-4, 1994, p. 94.

² *Ibidem*, p. 9.

³ Un observator nota, la un deceniu după revoluție: „Vocabularul pedagogic cred că a suferit, față de alte limbaje specializate, cea mai radicală transformare de după [19]90 încoace, care creează iluzia că traducerea problemelor într-un limbaj mai sofisticat și însușirea acestui limbaj în descrierea diferitelor situații reprezintă partea cea mai importantă a rezolvării lor” (v. Romulus BRÂNCOVEANU, „Reforma învățământului, acces și echitate, prezentare din mers”, *Sfera Politicii*, nr. 75, 1999, p. 7).

În primul deceniu postcomunist, simpla alăturare a unor lucrări contemporane occidentale cu cele românești era suficientă pentru a ilustra perpetuarea unui decalaj strivitor în ceea ce privea reflecția asupra școlii¹. Comunitatea internațională avea deja un exercițiu considerabil în privința reformelor școlare, canalizate tot mai atent spre remedierea unor probleme structurale², astfel încât transferul de *know-how* era, aproape inevitabil, unidirecționat. Mediatizarea unor proiecte concurente a fost aproape insesizabilă, la fel ca și cererea publică de schimbare a școlii românești. Este adevărat că dramatismul tranziției postcomuniste a contribuit decisiv la această situație. În plină criză, școala era departe de a fi văzută ca o posibilă soluție a unor probleme sociale, fiind în continuare percepută drept consumator al resurselor bugetare și private. Aceasta explică și un aparent dezinteres al societății pentru schimbarea sistemului școlar, mai ales din partea celor direct afectați³. Epopeea reformelor și contrareformelor școlare postdecembriste merită însă un studiu în sine, cu atât mai mult cu cât subiectul nu pare să se fi epuizat încă.

Revenind asupra realităților din anii '80, putem observa că „reforma” școlii socialiste a avut o conotație negativă, din cauza schimbărilor nerealiste și perdante impuse încă din deceniul anterior. Politehnizarea masivă și superficială, desconsiderarea studiului teoretic în favoarea activităților „practice”, ignorarea costurilor reale și a deficitului perpetuu de resurse, restrângerea drastică a reflexivității formative, masificarea școlii și diluarea gravă a calității actului didactic, toate au contribuit la un eșec de proporții al ultimei „reformă” a regimului. Astfel, după cum

¹ Pentru a verifica acest decalaj, am putea alătura, din simplă curiozitate, două lucrări despre predarea istoriei în școală: Gheorghe TANASĂ, *Metodica predării-învățării istoriei în școală*, Editura „Spiru Haret”, Iași, 1996 și Terry HAYDN, James ARTHUR, Martin HUNT, *Learning to Teach History in the Secondary School*, Routledge Falmer, London/New York, 2001. Oricâte explicații s-ar putea găsi discrepanței dintre cele două abordări, ele nu pot înlătura complet evidenta autosuficiență a autorului român.

² Literatura occidentală despre politicile educaționale nu ignora dimensiunea lor improbabilă. Raportul către UNESCO al Comisiei Internaționale pentru Educație în secolul XXI, coordonat de Jacques DELORS și publicat în România sub titlul *Comoara Lăuntrică* (trad. R. Andriescu și R.P. Gheo, Polirom, Iași, 2000) se deschidea cu o introducere intitulată „Educația: o utopie necesară”. Declarând de la început că „nu vede în educație un remediu miraculos sau o formulă magică”, J. Delors persista totuși în convingerea că educația poate diminua sărăcia, excluderea socială, agresiunile de orice tip, fiind un „instrument privilegiat de construire a relațiilor interumane” (*Ibidem*, p. 9).

³ În general, mediul școlar părea încă, la sfârșitul anilor '90, ostil fie și simplei comunicări „interne”, cu atât mai mult unei deschideri generale, care să poată genera o schimbare de substanță. Într-un raport asupra educației semnat de Laura CĂPIȚĂ și Carol CĂPIȚĂ, difuzat sub titlul *Education and Media in Southeast Europe: Country Reports* (v. <http://www.-gewi.kfumigraz.ac.at/esbsc/country-reports/education-Romania.htm>; accesat în iulie 2000), autorii considerau drept „foarte semnificativ faptul că informațiile despre activitățile europene și internaționale sunt *mult mai disponibile* decât cele despre activitățile locale care nu implică instituții ale statului [s.n. C.M.]”. În ceea ce privește datele produse de instituțiile de stat, difuzarea și aplicabilitatea lor, putem credita spusele lui Gh. Rădulescu, inspector general în Ministerul Educației Naționale, care afirma că: „sunt încă multe anomalii în sistemul actual de învățământ [...] În primul rând, informația nu ajunge peste tot; în al doilea rând – nu se aplică peste tot, fie din cauză că nu se cunoaște, fie pentru că există încă o puternică rezistență și chiar o rea intenție [...] sau chiar acțiuni care frizează penalul, așa cum s-a dovedit în cazul unor inspectorii generali sau directorii de școli [s.n. C.M.]” (v. Liviu CHISCOP, *Învățământul particular preuniversitar în România*, Editura Grigore Tăbăcaru, Bacău, 1999, p. 62). Comunicarea electronică a diminuat unele dintre aceste deficiențe, fără a le înlătura complet. Să nu uităm că deținerea și vehicularea informației sunt acte de putere în sine.

era de așteptat, la scurt timp după înlăturarea lui Nicolae Ceaușescu, discursul reformist a întâmpinat o rezistență serioasă, cu atât mai mult cu cât principalii săi emițători veneau din aceleași zone decizionale, cu aceeași dorință de a impune schimbarea de o manieră centralistă, ierarhică și birocratică, nesocotind o dată în plus reacțiile „din teritoriu”. Se pare că, în acel „moment zero” al libertății de opinie și de acțiune din 1989, școala românească nu a dorit decât înlăturarea reformei precedente sau, eventual, ameliorarea acesteia, nu construirea unui nou sistem de învățământ, adaptat altui stil de viață, democratic. Aceste așteptări și refuzuri consensuale, neconforme noilor politici educaționale pro-occidentale, au modelat ani în șir reacțiile la ofertele și contraofertele de reformă. Trecutul a condiționat de o manieră categorică nevoia de viitor a învățământului românesc, iar schimbarea s-a petrecut de multe ori în afara sau împotriva „reformelor” care își propuneau doar să înlocuiască școala socialistă cu una europeană.