

Leadership “real”: schimbarea adaptivă a educației – argument strategic privind transformarea școlii ca sistem în România

(Real Leadership: The Adaptive Change of Education – A Strategic Argument for the Transformation of the School System in Romania)

MARIAN STAȘ

The paper argues that the current state of affairs in the public Education system qualifies itself as the third inflection point in over 130 years of modern Romanian history, with a strategic need for major transformation processes to be initiated, only comparable to the ones which took place at the end of the XIX-th century, coordinated by Spiru Haret, and after World War II – the communist reform, respectively. Given the scope of the adaptive change interventions, the emphasis is put on transformational leadership, as the main conceptual drive of such endeavor. To illustrate the argument, the paper presents a case study of what, in the author’s opinion, represents *the* starting point in redesigning the pre-university school system – a model of transforming the current curricular architecture, which has proven its limits beyond doubt. Once the process launched, the paper argues that profound learning, at the societal level, will be generated.

Motto: “Comunismul este societatea care garantează prostia ca încremenire în proiect” Gabriel Liiceanu, Despre limită

1. Argument

Educația este, de departe, proiectul public numărul 1 în România, în următorii 10-20 de ani. Miza istorică este succesul sau eșecul României în condițiile generate de dobândirea, la 1 ianuarie 2007, a statutului de țară membră a Uniunii Europene, iar focalizarea complexă și de lungă durată a țării noastre pe transformarea profundă a Educației pe toate palierele sale, într-o manieră fără precedent până în acest moment – incomparabilă cu oricare dintre schimbările ori corecțiile din zona publică la care suntem martori – reprezintă condiția critică de succes a noii României Europene.

Am în vedere trei valențe fundamentale, care susțin, fără echivoc, argumentul meu:

a) valența istorică. Acum, în esența sa, Școala funcționează conform unui model profund inadecvat timpului prezent și celui viitor. A treia mare transformare a Școlii românești moderne, după cea articulată de Spiru Haret, în anii 1890-1900 și după reforma comunistă din 1948, încă nu a avut loc.

b) valența socială. Subsystemul public principal pentru schimbarea infrastructurii mentale a societății este Educația. Acum, România are nevoie, urgent, de schimbarea infrastructurii sale mentale, în acord cu schimbările generate de aderarea la Uniunea Europeană – prin urmare, Educația devine proiectul său public numărul 1.

c) valența economică. Investiția în educație este profitabilă. Rata de rentabilitate a investiției în educație se situează între 5-30%, conform statisticilor O.E.C.D.¹

Prezentul document de poziție are rolul strategic de a formula problema schimbării adaptive a Educației în România, în termeni de leadership. Temele puse în discuția publică, prin acest document, cuprind:

- o o succintă analiză comparativă a unor indicatori educaționali, economici și de guvernare;
- o formularea propriu-zisă a problemei transformării Școlii ca sistem în termeni de leadership;
- o ilustrarea caracterului transformățional al abordării, printr-un model al descentralizării curriculare reale în învățământul preuniversitar.

Ca surse de documentare semnificative, sunt relevante și următoarele documente oficiale:

1. Raportul Comisiei Prezidențiale pentru analiza și elaborarea politicilor din domeniile educației și cercetării, dat publicității în data de 6 iulie 2007²;

2. Studiul intitulat *Educație și cercetare pentru societatea cunoașterii*³;

3. Pachetul de proiecte de legi ale educației aflate în dezbatere publică, începând cu data de 17 decembrie 2007: legea învățământului preuniversitar⁴; legea învățământului superior⁵; legea privind statutul personalului didactic⁶;

4. Legea educației naționale nr. 1/2011, publicată în Monitorul Oficial Partea I nr. 18 din 10 ianuarie 2011⁷.

Am elaborat prezentul document având atenția focalizată, în primul rând, pe beneficiarii direcți ai Educației, elevii și studenții de azi – două grupe importante de populație, care, în 10-20 de ani de acum înainte, vor deveni categoria cea mai dinamică a societății definindu-i caracteristicile dezvoltării socio-economice. Formarea, la generațiile tinere, a unui comportament autentic bazat pe valori, printr-un echilibru înțelept între cunoștințele, deprinderile și atitudinile dobândite în școală reprezintă, în opinia autorului, provocarea principală a modelelor educaționale ale următorului deceniu.

Am acordat, de asemenea, o atenție specială personalului didactic, categorie profesională cu dublu statut: pe de o parte – furnizorul principal al serviciilor educaționale către elevi și studenți; pe de altă parte – beneficiarul ofertei de dezvoltare profesională puse la dispoziție de sistemul educațional. În opinia noastră, un proiect fundamental al transformării Școlii ca sistem în România este cel privind strategia dezvoltării resursei umane în Educație, având ca vectori de atac componentele specifice: filiera didactică și, respectiv, cariera didactică.

În fine, al treilea pilon-subiect al prezentei strategii este Școala ca sistem – la ora actuală, puternic generator de tranzacții toxice, în fiecare componentă a structurii sale: arhitectură de ansamblu; filosofie curriculară; relații profesori-elevi/studenți; management; evaluare; finanțare; raporturi centralizare-descentralizare; performanță de ansamblu; capacitate de adaptare și timp de răspuns; sustenabilitate. Cauza principală este istorică: acum, România este în timpul statutului de stat membru al Uniunii Europene, iar Școala ca sistem – în timpul său anterior, al unui model educațional anacronic, depășit, de tip industrial-comunist, cu toate consecințele nefaste ce decurg din această decuplare istorică a educației față de

realitatea societății căreia trebuie să-i servească. De aici, nevoia transformării fundamentale, de sistem.

2. Unde suntem acum și de ce. Succintă analiză a unor indicatori educaționali, economici și de guvernare

2.1 Unde suntem acum, și de ce

În anii 2006-2007, patru indicatori importanți din surse independente între ele plasează România în lume și în Europa după cum urmează (țară de referință: Finlanda).

Așadar, conform surselor citate, suntem **aproape de, sau sub medii** – adică, mediocri. Acum, România este sub medie și la capitolul Economie, și la capitolul Guvernare, și la capitolul Educație – fie că ne place sau nu, fie că suntem de acord sau nu.

În opinia autorului, *România este mediocră deoarece sistemul public al Educației din România este depășit*. Autorul are întreaga prețuire și respectul deplin pentru acei distinși Oameni ai Școlii a căror dăruire și ale căror performanțe înseamnă fibra profundă a educației noastre, sufletul ei, inima ei. Cu toate acestea, însă, autorul nu are deloc motive să retragă diagnosticul pus *sistemului*, în ansamblul său: el continuă să fie *depășit, nefuncțional și ineficient*, până la transformarea sa din temelii.

Implicațiile și cauzele actualei stări de fapt sunt și mai profunde, fiind, în bună măsură, explicate și de apetența scăzută a societății pentru învățare, pentru Educație, în general. În 2009, procentul adulților între 25 și 64 de ani, participanți la programe de formare, era în România de aprox. 1,5%, comparativ cu o medie a Uniunii Europene de aprox. 9,5% și cu procente ale unor țări, precum Marea Britanie, Finlanda, Suedia și Danemarca de peste 20%¹². În fine, indicele european de învățare pe tot parcursul vieții, **ELLI** (European Lifelong Learning Index), plasa România pe locul 15 din tot atâtea țări evaluate¹³ (în ordine: Danemarca; Suedia; Olanda; Finlanda; Luxemburg; Belgia; Marea Britanie; Austria; Franța; Germania; Slovenia; Spania; Cehia; Estonia; Italia; Portugalia; Slovacia; Letonia; Polonia; Ungaria; Grecia; Bulgaria; România) Aceste ultime statistici probează argumentul axiologic al nevoii reinterogării din temelii a sistemului de valori, pe care este clădită societatea românească în ansamblul său, proces ce nu poate începe decât de la "izvor", adică dinlăuntru școlii, ca sistem.

Domeniul	Indicatorul / sursa	Țările comparate				Valoarea medie a indicatorului (acolo unde este definită)
		România		Finlanda		
		Valoarea indicatorului	Locul în ierarhia definită de indicator	Valoarea indicatorului	Locul în ierarhia definită de indicator	
Dezvoltare economică	Produsul intern brut pe locuitor, per capita GDP (PPP – 2006) ⁸	\$9100	94 / 229 (clasament mondial)	\$33500	21 / 229 (clasament mondial)	\$12580
Bună guvernare	Indicele de Percepție a Corupției, CPI (2007) ⁹	3,7 / 10	70 / 179 (clasament mondial)	9,4 / 10	1 / 179 (clasament mondial)	–
Educație	Scorul la Testul PISA ¹⁰ (medii: științe; lectură; matematică)	418; 396; 415	47 / 57; 47 / 56; 45 / 57	563; 547; 548	1 / 57; 2 / 56; 2 / 57	473; 460; 469
	Topul primelor 500 de universități din lume ¹¹	–	> 500 (mondial); > 207 (european)	Univ. Helsinki	74 / 500 (mondial); 23 / 207 (european)	–

2.2 Cauza mediocrității, din perspectivă educațională: cultivarea sistematică a comportamentelor reactive

Faptul că, în mod constant, în fiecare an elevi și studenți români obțin rezultate remarcabile la competiții internaționale, probează doar calitatea excepțională a elitelor capabile de performanțe deosebite – a competitorilor și a antrenorilor acestora. Atât, și nimic mai mult. Iar faptul că din 65 de țări participante la Testul PISA în anul 2009, România s-a clasat pe locul 49 și faptul că, până în 2006, nici o universitate din România nu se afla în primele 500 de universități din lume ori în primele 200 din Europa^{14,15}, probează calitatea slabă a sistemului public al Educației din România, în ansamblul său. Pe cale de consecință, nevoia transformării profunde nu vizează, în mod necesar și în primă instanță, microelita de excepție a Educației, ci, urgent, marea sa mediocră.

La rândul său, Educația este slabă dintr-un motiv de proiectare structural incorect: centrarea dominantă pe transmiterea pe cunoștințe, în detrimentul formării deprinderilor, prin dezvoltarea competențelor transferabile, și, în primul rând, a comportamentelor bazate pe valori. Acest mod de operare, ce definește acum fibra profundă a Școlii ca sistem în România, determină cultivarea pe larg a celui mai acut determinant specific felului de a fi de tip mediocr: reactivitatea. În ce are ea mai nefast, reactivitatea înseamnă:

- situarea permanentă și constantă a noastră, ca indivizi și ca societate, “în urma jocului”, oricare ar fi acesta (de pildă, procesul complex, definit de profunde schimbări adaptive, al integrării europene a României după aderarea la Uniunea Europeană – iar rata de absorbție a fondurilor

europene, de aprox. 7-8%, una extrem de scăzută, probează pe deplin argumentul formulat);

- focalizarea noastră dominantă pe comportarea după reguli construite mereu de “alții” (sau, mai rău, escamotarea lor cu bună știință, ceea ce înseamnă comportamente duplicitare manifestate sistematic);

- incapacitatea noastră structurală de a contribui proactiv la construcția rapidă a oricărui joc nou cu valoare adăugată, caracterizat de flexibilitate, adaptabilitate, sustenabilitate și capacitate de învățare ridicată.

O cauză a poziționării implicite în mediocritatea de tip reactiv, prin centrarea sistemului educațional pe cunoștințe, este dată de natura acestora: prin definiție, cunoștințele sunt mult mai rapid perisabile în raport cu deprinderile și atitudinile. Dintre cele trei verbe ce definesc modelul dezvoltării umane prin educație – *a ști*, atașat acumulării de cunoștințe; *a face*, atașat practicării și dezvoltării competențelor; și *a fi*, definind procesul formării atitudinilor¹⁶ – cel mai “stabil” este cel de-al treilea, deoarece cultivarea atitudinilor are legătură directă cu dezvoltarea sistemelor de valori personale, iar valorile sunt cele care durează cel mai mult în timp.

Gândire și acțiune strategice înseamnă, prin definiție, orizontul de termen lung, de exemplu, zece-douăzeci de ani. Dintre cunoștințe, deprinderi și atitudini, ultimele se formează în timpul cel mai lung, dar și durează cel mai mult. Iar practicarea îndelungată a unui set specific de competențe, conduce la transformarea lor în comportamente și, ulterior, la formarea de atitudini specifice. Exemplu concret: comunicarea asertivă, delegarea și coaching-ul, ca și competențe manageriale, se fundamentează pe ingredientul critic denumit încredere – practicarea îndelungată a încrederii reciproce conduce la poziționarea ei ca valoare de prim rang, cu plajă de transferabilitate foarte largă.

De aici, rezultă nevoia de poziționare strategică a Educației pe cultivarea competențelor transferabile printr-un sistem educațional "de bandă largă", în care miza centrală este construcția celui tip de activități și contexte de educație prin care protagoniștii principali – elevii, studenții, profesorii, dar și instituțiile în ansamblul lor – există cât mai mult timp posibil în teritoriul competențelor transferabile. Cultivarea înțeleaptă a celei mai armonioase proporții de cunoștințe-deprinderi-atitudini și gradul de transferabilitate a competențelor dobândite în școală, dinspre anii formării prin educație către anii manifestării profesionale în societate, reprezintă primii indicatori de proactivitate cu care măsurăm performanța Școlii ca sistem.

Consecințele directe ale mediocrității de tip reactiv se manifestă prin comportamente incorecte de tip chiul, copiat¹⁷, vândut-cumpărat note de trecere, ori printr-un stil de competitivitate defensiv-agresivă¹⁸ de tip "eu – contra celorlalți", în loc de creștere constructivă¹⁹ de tip "eu – preocupat de propria autodezvoltare". Toate aceste comportamente înseamnă, de fapt, reacții instinctive de autoapărare ale elevilor și studenților față de un sistem educațional necooperant, încrămenit într-un proiect depășit, perceput ca exercitând asupra lor o subtilă agresiune ostilă de tip amenințare, căreia nu i se pot împotrivi altfel.

2.3 Ce înseamnă competențe transferabile?

Conversația pe tema dezvoltării prin educație a competențelor transferabile este una de primă prioritate^{20,21,22}. Transferable Skills Project²³ definește competențele transferabile astfel:

- "competențele transferabile au fost definite relativ simplu drept 'competențele care, dezvoltate

într-o situație particulară, pot fi transferate într-o altă situație". Ele sunt acele tipuri de competențe necesare pentru acțiunea eficientă a indivizilor nu numai la locul de muncă, dar și în viață în general. Exemple de astfel de competențe sunt: lucrul în echipă; comunicarea; rezolvarea de probleme; planificarea.

O altă definiție bună este următoarea (adaptare după Nelson Bolles, 1996):

- competențele transferabile sunt acele competențe pe care toate formele de studiu, muncă și carieră le au în comun. Astfel, ele au rolul de punți între studiu și muncă, precum și între o carieră sau alta.

Este important să definim noi înșine ce anume înseamnă "competențe transferabile" pentru fiecare din noi.

Același proiect argumentează importanța dezvoltării competențelor transferabile și listează două astfel de seturi de competențe²⁴: unul, reprezentând competențe considerate de absolvenți drept cele mai importante pentru viitoarele cariere; celălalt, reprezentând competențe considerate ca fiind foarte bine cultivate în sistemele educațional britanic și irlandez.

Lectura comparată a celor două liste arată că majoritatea competențelor considerate importante sunt, de asemenea, destul de mult dezvoltate prin programele academice. Există, totuși, competențe considerate foarte importante ce nu sunt foarte bine dezvoltate prin intermediul programelor academice – ca, de exemplu, managementul timpului. Din punct de vedere practic, consecința cea mai importantă este creșterea angajabilității absolvenților diferitelor forme de educație care dezvoltă competențe transferabile.

Competențele considerate a fi cele mai importante	Competențele considerate a fi cele mai dezvoltate prin sistemul programelor academice
1. Comunicarea orală (<i>oral communication</i>)	1. Comunicarea orală (<i>oral communication</i>)
2. Managementul timpului (<i>time management</i>)	2. Aptitudinile de cercetare (<i>research skills</i>)
3. Lucrul în echipă (<i>team work</i>)	3. Comunicarea scrisă (<i>written communication</i>)
4. Capacitatea de a face prezentări (<i>presentation skills</i>)	4. Capacitatea de a face prezentări (<i>presentation skills</i>)
5. Capacitatea de a face față sarcinilor multiple (<i>coping with multiple tasks</i>)	5. Gândirea critică (<i>critical thinking</i>)
6. Gestionarea propriului proces de învățare (<i>managing one's own learning</i>)	6. Lucrul în echipă (<i>team work</i>)
7. Comunicarea scrisă (<i>written communication</i>)	7. Abilitatea analitică (<i>analytical ability</i>)
8. Planificarea (<i>planning</i>)	8. Abilitățile de lucru cu calculatorul (<i>IT skills</i>)
9. Abilitățile de lucru cu calculatorul (<i>IT skills</i>)	9. Gestionarea propriului proces de învățare (<i>managing one's own learning</i>)
10. Luarea deciziilor (<i>decision making</i>)	10. Capacitatea de a face față sarcinilor multiple (<i>coping with multiple tasks</i>)
11. Rezolvarea de probleme (<i>problem solving</i>)	11. Managementul informației (<i>information management</i>)
12. Gândirea critică (<i>critical thinking</i>)	12. Planificarea (<i>planning</i>)

Un alt exemplu remarcabil de competențe transferabile dezvoltate prin educație este așa-numitul “*learner profile*”, cultivat prin programele IB²⁵.

3. Transformarea școlii ca sistem: o problemă de leadership

3.1. Punerea problemei

În baza argumentului formulat în secțiunea anterioară, rezultă că transformarea Școlii ca sistem în România este un proces de schimbare adaptivă²⁶ profundă a ceea ce înseamnă Educație la ora actuală, pentru inițierea căruia primele acțiuni sunt cele de leadership²⁷, urmate apoi de cele de management. Durata de inițiere a procesului schimbării adaptive a Educației, prin proiecte de sistem cu impact transformățional, este de 4-8 ani, iar orizontul de timp începând cu care acest proces de schimbare adaptivă își va face simțite efectele în diversele straturi ale societății românești este de 10-20 de ani, din momentul amorsării sale.

Premisa fundamentală de proiectare a procesului schimbării adaptive a sistemului educațional pornește de la rolul strategic al Educației²⁸ ca sistem public - unic generator sustenabil de resursă umană înalt competitivă al oricărei societăți. Condiția critică pentru ca Educația să-și poată asuma și îndeplini acest rol strategic este ca, prin proiectare, mecanismele sale de funcționare să conțină procese interne cu capacitate ridicată de învățare²⁹, care să asigure poziționarea continuă și dinamică a Educației ca prim factor al dezvoltării durabile a societății. Datorită statutului său de resursă strategică, natura dominantă a acțiunii în Educație, în acest moment, este una centrată pe “*leadership real*”³⁰, în primă instanță, dublată, ulterior, de acțiunea centrată pe management.

În principal, datorită noutății absolute a premiselor de formulare și abordare a acestui proiect, este important de accentuat, o dată în plus, faptul că transformarea Școlii ca sistem în România înseamnă un proces de leadership³¹, definit, în mod fundamental, de natura schimbării adaptive a Educației. Formele tehnice specifice ale acestui proces, instanțiate prin unul sau altul dintre proiectele particulare ale axiomaticii schimbării Educației - ca, de pildă, introducerea programelor *International Baccalaureate*³² în școlile publice, ori punerea în fapt a strategiei de dezvoltare a resurselor umane din Educație, pornind de la noi modele de filieră didactică și, respectiv, carieră didactică, ori transformarea curriculară reală, al cărei model este prezentat în secțiunea următoare a prezentului document - constituie doar manifestarea la suprafață a transformării. Misiunea strategică privește, în fapt, schimbarea ireversibilă, prin Educație, a infrastructurii mentale³³ a societății românești dinspre dominantă reactivă spre cea proactivă, în acord cu

cerințele timpului prezent și viitor al României. Or, întreg procesul realizării misiunii strategice enunțate înseamnă punerea în operă, eficient și durabil, cu competență și responsabilitate a celui mai bun proces de leadership posibil la ora actuală la noi în țară - leadership nu lipsit, adeseori, de pericole dintre cele mai reale³⁴. Din acest motiv, Educația constituie proiectul public numărul 1 în România, în următorii 10-20 de ani.

3.2. “Școala pe bune”: un proiect de leadership transformățional

Transformarea, printr-un proces de schimbare adaptivă, a Școlii în România pornește de la viziunea articulării unui sistem educațional autentic, care cultivă valori, care folosește și care place, în sensurile cele mai largi ale componentelor acestei viziuni (cultivarea valorilor; a folosi; a plăcea). Începând din 2004, am denumit acest proiect “Școala pe bune”³⁵, cumulând într-o formulare de impact, ușor de reținut, esența de grad zero a întregului proces: asumarea responsabilă și competență a transformării ireversibile, fără echivoc, a Educației.

Am stabilit, deja, natura specifică a abordării transformăționale dominante de sistem, și anume, cea de leadership. Datorită caracterului de noutate al abordării, în continuare voi clarifica delimitările conceptuale specifice leadershipului, precum și modul de aplicare a metodei de leadership pentru transformarea Școlii ca sistem în România, ilustrând demersul cu studiul de caz prezentat, în detaliu, în secțiunea următoare.

3.2.1. Management, leadership: delimitări conceptuale. John P. Kotter³⁶

Există foarte multe modele de management și leadership, dezvoltate, începând din a doua jumătate a secolului al XIX-lea. Dintre acestea, un model foarte simplu și, în același timp, deosebit de puternic în esența sa, se fundamentează pe *dualitatea competențelor exercitate de o persoană aflată în rol (postură) de manager și, respectiv, de lider*. Modelul a fost propus de profesorul american John P. Kotter (Harvard Business School), iar dualitatea management/leadership este descrisă de gestionarea a două contexte distincte: **complexitatea**, respectiv **schimbarea**. Conform acestui model, o persoană joacă rol de manager, atunci când activitatea sa are ca reper caracteristic *gestiunea complexității*, și, respectiv, rol de lider, atunci când efortul său se concentrează pe *promovarea și punerea în practică a schimbării*.

În continuare, sunt prezentate sintetic componentele specifice ce definesc procesele de management și leadership, conform modelului Kotter, și arhitectura unui plan de acțiune pentru inițierea și consolidarea schimbării.

Dualitatea management / leadership: Modelul “funcțional” Kotter³⁷

Management (Complexitate)	Leadership (Schimbare)
Planificare / Bugetare (Administrarea complexității)	Articularea direcției, a viziunii asupra viitorului (organizației, companiei)
Organizare / Resurse umane (Dezvoltarea capacității de îndeplinire a planului)	“Alinierea” oamenilor (comunicarea noii viziuni celor care o înțeleg, pot crea coaliții și se angajează la concretizarea ei)
Control / Soluționare probleme (Asigurarea “îndeplinirii planului”, misiunii)	A motiva / a inspira (menținerea oamenilor pe direcția corectă)

Un plan de acțiune pentru inițierea și consolidarea schimbării³⁸

1. Generarea unui sens al URGENȚEI (“ARDE! ACUM TREBUIE FĂCUT!”)

- Analiza realității condițiilor competitive;
- Identificarea/discutarea crizelor existente/potențiale sau a oportunităților remarcabile.

2. Crearea “COALIȚIEI SCHIMBĂRII” (“GUIDING COALITION”);

- Constituirea unui grup de lucru suficient de puternic să poată conduce procesul schimbării;
- Consolidarea spiritului de echipă al grupului de lucru constituit.

3. Generarea / dezvoltarea VIZIUNII și STRATEGIEI schimbării

- Crearea viziunii care să sprijine direcționarea efortului de schimbare;
- Dezvoltarea strategiei de punere în fapt a viziunii.

4. COMUNICAREA viziunii asupra schimbării

- Folosirea fiecărui mijloc posibil pentru comunicarea permanentă a noii viziuni și strategii;
- Puterea exemplului personal (“WALK THE TALK!”): Coaliția schimbării generează un comportament profesional în rezonanță cu schimbarea, așteptat și recunoscut ca atare de către angajați.

5. Încurajarea ACȚIUNII pe scară largă (“LUMINĂ VERDE!...”)

- Îndepărtarea obstacolelor;
- Schimbarea sistemelor sau structurilor care subminează viziunea schimbării;
- Încurajarea unui comportament PROACTIV, asumarea riscului, punerea în aplicare a ideilor, activităților și acțiunilor NETRADITIONALE, nemânate de prejudecăți.

6. Generarea CÂȘTIGURILOR PE TERMEN SCURT (“SHORT-TERM WINS”)

- Planificarea unor îmbunătățiri vizibile ale performanțelor (“câștiguri”);
- Crearea / realizarea câștigurilor planificate;
- Recunoașterea explicită, vizibilă și recompensarea celor care au făcut câștigurile posibile.**

7. CONSOLIDAREA câștigurilor și amplificarea/aprofundarea schimbării

- Capitalizarea pe încredere și credibilitatea dobândite; schimbarea tuturor sistemelor, structurilor și politicilor care blochează viziunea schimbării;
- Recrutarea, promovarea și dezvoltarea acelor persoane care sunt capabile să implementeze viziunea schimbării;**
- Operaționalizarea “efectului de cascadă”: activarea procesului cu noi teme, proiecte, idei, agenți ai schimbării;

8. Ancorarea schimbării în CULTURA ORGANIZAȚIEI

- Crearea de performanțe superioare prin comportament centrat pe productivitate, prin “leadership” mai mult și mai bun, management mai eficient;
- Articularea legăturilor între noul tip de comportament și succesul organizațional;
- Consolidarea unei culturi centrate pe dezvoltarea capacității de leadership.**

Modelul “management-leadership”, ca manifestare a dualității complexitate-schimbare” a devenit foarte popular. Profesorul olandez Manfred Kets de Vries, titularul disciplinei de “leadership development” la INSEAD³⁹, detaliază următoarele două liste de caracteristici comportamentale specifice rolurilor de manager și, respectiv, de lider⁴⁰:

Management = gestionarea complexității În timp ce managerul...	Leadership = gestionarea schimbării Liderul...
<ul style="list-style-type: none"> • Se concentrează pe <i>prezent</i> • Preferă <i>stabilitatea</i> • "Vede" pe <i>termen scurt</i> (0-3 ani) • Este preocupat de <i>reguli, norme, proceduri</i> • Este preocupat de întrebarea <i>CUM?</i> • Preferă <i>complexitatea</i> • Tinde să <i>controleze subordonații</i> <ul style="list-style-type: none"> • Se bazează preponderent pe <i>logică</i> 	<ul style="list-style-type: none"> ◆ Se concentrează pe <i>viitor</i> ◆ Este interesat de <i>schimbare</i> ◆ "Vede" pe <i>termen lung</i> (5-10 ani) ◆ Este absorbit de <i>viziuni</i> ◆ Este preocupat de întrebarea <i>CE?</i> ◆ Preferă <i>simplitatea</i> ◆ Tinde să <i>împuternicească subordonații</i> ◆ Se bazează preponderent pe <i>intuiție</i>

Modelul de leadership propus de Kotter are trei merite principale:

a) Discerne clar, ce înseamnă intervenția de management, în raport cu intervenția de leadership, focalizând corporatist-pragmatic aria de acțiune a competențelor de leadership pe amorsarea și punerea în fapt a schimbării;

b) Transmite faptul că "a face leadership" înseamnă ceva foarte diferit de "a face management" – prin urmare, leadershipul și managementul cer să învățăm și să practicăm seturi de competențe sensibil diferite între ele;

c) Demontează stereotipul "liderului înnașcut", pledând convingător în favoarea unui adevăr simplu și eficient: competențele de leadership sunt perfect educabile; ele pot fi învățate și perfecționate prin practicarea lor continuă.

3.2.2. Leadership: un model "energetic"⁴¹

A conduce înseamnă *a inspira și a influența*, deopotrivă, generând cât mai multă *energie pozitivă*. Atunci când suntem înconjurați de energie pozitivă, e bine, pur și simplu, ne place, și munca noastră dă rezultate spectaculoase. Pentru ca acest lucru să se întâmple, este important ca acțiunile noastre să fie *armonioase* (adică să se deruleze fără "șocuri", "ghionturi" sau "zdruncinături" resimțite neplăcut și de noi, și de cei din jur) și *pragmatice* (adică să producă rezultate concrete, măsurabile, vizibile în intervalele de timp planificate).

Armonia și pragmatismul susțin trei componente esențiale ale artei de a conduce, ce revin ca responsabilitate liderului: *viziunea*; *aderenții*⁴²; *resursele*. *Viziunea* comunică imaginea intensă a țelului de atins – *Destinația* (ținta), dar și *Calea* de parcurs până la atingerea obiectivului propus. *Aderenții* sunt cei care se alătură liderului, însoțindu-l pe Cale, învățând și, în același timp, generând învățare ei înșiși. *Resursele* reprezintă tezaurul de cunoaștere, influență și conexiuni necesar punerii în aplicare a viziunii, cu sprijinul nemijlocit al aderenților.

Esența "energetică" a modelului provine din faptul că *lucrurile se întâmplă în realitate*. Este nevoie, prin urmare, de un câmp de forțe (sociale; politice; financiare...), care să genereze un vector puternic în direcția schimbării, ceea ce înseamnă, în fond, *energie* direcționată spre împlinirea unui anumit obiectiv.

3.2.3. Leadership "fără răspunsuri ușoare": de la soluții tehnice la schimbări adaptive. Ronald A. Heifetz⁴³

Ronald A. Heifetz subliniază importanța disjungerii între *probleme tehnice* și *probleme adaptive*. Primele cer soluții tehnice, în care ingredientul principal este exercitarea autorității; celelalte cer soluții adaptive, puse în operă prin procese de leadership. Transformarea Școlii ca sistem este un proces complex de schimbare adaptivă; de aceea, abordarea sa cere poziționarea dominantă a reflecției și acțiunii în zona leadershipului.

Schimbarea adaptivă generează disconfort deoarece, prin însăși natura sa, incumbă pierderi semnificative pentru cei care se confruntă cu această schimbare: statut; convingeri; atitudini; obișnuințe. Atunci când oamenii simt iminența pierderii valorilor, în care cred cu tărie, primul impuls este cel de rezistență prin orice formă la schimbare și de evitare a efortului intens necesar ajustării. Exercițiul unui leadership eficient în această fază, creează mediul propice reinterogării și reexaminării propriilor convingeri, deschizând calea cristalizării unui set nou de convingeri și valori. Pentru realizarea în fapt a acestui proces adaptiv, Heifetz identifică următoarele resurse disponibile liderului și grupului care trebuie să facă față schimbării:

1. câștigarea atenției grupului. Aceasta este sursă critică de putere, și o resursă pe care liderul o poate folosi pentru calibrarea focalizării asupra direcțiilor de acțiune prioritare;

2. accesarea informației necesare schimbării;

3. articularea problemelor și formularea întrebărilor, modalități prin care este transmisă semnificația

acțiunilor și prin care se stabilesc direcțiile de efort principale;

4. orchestrarea conflictului. Gestionat inteligent, conflictul este productiv. Liderii pot folosi disonanțele și diferențele pentru a determina grupul să se angajeze în efortul adaptiv;

5. alegerea echipei (a participanților). A decide participanții în conversațiile cruciale și în luarea deciziilor constituie o resursă puternică de influențare a rezultatelor dezirabile.

Leadershipul manifestat în situațiile provocărilor de natură adaptivă trebuie să aibă capacitatea de a gestiona perioade lungi de anxietate și, de asemenea, să evalueze, foarte exact, capacitatea grupului de a face față diferitelor niveluri de stres. Există câțiva factori-cheie ce pot ajuta un grup să execute sarcini de natură adaptivă: coeziunea internă; încrederea; delimitarea clară a sarcinilor; structura externă a autorității. Provocările adaptive vin, adeseori, sub formă de întrebări esențiale, iar soluțiile adaptive se

degajă din formularea răspunsurilor la întrebările esențiale: *Ce trebuie să învăț eu ca persoană și noi toți, ca și comunitate de educatori? Ce putem păstra și la ce trebuie să renunțăm? Ce valori cultivăm în noi și în cei pe care îi educăm? Vreau să intru în acest proces al transformării Școlii ca sistem? Merită să rămân în el până la capăt?*

3.2.4. Leadership “real”: confruntarea cu provocările cele mai dure. Dean Williams⁴⁴

A pune pe agenda publică proiecte complexe și a determina asumarea punerii lor în fapt până la capăt înseamnă, în termenii lui Dean Williams, gestionarea unui set distinct de provocări de leadership “real”, în care natura prevalentă a orchestrării schimbării este cea adaptivă. Tabelul de mai jos prezintă provocările definite de Williams, cu exemple ilustrative de situații din Școala românească de azi.

Leadership “real”: modelul Dean Williams ⁴⁵		Exemple reale, pe cazul școlii din România
Tipul de provocare	Definirea provocării	
Provocarea “activării”	<i>Provocarea activării</i> se produce atunci când un grup sau o fracțiune a acestuia refuză să înfrunte un aspect al realității, care ar putea, de fapt, să-i îmbunătățească performanța instituțională sau calitatea vieții. Pentru a primi provocarea activării, liderul trebuie să includă printre actele lui atragerea grupului sau a principalilor decidenți într-un proces de reconsiderare sau de schimbare a premiselor, valorilor și priorităților lor, pentru a putea accepta – sau măcar contempla – noile realități.	<ul style="list-style-type: none"> • modelul curricular actual: anacronic, ineficient • performanța slabă a corpului didactic, ca dascăli • rezultate naționale BAC-2011, BAC-2012
Provocarea “dezvoltării”	În privința <i>provocării dezvoltării</i> , este vorba de faptul că grupul ar putea obține îmbunătățiri considerabile în calitatea vieții sau performanța organizațională, dar numai cu condiția să-și fructifice capacitățile latente. Prin urmare, pentru a răspunde unei provocări a dezvoltării, liderul trebuie să declanșeze un proces care să scoată la suprafață și să exploateze pe deplin capacitățile latente ale grupului.	<ul style="list-style-type: none"> • nefructificarea experienței și expertizei dascălilor în proiectarea propriei cariere didactice • nefructificarea experienței și expertizei dascălilor în proiectarea filierei didactice
Provocarea “tranziției”	În cazul <i>provocării tranziției</i> , este vorba de faptul că grupul ar obține avantaje însemnate, dacă ar putea face tranziția de la setul actual de valori la unul nou. Prin urmare, pentru a răspunde unei provocări a tranziției, liderul trebuie să orchestreze un proces de schimbare culturală care să cuprindă reconfigurarea loialităților, modificarea mentalităților și schimbarea priorităților într-o măsură suficientă pentru ca grupul să poată da piept cu noua realitate ⁴⁶ .	<ul style="list-style-type: none"> • setul actual de valori cultivate în Școală: practic, inexistent • setul de valori propus a fi asumat și cultivat la nivel de sistem educațional: <i>încrederea; onestitatea; competența; performanța; inteligența socială; curajul acțiunii civice; creativitatea; implicarea personală; motivația emoțională pozitivă; responsabilitatea; forța echipei</i>

Leadership “real”: modelul Dean Williams ⁴⁷		Exemple reale, pe cazul școlii din România
Tipul de provocare	Definirea provocării	
Provocarea “menținerii”	<i>Provocarea menținerii</i> se referă la situațiile când terenul este de așa natură, încât grupul nu ar fi în stare să-și îmbunătățească situația nici măcar dacă ar reuși să-și dezvolte pe deplin toate calitățile latente. De exemplu, printre piedicile pe care le întâmpină grupul se pot număra lipsa de capital de investiții, subordonarea față de o putere străină sau o situație de criză economică. În astfel de situații severe, rolul liderului este să-i facă pe oameni să-și ocrotească valorile pe care le-au dobândit și să se asigure că resursele esențiale sunt protejate până la trecerea pericolului. Ca să poată trece cu bine de momentul de cumpănă, oamenii trebuie să știe să se apere în mod strategic și să manifestă o puternică determinare.	<ul style="list-style-type: none"> • profesioniștii autentici din sistem • încrederea că societatea va reuși transformarea de sistem a Educației
Provocarea “creației”	În ceea ce privește <i>provocarea creației</i> , este vorba de o situație în care o combinație neobișnuită de condiții îi prezintă grupului oportunitatea de a dobândi avantaje majore și durabile, cu condiția ca oamenii să se poată desprinde cumva de rutina zilnică, suficient de mult timp, cât să exploreze ce au în față. Sarcina lor este să facă lucruri ce nu s-au mai făcut niciodată. De exemplu, un grup ar putea avea o realizare majoră, dacă ar cuprinde suficient de mulți oameni care să aloce timp și resurse găsirii unor soluții situate dincolo de concepțiile și convingerile lor prevalente. [...] Este însă nevoie de un “leadership” cu totul special pentru aprinderea imaginației oamenilor și pentru inocularea lor cu ardoarea, atenția și curiozitatea de care au nevoie ca să creeze ce trebuie creat, să-și depășească paradigma prevalentă și să facă o descoperire într-adevăr utilă.	<ul style="list-style-type: none"> • introducerea alternativei educaționale IB în școlile publice din România • resetarea contractului psihologic dintre profesori și elevi-studenți, dinspre tranzații toxice de tip părinte-copil spre tranzații sănătoase de tip adult-adult
Provocarea “de criză”	În cazul <i>provocării de criză</i> , grupul se confruntă cu o situație potențial explozivă, care poate pune în pericol viața membrilor lui sau un alt aspect important al ordinii acceptate. Este vorba de dificultăți foarte serioase, cu potențial de pericol, și în care elementul timp are importanță critică. Dat fiind că s-a petrecut ceva neașteptat și poate distructiv, oamenii sunt anxioși, derutați și foarte vulnerabili. În fața unei provocări de criză, sarcina liderului este să declanșeze un proces care mai întâi atenuează caracterul exploziv al situației, iar apoi îi atrage pe membrii grupului în efortul de soluționare a problemelor ascunse, care ar putea contribui pe viitor la reparația crizei.	<ul style="list-style-type: none"> • rezultate BAC-2011, BAC-2012 • nivelul salariilor personalului care își desfășoară activitatea în Educație • gradul de insatisfacție al studenților față de calitatea aplicării principiilor Procesului Bologna

Provocările “de criză” identificate de Williams, cu multe exemplificări din realitatea sistemului educațional actual din România, de tipul violenței în școli, condițiilor nesatisfăcătoare de cazare din căminele studențești și multe, multe altele, fac apel în mod consistent și la soluții de sistem fundamentate pe aplicații specifice de management al crizelor^{48,49,50}.

3.2.5. Leadership = schimbare. Iar schimbarea DOARE!...

Vestea cea mai neplăcută, atunci când vine vorba despre schimbare, cu atât mai mult în cazul unei schimbări necesare profunde, cum este cazul sistemului uman, instituțional și social de dimensiuni atât de mari pe numele său Educație, este că înainte de orice, schimbarea generează disconfort. De schimbare ni se face frică, iar disconfortul asociat ne

doare. Și atunci, de cele mai multe ori preferăm complacerea în status quo-ul călduț cu care suntem obișnuiți, deși și acesta ne displace și ne irită poate chiar mai mult. Tranziția de la o realitate, cu care am fost obișnuiți la un nou tip de existență, a fost solid cercetată, iar modelul clasic de curbă a schimbării (Elizabeth Kubler-Ross⁵¹) documentează cinci faze ale acestei tranziții:

a) șocul și refuzul de acceptare a iminenței schimbării ("Nu e adevărat! Nu mi se întâmplă mie!...") – comportamentele caracteristice în această fază sunt: evitare; confuzie; teamă; tendința de a da vina pe alții;

b) furia – stări caracteristice: frustrare; anxietate; iritare; rușine;

c) depresia și detașarea ("Nu mă mai interesează nimic!...") – stări caracteristice: senzația de copleșire de către context; lehamitea; lipsa de energie; neajutorarea;

d) dialogul și negocierea – stări caracteristice: impulsul de ne apropia de alții și a-i face părtași poveștii noastre; lupta cu noi înșine de a găsi semnificații plauzibile pentru dificultățile prin care am trecut;

e) acceptarea schimbării, caracterizată de explorarea unor noi opțiuni, pe baza unor planuri de acțiune, pe care am reușit să le construim.

Odată asumată transformarea, schimbarea generează semnificații noi ale vieții noastre, determinând creșterea stimei de sine și a încrederii în noi înșine și consolidându-ne, pe cale de consecință, sentimentul pozitiv de siguranță că am depășit momentele dificile și neplăcute ale schimbării și ne-am poziționat într-o realitate nouă, căreia îi putem construi și determina regulile de funcționare ("empowerment"), care acum ne aparține pe deplin ("ownership"). Ce a fost greu a trecut: am pășit pragul schimbărilor adaptive și acum putem evolua la viteză de regim, trăindu-ne liniștiți viețile de zi cu zi.

Există un singur antidot la durerea și disconfortul schimbării: disponibilitatea de a învăța, asumată integral, responsabil, irevocabil. Învățăm împreună să generăm schimbarea adaptivă a Educației și învățăm împreună să scriem și să aplicăm decalogul transformării Școlii ca sistem în România. Începem învățarea cu noi înșine, apoi învățăm împreună cu copiii pe care îi educăm altfel, apoi învățăm împreună cu părinții acestor copii, apoi învățăm instituțional până la ancorarea ireversibilă a schimbării adaptive în cultura organizațională a fiecărei grădinițe, fiecărei școli generale, fiecărui liceu, fiecărei facultăți și fiecărei universități în parte, de asemenea, până la transformarea culturii organiza-

ționale a fiecărei unități de management al educației din sistem, cu Ministerul Educației în frunte.

4. Studiu de caz: descentralizarea curriculară reală

4.1 Argumentul modelului: transformarea de sistem

În opinia autorului, unicul criteriu de validare a oricărui text de lege în domeniul educației, în acest moment, este transformarea profundă, de sistem, dintr-un motiv esențial, și anume, discrepanța dintre timpul României Europene și timpul sistemului său educațional, un timp "încrăcit" anacronic, inacceptabil în paradigma sa anterioară.

Orice alt text cu putere legislativă nu va face decât să adâncească hiatusul deja creat, denotând lipsă de viziune alimentată de incompetență și/sau lipsă de bună-credință, și generând consecințe deosebit de toxice pe termen lung pentru societatea românească.

De aceea, autorul crede cu tărie că momentul actual (ciclul politic 2012-2016) este imperios necesar să aibă caracter istoric, deoarece ne oferă oportunitatea imensă a legiferării corecte a celei de-a treia mari transformări a sistemului educațional în peste 130 de ani de istorie modernă a României, după 1890-1900 (Spiru Haret) și, respectiv, 1948-1950 (reforma comunistă).

Ca poziționare de principiu, autorul optează, fără echivoc, pentru un *sistem educațional autentic și echilibrat, descentralizat din punct de vedere curricular, managerial, financiar și al resursei umane la nivel de unitate școlară și comunitate locală, și pentru un proces educațional centrat pe valori, în care întreg universul gravitează în jurul singurelor două categorii de protagoniști de importanță absolută în orice școală: elevii și profesorii.*

Constatăm că în actuala dezbatere publică pe tema Educației lipsește un model curricular menit să-l înlocuiască pe cel actual care este, în mod evident, depășit, iar faptul că atât în gimnaziu, cât și în liceu elevii sunt obligați să parcurgă mult prea multe discipline în fiecare semestru (12, 13, 14, 15, 16, 17, 18!...) este, poate, aspectul cel mai acut, căruia eu nu i-am văzut formulată o soluție, deocamdată. Cu alte cuvinte, întrebarea căreia autorul îi formulează un posibil răspuns acum este următoarea: cum pot studia elevii, altfel, mai bine, mai eficient, mai atractiv la școală? Iată cum!

4.2 Modelul propus

Premise:

○ MECTS coordonează învățământul pre-universitar, în parteneriat cu unitățile de învățământ, asigurând un raport echitabil și armonios între nevoile curriculare de la nivel național și cele de la nivel local, pe principiul “**curriculum la decizia elevului, din oferta școlii**”;

○ Unitățile de învățământ liceal organizează examenul de admitere a absolvenților învățământului gimnazial, potrivit standardelor și criteriilor proprii, stabilite de consiliile de administrație și consiliile profesionale, în parteneriat cu comunitățile locale;

○ Alianța Colegiilor Centenare⁵² devine centru de resurse pentru implementarea modelului.

În aceste condiții, principiile de proiectare a planurilor-cadru de învățământ sunt următoarele:

- educarea la elevi a deprinderii de a decide și a-și asuma consecințele și costurile deciziilor luate în privința alegerii disciplinelor de studiu “evaluate”, prin stabilirea unui raport echitabil între numărul disciplinelor obligatorii și numărul disciplinelor la alegerea elevilor, din ofertele școlilor, cu scăderea progresivă a proporției disciplinelor obligatorii către anii terminali ai învățământului liceal;

- alocarea, pentru disciplinele “evaluate”, a unui număr de maxim 20 de ore pe săptămână la învățământul primar și maxim 30 de ore pe săptămână pentru învățământul gimnazial, respectiv liceal;

- parcurgerea unui număr redus de discipline “evaluate”, în fiecare semestru școlar, de exemplu, între 6-8, în funcție de nivelurile învățământului școlar;

- alocarea unui număr de ore pe săptămână aproximativ egal pentru fiecare disciplină “evaluată”, de exemplu, între 3-5 ore săptămânal;

- stabilirea unui efectiv minim de 12 elevi pentru desfășurarea pe grupe a unora dintre disciplinele la alegerea elevilor;

- parcurgerea, la alegere, a unui număr de discipline neevaluate, din ofertele școlilor, de exemplu, 2-4 discipline semestrial, în afara programului obligatoriu.

Prin discipline “evaluate” înțelegem disciplinele ale căror evaluări intră în calculul mediilor semestriale.

Exemplul 1. Învățământ liceal: orar săptămânal cu 8 discipline evaluate semestrial (disciplinele D1-

D6: 4 ore/săptămână; disciplinele D7-D8: 3 ore/săptămână; TOTAL ore / săptămână: 30)

	luni	marți	miercuri	joi	vineri
ora 1	D1	D7	D5	D3	D1
ora a 2-a	D2	D8	D6	D4	D2
ora a 3-a	D3	D1	D7	D5	D3
ora a 4-a	D4	D2	D8	D6	D4
ora a 5-a	D5	D3	D1	D7	D5
ora a 6-a	D6	D4	D2	D8	D6

Iată un exemplu de proporții echitabile, în opinia autorului, între disciplinele obligatorii (curriculum național) și, respectiv, cele la decizia elevului, din oferta școlii:

- clasa a IX-a: 5 discipline obligatorii + 3 discipline la decizia elevului;

- clasa a X-a: 4 discipline obligatorii + 4 discipline la decizia elevului;

- clasa a XI-a: 4 discipline obligatorii + 4 discipline la decizia elevului;

- clasa a XII-a: 3 discipline obligatorii + 5 discipline la decizia elevului.

Exemplul 2. Învățământ gimnazial: orar săptămânal cu 7 discipline evaluate semestrial (disciplinele D1-D4: 4 ore/săptămână; disciplinele D5-D7: 3 ore/săptămână; TOTAL ore / săptămână: 25)

	luni	marți	miercuri	joi	vineri
ora 1	D1	D6	D4	D2	D7
ora a 2-a	D2	D7	D5	D3	D1
ora a 3-a	D3	D1	D6	D4	D2
ora a 4-a	D4	D2	D7	D5	D3
ora a 5-a	D5	D3	D1	D6	D4

Iată un exemplu de proporții echitabile, în opinia autorului, între disciplinele obligatorii (curriculum național) și, respectiv, cele la decizia elevului, din oferta școlii:

- clasa a V-a: 5 discipline obligatorii + 2 discipline la decizia elevului;

- clasa a VI-a: 5 discipline obligatorii + 2 discipline la decizia elevului;

- clasa a VII-a: 4 discipline obligatorii + 3 discipline la decizia elevului;

- clasa a VIII-a: 4 discipline obligatorii + 3 discipline la decizia elevului.

Exemplu de set de 4 “discipline obligatorii”, valabil și pentru gimnaziu și pentru liceu: limbă și comunicare; istoria-geografia României; matematici aplicate; educație fizică.

4.3. Analiza modelului: puncte tari

Principalele puncte tari ale modelului propus sunt următoarele:

- elevii, în mod autentic, devin protagoniștii principali ai demersului educațional;
- modelul pune în fapt, în mod autentic, principiul descentralizării curriculare la nivelul unității de învățământ;
- elevii parcurg mult mai puține discipline "evaluate" în fiecare semestru; este una din cele mai acute dureri ale actualului model curricular preuniversitar;
- disciplinele "evaluate" au un număr comparabil, și suficient, de ore pe săptămână; prin urmare, importanțe comparabile;
- elevii pot opta și pentru discipline "ne-evaluate" (în sensul că notele la aceste discipline nu intră în calculul mediilor semestriale);
- în fiecare semestru, elevii parcurg o combinație echitabilă de discipline obligatorii și discipline la alegerea lor, din oferta școlii;
- elevii învață să opteze și să-și asume consecințele deciziilor care îi privesc direct;
- încetează existența "claselor-plutoane", cu dinamica internă blocată pe cicluri de învățământ (aproximativ aceiași 25-30 colegi de clasă, dintr-a V-a A, B, C... până într-a VIII-a A, B, C... și, respectiv, dintr-a IX-a A, B, C... până într-a XII-a A, B, C...); acestea se înlocuiesc cu grupele / clasele constituite pe discipline, cu dinamică semestrială (aceiași 25-30 colegi la disciplinele obligatorii; alți minimum 11 colegi diferiți, la disciplinele la alegerea elevilor, din oferta școlii), ceea ce reprezintă un model mult mai adecvat realității societății actuale, cu contexte mult mai deschise și mai rapid schimbătoare în privința echipelor de lucru, din care putem face parte într-un moment sau altul;
- în fine, dispar profilurile "umanist" și "real"; ele sunt întreținute în mod artificial și constrâng, în loc să ajute la o dezvoltare reală, armonioasă a adolescenților potrivit aspirațiilor proprii, descoperite în ritmul specific al fiecăruia în parte.

4.4. Reflecții finale

Modelul poate avea vulnerabilități, dar toate vulnerabilitățile au, la rândul lor, soluții, dacă le abordăm deschis, cu bună-credință. Totodată, însă, autorul consideră că este deasupra oricărui dubiu faptul că soluția propusă transformă în mod semnificativ (în bine, zic eu) dinamica interacțiunii dintre elevi și profesori în timpul și spațiul școlii, punând, în fapt, principiul descentralizării curriculare reale.

Începând cu anul 2006, autorul a analizat *in extenso* această variantă de soluție la problema descentralizării curriculare, în numeroase traininguri de leadership educațional pe care le-a desfășurat cu sute de oameni ai școlii (profesori, directori, inspectori, lideri de sindicat, elevi, studenți), jurnaliști, dar și reprezentanți ai mediului de afaceri, sub cele mai diverse auspicii: Ministerul Educației, Inspectoratul Școlar al Municipiului București, Casa Corpului Didactic a Municipiului București, Federația Sindicatelor din Învățământ "Spiru Haret", Institutul Aspen România, Alianța Națională a Organizațiilor Studențești din România, consorțiul IRSCA-EDUGATE, săptămânalul "Tribuna Învățământului", trainingurile cu diverse companii etc.

Percepția generală asupra modelului propus a fost, dominant, una lucid-positivă, temerile sau reținerile ținând îndeosebi de caracterul său de noutate și, în consecință, de nevoia "schimbării mentalității" – aspecte cu care sunt total de acord și în zona cărora pot contribui constructiv, sprijinind direct sau facilitând procese în acest sens.

Autorul accentuează un aspect esențial, rezultat din discuțiile cu specialiștii și responsabilii din domeniu: această soluție nu presupune disponibilizări de personal, ci perfecționare și reconversie profesională, fapt ce aduce în discuție un alt proiect transformățional, respectiv o modalitate nouă de dezvoltare a resursei umane în educație, pornind de la formarea inițială pe filiera didactică și continuând cu opțiuni moderne de carieră, la îndemâna personalului didactic.

5. Concluzii

1. Educația este proiectul public numărul 1 în România în următorii 10-20 de ani, pentru că prin educație, societatea își schimbă infrastructura mentală, iar această schimbare încă nu a avut loc, după 1989.

2. Schimbarea adaptivă a Educației este un proiect deschis, perfect fezabil. El nu este o amenințare. Există profesioniști ai educației care îl știu, îl vor și îl susțin, punând la dispoziție expertize pe dimensiuni multiple: educație nonformală; educația adulților; training și consultanță; experiență internațională; managementul schimbării; leadership transformățional.

3. Transformarea Școlii ca sistem este cel mai important proiect public al României în deceniul 2012-2022. El consfințește, strategic, închiderea capitolului istoriei moderne a țării noastre început după 1945 și angajarea autentică pe calea deschisă de momentul 1 ianuarie 2007. Schimbarea adaptivă a

Educației constituie un exercițiu profund de *învățare colectivă* la scara întregii societăți, fundamentat pe *încredere, onestitate, competență, performanță și curaj*, gândit să genereze câștiguri ireversibile – pe termen scurt, mediu și lung, pentru toți actorii individuali și instituționali implicați în punerea sa în fapt. Timpul va proba.

București • Cambridge, MA – 13 iulie 2012

Autor corespondent: Marian_Stas@hks.harvard.edu

¹ http://portal.ifo.de/pls/diceguest/download/F5757/CH-FEB02._RATEUPS.PDF#search=%22education%20rate%20of%20return%22

² http://www.presidency.ro/static/ordine/Raport_CPapdec_2007_.pdf

³ http://www.presidency.ro/static/ordine/Educatie_si_Cercetare_pentru_Societatea_Cunoasterii.pdf

⁴ <http://www.edu.ro/index.php/articles/9229>

⁵ <http://www.edu.ro/index.php/articles/9230>

⁶ <http://www.edu.ro/index.php/articles/9231>

⁷ http://www.dreptonline.ro/legislatie/legea_educatiei_nationale_lege_1_2011.php

⁸ CIA World Factbook; <https://www.cia.gov/cia/publications/factbook/rankorder/2004rank.html>

⁹ Transparency International;

http://www.transparency.org/policy_research/surveys_indices/cpi/2007[http://www.transparency.org/policy_research/surveys_in](http://www.transparency.org/policy_research/surveys_indices/cpi/2007)

¹⁰ PISA (Programme for International Student Assessment) Home Page –

http://www.pisa.oecd.org/document/2/0,3343,en_32252351_32236191_39718850_1_1_1_1,00.html; M.E.C. România –

<http://www.edu.ro/index.php/genericdocs/3266> (raportul disponibil, publicat în 2002, documentează rezultatele testului PISA 2000);

http://news.bbc.co.uk/2/hi/uk_news/education/7126388.stm

¹¹ Copyright © 2006 Institute of Higher Education, Shanghai Jiao Tong University, All Rights Reserved.;

<http://ed.sjtu.edu.cn/rank/2006/ARWU2006Methodology.htm>

¹² http://ec.europa.eu/education/lifelong-learning-policy/doc/report10/report_en.pdf

¹³ http://www.elli.org/fileadmin/user_upload/About_ELLI/Documents/ELLI_EU_eng_final.pdf

¹⁴ Recent, un alt clasament a inclus Universitatea din București în primele 500 de instituții de învățământ superior din lume (http://www.topuniversities.com/worlduniversityrankings/results/2006/rankings_1520/): "*Quacquarelli Symonds (QS)*, a company specialized in analyzing the educational market, along with *Times Higher Education Supplement*, ranks the Bucharest University in the worldwide top 500 superior education institutions. The Bucharest University ranked 277th in Arts and Humanity, 330th in Social Sciences, 336th in Engineering and IT, 427 in Life Sciences and Bio-medical Sciences, as well as 447th in Nature Sciences. The evaluation criteria included the amount of quoted in Thomson Scientific's Essential Science Indicators, as well as the number of articles published by each university between 2001 and 2006." (http://news.phg.ro/bucharest_university_in_world_s_top_500-s591.html)

¹⁵ [http://www.ziare.com/scoala/universitati/universitatea-din-bucuresti-in-primele-200-de-universitati-din-lume-](http://www.ziare.com/scoala/universitati/universitatea-din-bucuresti-in-primele-200-de-universitati-din-lume-1176207)

[1176207](http://www.ziare.com/scoala/universitati/universitatea-din-bucuresti-in-primele-200-de-universitati-din-lume-1176207); v. și <http://www.topuniversities.com/institution/university-bucharest>

¹⁶ Mai nou, ELLI adaugă și a patra componentă, "learning to live together" (a învăța să trăim împreună);

http://www.elli.org/fileadmin/user_upload/About_ELLI/Documents/ELLI_EU_eng_final.pdf

¹⁷ http://www.gandul.info/articol_29024/_quot_studentul_007_quot_care_nu_poate_fi_prins_copiind.html

¹⁸ <http://www.humansynergistics.ro/index.php?id=45>

¹⁹ <http://www.humansynergistics.ro/index.php?id=42>

²⁰ http://www.d.umn.edu/kmc/student/loon/car/self/career_transfer_survey.html

²¹ <http://www.physics.gla.ac.uk/~ianm/skills.html>

²² http://www.pch.gc.ca/Cyberstation/html/szone2_e.htm

²³ <http://www.skillsproject.ie/integrate/index.html#1>

²⁴ <http://www.skillsproject.ie/integrate/whyintegrate.html>

²⁵ <http://www.ibo.org/programmes/profile/documents/Learnerprofileguide.pdf>

²⁶ Ronald A. Heifetz, *Leadership without Easy Answers*, Belknap Press, 1994 (și ed. urm.)

²⁷ John P. Kotter, *Leading Change*, Harvard Business School Press, 1996

²⁸ Howard Gardner, *Changing Minds: The Art and Science of Changing Our Own and Other People's Minds*, Harvard Business School Publishing, 2006; *The Disciplined Mind – Beyond Facts and Standardized Tests, the K-12 Education that Every Child Deserves*, Penguin Books, 2000

²⁹ Peter Senge, *The Fifth Discipline–The Art and Practice of the Learning Organization*, Currency Doubleday, 1990/2006

³⁰ Dean Williams, *Real Leadership – Helping People and Organizations Face Their Toughest Challenges*, Berrett-Koehler Publishers, 2005

³¹ James MacGregor Burns, *Leadership*, Harper & Row, 1978

³² www.ibo.org

³³ Ron Jenson, *Future Achievement International*; http://premierespeakers.com/ron_jenson

³⁴Ronald Heifetz, Marty Linski, **Leadership on the Line – Staying Alive through the Dangers of Leading**, Harvard Business School Press, 2002

³⁵<http://www.zf.ro/profesii/scoala-pe-bune-o-declaratie-de-iubire-cu-altfel-de-cuvinte-289900>;

<http://www.zf.ro/profesii/romania-pe-bune-2898602>

³⁶**John P. Kotter** – “*Leading Change*”, Harvard Business School Press, 1996 (cartea dezvoltă modelul publicat pentru prima dată în articolul “*Why Transformation Efforts Fail*”, Harvard Business Review, March-April 1995, p. 61)

³⁷**Kotter, J.** – “*What Leaders Really Do*”, în: Gabarro, J., J., ed. - “*Managing People and Organizations*”, Harvard Business School, 1992, pp. 102-114

³⁸**John P. Kotter** – “*Leading Change*”, Harvard Business School Press, 1996, p. 21 (adapted from **John P. Kotter**, “*Why Transformation Efforts Fail*”, Harvard Business Review, March-April 1995, p. 61)

³⁹**INSEAD** (The Global Learning Network, www.insead.edu) – Școală de business globală, fondată în 1957 în Franța, la Fontainebleau (cu numele inițial European Institute for Business Administration). Ulterior, Școala și-a extins aria de acoperire din Europa în Asia, devenind cunoscută sub numele de **INSEAD**

⁴⁰Manfred Kets de Vries – “*The Leadership Mistique – A User’s Manual for the Human Enterprise*”, Financial Times • Prentice Hall, Pearson Education Ltd., 2001

⁴¹Copyright © 2001, Marian Staș

⁴²Cuvântul ce denumește, în limba engleză, pe cel care îl urmează pe lider este *follower* (plural, *followers*), iar procesul ca atare se numește *followership*. *To follow* înseamnă a urma pe cineva, anume pe cel care conduce (*lead / follow*, respectiv *leader / follower*, în engl.). Pentru o exprimare în limba română care să redea cât mai fin, cu proprietate, sensurile sintagmelor “cel care conduce”, respectiv “cel care este condus”, am optat pentru perechea de cuvinte *lider / aderent*. Cel dintâi a devenit deja parte a vocabularului curent (ex.: lider politic; lider sindical; lider de opinie etc.), iar cel de-al doilea transmite o nuanță foarte importantă: disponibilitatea “celui condus” de a-l urma pe lider *de bună voie, liber-consimțit*

⁴³Ronald A. Heifetz, **Leadership without Easy Answers**, Belknap Press, 1994 (și ed. urm.)

⁴⁴Dean Williams, **Real Leadership – Helping People and Organizations Face Their Toughest Challenges**, Berrett-Koehler Publishers, 2005

⁴⁵Dean Williams, lucr. cit., cap. 1 (*Procesul de diagnosticare*)

⁴⁶Exemplul parcurgerii unei tranziții ni-l oferă Nelson Mandela, care i-a călăuzit pe negrii și albi ai Africii de Sud de-a lungul unui proces al Adevărului și Reconcilierii – un proces prin care a fost abandonat trecutul de rasism și violență al națiunii în favoarea unui viitor al coexistenței și cooperării.

⁴⁷Dean Williams, lucr. cit., cap. 1 (*Procesul de diagnosticare*)

⁴⁸http://en.wikipedia.org/wiki/Crisis_management

⁴⁹<http://www.managementhelp.org/crisis/crisis.htm>

⁵⁰<http://www.cmiatl.com/>

⁵¹<http://awp.ecademy.com/node.php?id=51093>

⁵²<http://liceecentenare.ro/forum/view-topiclist/forum-9-colegii--licee-membre.html>