

## INTERNALIZING A REFLEXIVE IDENTITY - A CHALLENGE FOR SCHOOL MANAGEMENT

ASUMAREA UNEI IDENTITĂȚI REFLEXIVE - O  
PROVOCARE PENTRU MANAGEMENTUL ȘCOLII

Carmen - Violeta IOSIFESCU

*Journal of Pedagogy*, 2018 (2), 25 - 44

<https://doi.org/10.26755/RevPed/2018.2/25>

The online version of this article can be found at: <http://revped.ise.ro/category/2018-en/>



*This work is licensed under the Creative Commons Attribution-NonCommercial-ShareAlike 4.0 International License.*

*To view a copy of this license, visit <http://creativecommons.org/licenses/by-nc-sa/4.0/> or send a letter to Creative Commons, PO Box 1866, Mountain View, CA 94042, USA.*

Published by:



INSTITUTUL DE ȘTIINȚE ALE EDUCAȚIEI

<http://www.ise.ro/>

Further information about *Revista de Pedagogie – Journal of Pedagogy* can be found at:

Editorial Policy: <http://revped.ise.ro/editorial-policy/>

Author Guidelines: <http://revped.ise.ro/the-writer-guide-2/>

# ASUMAREA UNEI IDENTITĂȚI REFLEXIVE – O PROVOCARE PENTRU MANAGEMENTUL COLII

**Carmen-Violeta Iosifescu\***

Centrul Județean de Resurse și Asistență Educațională  
Buzău, România  
[iosifescu.carmen@yahoo.com](mailto:iosifescu.carmen@yahoo.com)

## Rezumat

De treizeci de ani, *învațarea* reprezintă un concept intens studiat de organizații, specialiștii considerând că „vremea planificării strategice se transformă rapid în era *învațării organizaționale*” (Schon, 1994), omul fiind considerat nu numai o resursă pentru organizația colară, ci o *sursă de valoare* în inima procesului de dezvoltare strategică a organizației. Cercetări relativ recente (Senge, 1991; Schon, 1994) arată că *inovarea* se instaurează mai ușor și mai durabil în „*organizațiile care învață*”. Articolul nostru vizează alimentarea reflecției teoretice asupra colii ca „organizație care învață”, asupra ambivalențelor și paradoxurilor acesteia și realizarea unui plus de clarificare privind direcțiile de management ale acesteia. Ne fondăm analiza pe principiile *postmodernismului în educație*, pe o postură interpretativă, de esență umanistă, construind o „grilă de lectură” transversală și multinivelară a organizației colare axate pe un astfel de demers de *învațare*. Conceptul de „organizație care învață” are multe de oferit reformării și restructurării gândirii despre organizație. Deși în analizele teoretice exercită o mare atracție, organizația care învață, ca program coerent, este destul de dificil de pus de în practică. Acest fapt ridică numeroase întrebări. Să nu uităm că școala este percepută (încă) destul de puternic ca fiind locul «de predat», de transmitere a cunoștințelor. Or, elevul care învață, organizația care învață, sunt construite pe altceva.

**Cuvinte-cheie:** Empowerment, organizație care învață, postmodernism, practică reflexivă.

---

\* Centrul Județean de Resurse și Asistență Educațională Buzău, România.

**Abstract**

*For thirty years, learning is an intense concept studied by organizations, the specialists thinking that “the time of strategic planning is rapidly changing into the era of organizational learning” (Schon, 1994), as man is considered not only a resource for the school organization, but a valuable source in heart of the strategic development process of the organization. Relatively recent research (Senge, 1991; Schon, 1994) shows that innovation is becoming easier and more sustainable in “learning organizations”. Our article aims to feed the theoretical reflection on the school as a “learning organization”, on its ambivalence and paradoxes, and to make further clarification about its management directions. We base our analysis on the principles of postmodernism in education, on an interpretative posture, humanistic essence, building a transversal and multi-level “reading grid” of the school organization focused on such a learning approach. The concept has much to offer to the reforming and restructuring thinking about the organization. Although the theoretical analysis exerts a great attraction, the learning organization remains a philosophy rather than a program. This raises many questions. Let’s not forget that the school is (still) quite strong perceived as the place “of teaching”, of transmitting knowledge. But the learner, the learning organization, are built on something else.*

**Keywords:** *Empowerment, learning organization, postmodernism, reflexive practice.*

**1. Introducere**

Ideile despre schimbare, ca resurs general a succesului, s-au schimbat în ultima vreme în mod destul de radical. Dacă până acum două decenii eram unanimi în a considera că succesul este definit de capacitatea de adaptare la schimbare, acum succesul este definit de capacitatea de a genera schimbare.

Schimbarea în educație depinde de ceea ce actorii colii gândesc și fac, individual și colectiv. Școala, ca loc de viață și de muncă, poate fi un catalizator al inovației sau, din contră, o frână. De aceea, este important să punctăm condițiile prin care fiecare organizație școlară poate deveni un nod strategic al schimbării.

Noile orientări în câmpul analizei instituționale (postmodernismul, paradigma umanistă) nu mai consideră omul o resursă pentru organizație, ci o sursă de valoare în inima procesului de dezvoltare strategică a organizației. O structură

organizațional piramidal, ierarhizat și centralizat este antidotul fundamentării unei organizații care învață. Structura unei astfel de organizații trebuie să fie, din contră, una dinamică. Un vector important al învățării organizaționale trece prin alcătuirea unei rețele interne orizontale. Deconectarea de la toate legăturile ierarhice, membrii intră într-un alt demers, cel de învățare. Rețelele reprezintă o veritabilă demonstrare a puterii unei logici manageriale transversale. Vorbim în acest context de crearea unei noi culturi organizaționale și anume „cultura bazată pe învățare”.

Postmodernizarea colii este o soluție dacă luăm în considerare faptul că acest curent pune în centrul tuturor preocupărilor sale individul, însuși un individ abstract, ideal, rupt de realitatea în care trăiește, ci un individ concret, cu dificultățile și realizările sale. În acord cu acestea, școala trebuie să răspundă cerințelor individului. Ideea este surprinsă foarte bine de Emil Păun: „Putem vorbi de o reîntoarcere a individului ca actor în spațiul social și o resurrecție a elevului în calitate de persoană, cu caracteristicile sale specific-diferențiatore ce trebuie valorizate maximal. Acest fapt constituie dimensiunea dominantă a pedagogiei postmoderne” (Păun & Potolea, 2002).

## 2. Specificitatea funcțiilor organizației școlare

Școala este o organizație care învață și produce învățare. Specificul ei decurge, în esență, din faptul că ea este investită cu funcția de a produce învățare și-i structurează toate celelalte aspecte organizaționale și funcționale în această direcție. Ceea ce apropie școala de celelalte tipuri de organizații este caracteristica ei de organizație care învață. Ceea ce o deosebește este că ea produce învățare. Din această perspectivă, de organizație cu dublă deschidere decurge o serie de particularități care configurează specificul colii ca organizație.

Emil Păun (1999, p.76) analizează cea mai importantă din particularități și anume prezența și desfășurarea a două activități de bază, distincte și interdependente în același timp, activități care sunt structurate în conformitate cu două logici diferite. Una este activitatea managerial-administrativă, reglementată de o logică organizațională, în care se îmbină elemente caracteristice birocratiilor cu cele specifice dezvoltării organizaționale. Cealaltă, activitatea pedagogică este reglementată de norme care decurg

din natura proceselor de predare-învățare, implicând raporturi specifice ale actorilor cu tîința, ce devine obiect al transmiterii și asimilării în coală. Logica activităților pedagogice își are sursa și întemeierea în premisele psihopedagogice pe care se construiesc aceste activități.

O altă specificitate a colii ca organizație privește sectorul managementului, mai precis managementul calității. Acesta se referă la o organizație capabilă de a-și stabili finalități univoce și partajate. O asemenea organizație a recurs constant la planificarea și evaluarea pe termen scurt și lung pentru asigurarea calității proceselor sale de producție. Pentru acest tip de organizație, a răspunde la exigența unei eficiențe foarte ridicate constă înaintea de toate în a pune în evidență obiectivele, a exploata mai bine tehnologiile existente și a forma mai bine personalul.

Sistemele educaționale actuale sunt în căutarea modelelor de gestiune care să permit substituirea progresivă a viziunii tradiționale, birocratice și ierarhice a administrației printr-o abordare mai bine adaptată nevoilor de eficacitate și de calitate. Grija pentru calitate nu este o temă nouă pentru sistemul educativ. Fără dezmințiri oportunitățile posibile ale „managementului calității”, este mai de dorit a ne menține o postură critică și vigilentă în fața tentativelor de a transpune un model de gestiune al unei întreprinderi sau administrații publice unui sistem școlar care are propria sa dinamică de funcționare și schimbare. Principalii actori implicați – cadre didactice, directori, inspectori, formatori – nu sunt insensibili la încercarea de punere în aplicare de noi abordări care să permit atingerea celor mai bune rezultate pentru elevi. Dificultatea esențială constă în a identifica și dezvolta proceduri și instrumente care să favorizeze emergența unei veritabile culturi de evaluare și de feed-back, permițând combinarea unei focalizări eficiente asupra analizei nevoilor, proceselor de luare de decizii și autoevaluării constante în serviciul învățării elevilor.

Pentru a facilita acest proces, pentru a asigura eficacitatea lui, nici noua doctrină a „managementului calității”, nici gândirea pozitivă nu vor fi suficiente. Provocarea va consta în a crea condițiile favorabile de învățare, de regândire și de punere în aplicare de noi dispozitive de susținere, de acompaniere, de punere în rețea și de evaluare.

Sistemele școlare se află în mișcare. Această mobilizare generală este motivată în primul rând de realitatea economică care forțază școlile să caute

noi modalități de gestiune care să permit ameliorarea calității și a sporirii, dacă este posibil, chiar a reduce costurile. Școala „semi-autonom”, principiul descentralizării sunt pe cale să devină o realitate în numeroase sisteme educative.

Auzim vorbindu-se de termeni precum „costuri-reduce-calitate ridicată”, „valoare adăugată”, „gestiune prin obiective”, „benchmarking”, „best praxis”, „prestații adaptate la nevoile clienților” și așa mai departe. În alegerea semnificației acestor concepte, școala sesizează conotațiile lor care schimbă contextul în care acestea sunt utilizate. Această inflație de termeni ne face să ne întrebăm dacă inițiativa în domeniile de gândire și de acțiune specifice industriei și întreprizei private reprezintă într-adevăr cel mai bun mijloc de a asigura cea mai bună eficacitate a gestiunii sistemului școlar. Pe de altă parte, originea anglo-saxonă a majorității termenilor și dificultatea de a găsi o traducere corectă și fidelă a conotației în limba de origine a termenilor ca *accountability*, *cooperative leadership*, *empowerment*, produc mecanisme de apariție rare suplimentare.

Diverși autori – Crozier și Friedberg (1977), Argyris (1995) – tratând sistemele școlare ca organizații printre altele, au pus în evidență similitudinile, dar și diferențele de funcționare de la care plecând, devine posibil să înțelegem mai bine mecanismele de funcționare și de luare de decizii, mizele strategice și de putere care le caracterizează. Să nu uităm că școala s-a inspirat, încă de la începutul secolului XX, din teoriile, modelele și metodele dezvoltate în domeniul economiei. Specialiști în inovație sau dezvoltare școlară precum Lewin, Miles, Huberman, Fullan nu au ezitat niciodată să se inspire din cunoștințele construite și instrumentele dezvoltate în lumea economică pentru a-și îmbogăți propriile concepte, instrumente de analiză și intervenție.

### **3. Metafora învățării: cum învață școala ca organizație?**

„Dacă resursele naturale ar putea fi cumpărate, dacă tehnologiile pot fi copiate și capitalul împrumutat, nu ne rămân decât inteligența și cunoștințele” (Thurow, 1996).

La un nivel ridicat de abstractizare, noțiunea de învățare se poate aplica tuturor sistemelor vii, capabile să își transforme structurile și funcționarea prin intermediul experienței, prin acomodări și asimilări succesive. În teoria piagetiană, acomodarea și asimilarea, adaptarea și echilibrarea sunt noțiuni

sistemice. Metafora învățării ne conduce către întrebări precum: cum schimbăm coala? care sunt procesele și strategiile de inovare? cum învățăm persoanele care fac coala să funcționeze? Fapt care ne trimite la problematica clasică a formării cadrelor didactice, la schimbarea atitudinilor și practicilor, la difuzarea ideilor în interiorul sistemului școlar. Ni se pare, însă, mult mai interesant să încercăm să aplicăm ideea de învățare la însuși organizația școlară. Ca sistem social, cum construiește coala reprezentări, cunoștințe, priceperi, cum capitalizează și teoretizează experiența?

În analiza acestei problematici, Monica Gather Thurler (1993, p. 218) subliniază o dificultate încă de la o primă analiză termenilor: coala este percepută încă destul de puternic ca fiind locul în care se predă, se transmit cunoștințele. Or, elevul care învață, organizația care învață, sunt construite pe altceva. Coala continuă desigur să aibă această misiune de a transmite cunoștințele. Dar, dincolo de acestea, mult mai importante sunt competențele indivizilor și colectivităților de a mobiliza cunoștințele achiziționate pentru a rezolva problemele prezentului și viitorului. Pentru autoare, problematica organizației care învață se situează în acest context. Coala care învață se recunoaște prin efectele sale asupra învățării elevilor. Ajungem să identificăm, astfel, organizații mai eficiente decât altele.

Fără îndoială, în analiza procesului învățării, ar fi inutil și chiar în detriment să transpunem biologia sau psihologia învățării individuale în sistemele sociale, să considerăm că o coală învață precum o persoană (Huberman, 1990).

Învățarea organizațională nu este reductibilă la ceea ce învață membrii organizației, deoarece se referă la un sistem de învățare coordonat, fiecare dintre ei, luat separat, nefiind suficient pentru a face să funcționeze ansamblul, deoarece de sinergia lor depinde rezultatul global. Bourdieu (1972) vorbește de „orchestrare de habitusuri” pentru a desemna coordonarea atitudinilor, reprezentărilor și schemelor de acțiune care permit și susțin interacțiunile relativ stabile. Pentru ca să existe învățarea organizațională, trebuie o evoluție fără ruperea orchestrei, dincolo de „rescrierea” partiturii fiecărui concertist. Învățarea instituțională nu este numai o simplă sumă de învățări individuale paralele, ci un ansamblu de evoluții sincrone și complementare care conservă orchestrarea habitusurilor și deci, a practicilor.

În literatura de specialitate, găsim analiza următoare: pe de o parte, coala

nu învața prea mare lucru dacă este pus în poziția elevului ce asimilează cunoștințele, chiar și în contextul unei pedagogii active. Învățarea trece printr-o muncă de organizare colară, printr-o puternică implicare a actorilor în interacțiune, punerea în discuție a practicilor, imaginarea de soluții alternative etc. Dar, în același timp, aceste dinamici sunt foarte frecvent frâmate de jocurile obișnuite care se practică în organizație, teama de a nu pierde puterea sau autonomia, blocajele și cercurile vicioase care caracterizează orice organizație. Cercetătorii subliniază, astfel, rolul facilitatorilor de schimbare, intervenienți capabili nu numai de a genera spunsurile sau de a rezolva singuri problemele, ci de a ajuta în a le formula și a mobiliza actorii terenului pentru a le trata progresiv. Contrar a ceea ce sugerează o interpretare rapidă, ideea nu se referă numai la o dinamică de grup, ci la o muncă teoretică și epistemologică fundamentală. A anima un proces de învățare instituțional nu înseamnă numai a ajuta actorii să discute între ei, a depăși anumite stereotipuri care fac relațiile interpersonale dificile. Înseamnă a ajuta un sistem să reconstruiască o reprezentare a realității care face schimbarea posibilă și de dorit.

Ph. Perrenoud a formulat pe marginea acestui subiect câteva teze ce insistă asupra aspectelor epistemologice și anume (Gather Thurler & Perrenoud, 1991, p. 75-92): valoarea diversității (școala învață atunci când ea recunoaște că forța unui sistem vine din diversitatea sa mai mult decât din uniformitatea sa); dreptul la eroare (școala învață atunci când ea adoptă proceduri de rezolvare de probleme, când acceptă caracterul provizoriu și incomplet al programelor, structurilor); o epistemologie realistă și critică (școala învață atunci când ea acceptă limitele cunoașterii copilului și proceselor de învățare, recunoaște împasurile și neputințele acțiunii pedagogice, refuză „gândirea magică”), grija pentru metodă (școala învață atunci când nu-și crușează eforturile și se organizează pentru a formula problemele, inventariază ipotezele); o anumită obiectivitate (școala învață atunci când acceptă să fie luat drept obiect de analiză și teoretizare, atunci când structurile și practicile sale, reprezentările și atitudinile pot fi descrise, explicate, mai mult decât judecate); o deschidere spre exterior (atunci când acceptă să privească „dincolo de pereții săi”, de a căuta ipoteze, paradigme, strategii în alte organizații și în alte câmpuri sociale).

Tezele enunțate mai sus nu au nimic original, dar constituie o sinteză a reflecțiilor făcute în ultimii 20 de ani în domeniul inovării colare. Astăzi, provocarea constă în a depăși nivelul de constatare a eșecului sau a utopiei,



în a construi un model relativ realist de „dezvoltare organizațională”, model suficient partajat și recunoscut pentru a servi drept bază strategiilor de schimbare, suficient de convingător și de stimulantiv pentru ca cercetătorii, practicienii și autoritățile colare să adere cu coerență și continuitate.

Cele prezentate mai sus ne lasă în alegem cunoașterea de coală axată pe învățare atribuie o mare responsabilitate atât cadrelor didactice, cât și directorilor. În esență, revine ambilor parteneri sarcina de a face să evolueze o organizație în care angajații își ameliorează permanent competențele pentru a-și crea propriul viitor.

Concluzionând, putem uneori aprecia cunoașterea de „coală care învață” este oarecum, relativ confuză. Ea cuprinde idei destul de amestecate despre dezvoltarea resurselor umane, despre instruirea sistematică, învățarea activ (prin acțiune), dezvoltarea organizațională și managementul cunoștințelor, la care se adaugă percepțiile managementului calității. Mulți dintre cei care au îmbrățișat această viziune, apreciază astăzi că au manifestat naivitate în legătură cu așteptările privind transformările posibile. Potrivit opiniei lor, organizația care învață nu și-a demonstrat încă întregul ei potențial și nu s-a ridicat la înălțimea așteptărilor formulate. La mai bine de două decenii de la introducerea în practică a concepției de organizație care învață, există foarte puține studii de caz referitoare la aplicarea ei cu succes pe scară largă. Pentru a depăși aceste inconveniente, conceptul de organizație care învață trebuie armonizat cu inițiativele de management al cunoștințelor, astfel încât diverse tipuri de cunoștințe să poată fi intercorelate, dezvoltate și utilizate pentru a adăuga valoare bunurilor și serviciilor oferite de organizație.

## **4. Managementul calității ca organizație axată pe învățare**

### **4.1. Evoluții recente în domeniul managementului educativ**

„Dacă ar trebui să stabilim un palmares al domeniilor nelămurite și confuze ale psihologiei sociale, teoriile privind leadershipul ar câștiga, fără îndoială, premiul întâi” (Bennis, 1959).

#### **4.1.1. Managementul calității în spațiul colar. Avantaje și limite**

Conceptul de „management al calității totale” a fost dezvoltat de un american, W. Edwards Deming, după cel de-al doilea război mondial pentru a îmbunătăți

calitatea producerii de bunuri și servicii. Succesul managementului calității în industrie i-a determinat pe mulți să se întrebe: „de ce nu și în educație?”

Sistemele care adoptă principiul managementului prin calitate diferenciază, combină sau suprapun două abordări. Pe de o parte, discutăm despre *Asigurarea calității*, care se limitează la colectarea și analizarea datelor, cu scopul de a facilita și ameliora procesele de decizie și de reglare. De cealaltă parte, găsim *Total Quality Management*.

Majoritatea sistemelor politice actuale pleacă de la ideea că noua concepție a gestiunii administrației publice, fondată pe considerente economice, de eficiență și eficacitate poate fi transpusă tuturor sectoarelor, printre care și școala. Acestea speră că o reorganizare a administrației colare după principiile *Noului Management Public* va contribui la reducerea încetinirii birocratice și va permite introducerea procedurilor de control și de gestiune mai directe și mai eficiente.

Fără îndoială, ar fi util să luăm, una câte una, măsurile propuse și să le analizăm în raport cu relevanța lor și adaptabilitatea lor la sistemul școlar. Am remarca, poate, că nici una dintre ele nu este neapărat „antipedagogică”. Dar, am remarca la fel de bine că și toate aspectele noilor pedagogii nu sunt în mod necesar compatibile cu *Noul Management Public*. Dar nu acest fapt ne-am propus să mai degrabă să optăm pentru o atitudine mai nuanțată: în loc de un refuz categoric sau de o adeziune pur și simplu, de ce să nu luăm cunoștință de limitele acestei abordări?

Acceptând principiile Managementului Calității ar putea fi piste de gândire utile și maleabile, care sunt limitele lor referitor la specificitatea funcționării sistemului școlar?

*Limita nr. 1: Procesele de învățare nu sunt identice cu procesele de producție*

Controlul calității este definit ca o procedură care compară produsul cu standardele definite în avans. Procesul de producție se derulează independent de client, care primește „un produs” determinat și care plătește pentru el. Satisfacția clientului în raport cu produsul este un semn de succes.

Dar orice proces de învățare nu poate fi declanșat și apoi gestionat cu condiția

ca obiectivele să fie restituite operaționale. Această manieră antreprenorială de a concepe procesul de producție nu este transpozabilă culturii școlare, nici manierei în care elevii învață, nici felului în care sistemul școlar învață și se dezvoltă.

*Limita nr. 2: Tradiția și cultura școlară sunt impermeabile în fața oricărei critici atât externe cât și interne*

Diferitele cercetări asupra profesiei didactice și asupra culturilor profesionale au pus în evidență izolarea cadrelor didactice, rezistența pe care această o mobilizează în fața oricărui amestec intern sau extern (Huberman, 1989; Gather Thurler, 1996). Chiar dacă izolarea este deseori descrisă de către cadrele didactice ca o povară insuportabilă, chiar dacă ei sunt întotdeauna dornici de un plus de ajutor și susținere, întreaga presiune asupra practicilor acestora este trinită ca o invazie inadmisibilă în sfera intimă a indivizilor, cât și a colectivităților. Această atitudine este pe de o parte, legată de o viziune profund înrădăcinată asupra profesiei (cultura individualismului, libertatea „profesionistului”). Pe de altă parte, ea se explică probabil printr-un mecanism de apărare natural și necesar, pus în aplicare de către educatori pentru a se proteja împotriva stresului.

Titlul unei cărți a lui Philippe Perrenoud (1996), „*A acționa în urgență, a decide în incertitudine*” rezumă această complexitate de o manieră semnificativă. Ansamblul de exigențe – reale sau imaginare – produce toare de stres, lasă puțin timp reflecției, unei reanalizări a practicilor individuale și colective, unei munci de revizuire a viziunii asupra profesiei, centrându-se asupra esențialului.

*Limita nr. 3: Școala nu este în mod natural îndreptată spre o cultură de evaluare*

Este o limită care nu este dificilă de înțeles în măsura în care evaluarea (elevilor) reprezintă o mare parte a practicilor și ritualurilor unei coli „serioase” și centrate pe un învâlmânt de calitate. Foarte puține sisteme școlare au introdus metode de evaluare care dezvoltă și facilitează autoevaluarea ansamblului de actori (cadre didactice și directori, inspectori), permițând realizarea unui bilanț critic al competențelor.

În esență, putem vorbi de o cultură de evaluare acolo unde toți actorii unei școli o utilizează ca un veritabil instrument de muncă pentru a avansa, pentru a permite fiecăruia să își dezvolte competențele și să progreseze. Atunci când sancțiunile amenință, evaluarea conduce inevitabil divergenții actorilor și dezvoltarea strategiilor de apărare: caută să facă „o bună figură”, să dezvolte multiple eschive în fața întrebărilor deranjante (Argyris, 1995), să caute vinovatul în altă parte, să pună la îndoială capacitatea celui alt de a judeca maniera lor de a preda, sau a refuza pur și simplu pe oricine vine să se amestece în afacerile lor interne.

A introduce o cultură de evaluare reprezintă o transformare a culturii profesionale în cadrul unei școli și afectează, în consecință, natura înșurubată a profesiei. Introducerea unei evaluări interne este de neconceput, deci, fără o strategie de inovare convingătoare care țină cont de particularitățile sistemului educativ.

*Limita nr. 4: școala nu poate fi gestionată în același fel ca orice altă organizație de producție sau prestatoare de servicii*

Școala va fi, fără îndoială, dirijată să pună în evidență particularitatea sa, să își formuleze nevoile specifice, atât pedagogice cât și structurale care scapă în mare parte noștrilor de producție. Școala nu produce cele mai bune rezultate în materie de învățare sau de diminuare a ratei de eșec modificându-și pur și simplu prestațiile sau obiectivele. În același timp, ea nu se va putea sustrage procesului în curs ce constă în a chestiona alegerile sale pedagogice, competențele actorilor și nivelul de formare a teptat de către elevi.

În cadrul acestui proces, este important să evităm ambele extreme. Pe de o parte, când privește școala, vom evita să dezvoltăm modele pedagogice și de formare avangardiste fără ținere cont de exigențele în termeni de cost, fără a ne referi la noile teorii ale gestiunii sistemelor și fără a accepta că responsabilitatea ideologică și administrativă aparține autorităților politice. Pe de altă parte, când privește autoritățile școlare, vom evita să aplicăm modele de administrație școlară pur raționale și dictate de exigențele economice de moment, fără ținere cont de noile modele pedagogice.

#### 4.1.2. *Managementul participativ: coala rela iilor umane (1970, 1990)*

Managementul participativ este un mod de animare și de comportare al indivizilor și echipelor care suscit angajamentul acestora și contribuția lor la inovație permanentă și la progresul performanțelor organizației. El constă în a aplica relațiile umane în sânul organizației. Managerul de tip participativ va consulta salariații, va discuta problemele cu aceștia apoi vor lua o decizie comună.

Managementul participativ se sprijină pe cinci mari principii: mobilizarea personalului; o politică activă de dezvoltare a personalului; delegarea puterii; orice problemă trebuie rezolvată la nivelul la care ea apare; trebuie puse în aplicare dispozitive de reglare (dreptul la eroare, autocontrol ș.a.).

În primul rând, acest tip de conducere satisface noile nevoi fundamentale ale salariaților: securitate, de comunicare, de stimulare, de statut. El face organizația mai umană, mai socială și acordă angajaților o mai mare autonomie precum și dreptul la cuvânt. Delegarea puterii responsabilizează salariații, favorizează dezvoltarea profesională a acestuia, îi permite să se realizeze. Întreaga organizație este responsabilizată prin gestionarea competențelor și potențialităților umane. Ea devine astfel o „organizație care învață” pentru interesul tuturor. Acest tip de management este de asemenea un mijloc de a câștiga încrederea salariaților precum și unul de a avea acordul lor privind obiectivele.

Una din principalele limite ale acestui tip de management o constituie faptul că participarea cere timp și poate costa scump organizația. A implica toți membrii în rezolvarea unei probleme, de exemplu, se poate dovedi a fi inutil și costisitor pentru antrepriză, dacă resursele mobilizate nu de în neapărat informația pertinentă sau interesul de a rezolva acea problemă. Rezistența personalului este o altă problemă deoarece managementul participativ nu este acceptat în aceeași manieră de către toată lumea.

#### 4.1.3. *Managementul cunoștințelor (1990)*

*Gestiunea cunoștințelor (Knowledge Management)* este ansamblul metodelor și tehnicilor ce permit perceperea, identificarea, analizarea,

organizarea, partajarea cunoștințelor între membrii organizației, în particular cunoștințele produse de organizația însăși. Actorii organizației nu trebuie să se limiteze la consumarea informațiilor brute. Ei trebuie să supravegheze folosirea informațiilor, ceea ce înseamnă interpretare, structurare, capitalizare și partajare a cunoștințelor. Gestionarea cunoștințelor este o aplicație practică a științelor cognitive care reprezintă fundamentul teoretic.

Conform Bouvier (2001) acest tip de management presupune:

- Emergența unor *noi actori*: responsabili cu calitatea, eficienta de proiecte, responsabili cu procesele, evaluatori interni, experți externi, web masters, „knowledge managers”;
- Mai multe tipuri de *rețele*: de personale, de instituții, interne unei organizații, externe, de schimburi de practici, funcționale, de expertiză (centre de cercetare), de resurse (centre de documentare), trans-funcționale, informatizate (cooperarea la distanță);
- *Evoluții* în mai multe direcții: managementul proceselor (foarte formalizat), managementul proiectelor (adeziune colectivă, construcții colective), managementul rețelelor (mai mult sau mai puțin formalizat, multiform, puternică utilizare a TIC), managementul cunoștințelor (apelul la expertiză, cultivarea excelenței, puternică focalizare pe rezultate, importanța regulilor);
- Gestiunea cunoștințelor pune *noi probleme de management*: probleme de teritoriu, comunicare internă, eficacitatea coordonărilor, probleme de identitate, partajarea cunoștințelor.

Ceea ce introduce un nou rol al managementului: de la „top management” la managementul intermediar (managementul de proximitate) pentru dezvoltarea învățării atât la nivelul echipelor, cât și al organizației.

#### 4.2. Managementul bazat pe învățare. O redefinire a strategiei

Literatura de specialitate creionează câteva direcții de acțiune pentru managerii organizațiilor axate pe învățare. Le sintetizăm aici mai jos:

*A determina comunitatea-coală în a se pune de acord asupra câtorva idei directoare*

Acest tip de demers conduce actorii la construirea de reprezentări comune, la explicarea valorilor partajate, la punerea în relație a obiectivelor de

dezvoltare pe termen lung și a acțiunilor întreprinse pe termen scurt și mediu. Rolul liderului este primordial, în măsura în care el supraveghează organizarea acestui tip de schimburi, favorizează luarea deciziilor necesare, direcționează spre o definiție a rolurilor și sarcinilor, „orchestrează” și verifică punerea în aplicare a acțiunilor.

#### *A suscita, încuraja și dezvoltă munca de echipă ca sursă de profesionalizare*

Diversii autori au pus în evidență dificultatea care împiedică cadrele didactice să coopereze de o manieră veritabilă și eficientă în cadrul colii lor. Una din provocările pentru liderii colilor constă în a favoriza o cultură de cooperare adaptată nevoilor și acceptabilă atât pentru unii, cât și pentru ceilalți. Acest fapt reclamă un diagnostic foarte fin încă de la condițiile de la care se pleacă. În mod egal, construirea de ocazii care permit cadrelor didactice să se convingă că cooperarea poate fi o experiență constructivă, că pot obține beneficii de aici. Aceasta reclamă suficientă abilitate din partea managerului pentru a trece prin legăturile informale pentru a diminua rezistențele din partea actorilor colii.

#### *Favorizarea practicii reflexive*

Dezvoltarea echipelor- colii și a profesionalizării trece printr-o reconstrucție a identității cadrelor didactice și a imaginii pe care acestea o au despre practica lor. După Perrenoud (1994), este important să fie ajutăți să depășească sentimentul frecvent de a fi „persecutați”, de a fi neputincioși sau indiferenți în fața evenimentelor și forțelor externe. Este important ca ei să poată fi conduși să „producă profesia” (Novoa, 1991), să își asume complexitatea unui praxi și a unei meserii „imposibile” (Cifali, 1986), să intre în „scenariul pentru o meserie nouă” propus de Meirieu (1989), să dezvolte acel „ați să analizați” identificat de Altet (1994). Practica reflexivă, în sensul dat de Schon (1983) permite dezvoltarea analizei și în alegerii dinamicilor în curs. Ea favorizează transparența proceselor, reușitelor, dificultăților, pune în evidență condițiile succesului sau eșecului demersurilor întreprinse. Favorizarea unui asemenea demers contribuie la crearea unui climat non-culpabilizant și centrat pe căutarea continuă a soluțiilor, pe dezvoltare, pe ameliorarea proceselor.

#### *Organizarea de locuri în care problemele pot fi exprimate*

În cercetarea eficientă și orientarea spre dezvoltare, liderul nu trebuie să

piard din vedere faptul c actorii colii, cadrele didactice pot înâlni probleme grave referitor la anumi i elevi, la incompatibilitatea în sânul echipei, la ritmul sus inut cerut i care le creeaz tensiuni. Este important ca aceste probleme s nu fie banalizate, s fie luate în serios, s se reac ioneze la ele într-o manier adecvat , f r a face totu i din acest fapt o psihodram permanent . Directorul este obligat s creeze structurile pentru ca acei actori confrunta i cu o problem s aib acces rapid la întrevederi, schimburi în mici sau mari grupuri, pentru a evita ca problema s devin o criz .

### *Amenajarea de structuri de lucru func ionale*

Cea mai mare parte din coli sunt caracteizate înc ast zi printr-un individualism ridicat, prin alian e punctuale, „balcanizate” (Gather Thurler, 1994) i printr-o cultur de reuniune redus i stereotip . Chiar i atunci când grupurile de lucru ajung s se organizeze, membrii lor nu cunosc regulile de baz ale anim rii unui demers orientat spre eficacitate. Ei se pierd în sarcini administrative, mai degrab decât în exploatarea resurselor i competen elor unora sau altora. Important este ca managerul colii s vegheze la construirea unei organiz ri suple i func ionale, permi ând accesul la un evantai larg de forme i tehnici de munc individual i colectiv , pentru conceperea i executarea de proiecte educative, pentru dezvoltarea de practici, pentru munca al turi de p rin i sau comunitate, pentru formarea continu .

### *Dezvoltarea unui leadership cooperativ*

Numeroase cercet ri nord americane i europene (Derouet, 2000; Senge, 2000) pledeaz în favoarea unei viziuni a leadershipului care este asumat de o manier colectiv i cooperativ la toate nivelurile sistemului. Leadershipul colectiv semnific faptul c atât unii cat i ceilal i î i asuma responsabilit i în câte un domeniu i conduc sarcinile pân la final, acceptând i integrând sugestiile colegilor. Liderii oficiali, informa i permanent de activitatea unora sau a altora, acord încredere tuturor celor care î i asum , când le vine rândul, partea lor de leadership. Toate cadrele didactice recunosc i particip la procesul de *transmitere a puterii*, care const în a pune în practic o dinamic în interiorul c reia, atunci când le vine rândul, fiecare membru al echipei dirijeaz sau urmeaz propunerile colegului s u. Din aceast perspectiv , anglo-saxonii asociaz no iunile de *empowerment*, *leadership* i „*followership*”. Cu o oarecare distan , apreciem c leadeshipul cooperativ nu abole te func ia de director de coal , ci o



redefine te dintr-o perspectivă mai globală, aceea a punerii în sinergie a resurselor umane.

#### *Vizarea autodeterminării actorilor*

Diverși autori insistă asupra importanței ei, pentru actorii colii, de a avea un sentiment de influență asupra propriului destin. În acest sens, autodeterminarea cadrelor didactice devine un levier important pentru a depăși imobilismul și căutarea confortului, dar de asemenea, a riscului de „deresponsabilizare” și de proletarizare (Perrenoud, 1994). Liderii trebuie să creeze condițiile necesare pentru a permite asemenea evoluție.

#### *Căutarea și asigurarea coerenței*

Modelul tradițional al gestionării sistemelor de învățare recurge la reglementări relativ strânse, la control extern și formal, la o serie de ritualuri instituite în timp pentru a asigura o anumită coerență. Modelele actuale se orientează spre diversitate, spre o puternică repartizare a sarcinilor și rolurilor, spre forme de coordonare multiple în funcție de obiectivele vizate, spre diverse demersuri de autogestiuție și autodeterminare. De unde necesitatea ca liderii colilor să garanteze coerența, coordonând eforturile investite, punând în sinergie tentativele inovatoare ale actorilor, conducând cadrele didactice să dezvolte o atitudine constructivă în fața drepturilor și obligațiilor care fac parte din cultura profesională.

Concluzionând, învățarea devine o altă profesie dacă actorii colii, cadrele didactice evoluează în sensul profesionalizării continue a practicilor lor. Se schimbă, astfel, un profil foarte diferit de cel al învățării clasice.

## **5. Concluzii**

Sprijinindu-ne pe principiile *postmodernității* în educație, am construit o „grilă de lectură” transversală a organizațiilor axate pe un demers de învățare. Ne-am poziționat în interiorul unei *paradigme interpretative*, de esență umanistă, în care orientarea este socială, spre percepție; oamenii nu sunt obiecte, ci subiecte. Ceea ce se întâmplă în realitate nu există concret, fiind produsul subiectivității și experienței indivizilor.

Demersul realizat de noi reprezintă doar un punct de plecare în analiza, sub

diverse fa ete, a contextului particular al colii ca organiza ie care înva . Sunt înc multe problematici de cercetare, r mase neabordate, care s-au deschis pe parcursul firului ro u urm rit: determinarea *tipurilor de înv are organiza ional* existente la nivelul colilor i evaluarea efectului posibil pe care acestea îl pot avea asupra cre rii *comunit ilor de practic* (structuri asociative de gestionare a cuno tin elor, a schimburilor, a înv rii); cercetarea *factorilor determina i* ai existen ei unei înv ri organiza ionale în coal ; inventarierea *practicilor de înv are organiza ional* la nivelul colilor; analizarea procesului de *dezvoltare organiza ional* prin referirea la indicatori precum cultura înv rii, existen a comunit ilor de practic , implicarea cadrelor didactice în proiectele institu ionale, percep ia lor asupra schimb rii; analizarea percep iilor cadrelor didactice cu privire la *experien ele lor de înv are în cadrul echipelor*.

Orice încercare de a în elege comportamentul organiza ional implic , inevitabil, orientarea analizei spre actorii organiza iei (cadrele didactice) ca ini iatori i constructori ai practicilor educa ionale. Practicile cadrelor didactice sunt interesante de analizat deoarece sunt „*povestitoare*” ale vie ii profesionale i sociale a actorilor i, prin diversitatea lor, prin istoria i modul lor de func ionare, au inciden e asupra înv rii organiza ionale. Conform etnometodologiei, una din principalele axe ale paradigmei interpretative, descriptibilitatea, este o proprietate important a lumii i implicit, consider m noi, a practicilor. Cadrele didactice au comportamente care servesc drept „*marcatori*” în spa iul organiza ional . Ace ti „*marcatori*” pot fi descri i, analiza i, interpreta i, c utându-se semnifica ia care se afl „în spatele” lor.

Plecând de la realitatea ultimilor ani (cu deosebire în spa iul autohton) putem afirma c coala ca organiza ie a dovedit o mare capacitate de înv are. Schimbarea s-a realizat ini ial prin apari ia unui moment de criz care punea sub semnul întreb rii viabilitatea vechilor practici educa ionale, apoi printr-un proces de înv are colectiv care a permis atât integrarea noilor cerin e în structura comportamentului indivizilor, cât i adaptarea la acestea. Prin urmare, adoptând demersul metaforic de analiz a organiza iei colare, cea mai cuprinz toare ni s-a p rut a fi metafora „organiza iilor care înva ” (learning organisation). Emil P un (1999) ofer i o alt abordare, aceea a organiza iei colare care produce înv area, care genereaz /creeaz cultura. coala reprezint , într-adev r, nu doar un spa iu cultural în sine, ci i unul în care se creeaz cultura.

Construirea unei organizații care învătă nu reprezintă o sarcină ușoară. Ea se bazează pe decizia conducerii de a situa oamenii în centrul valorilor și al modului de organizare a structurii, stimulând responsabilizarea și valorizarea propriului potențial și a celui de grup. Sistemul construit este bazat pe principiul ca fiecare este dator să-și asume responsabilități reale, să acționeze spre atingerea excelenței și să progreseze în fiecare zi.

Posturi profesionale precum „autonomia” sau „responsabilitatea colectivă” nu se impun prin decret. Ele fac parte dintr-o paradigmă nouă care ne invită să examinăm noi maniere de a considera construcția și schimbul de cunoștințe, leadershipul și implicarea tuturor actorilor într-o misiune care, mai devreme sau mai târziu, le va transforma viața profesională. Ele nu emerg decât plecând de la pilotarea sistemului care este dispus să delege o putere reală colilor, punând în practică condițiile indispensabile pentru ca actorii să-și poată construi atitudinile, competențele și cunoștințele de care au nevoie pentru a-și transforma practicile. Schimbarea vremurilor și a realităților implică, a adă, nu numai schimbarea percepțiilor, a valorilor sau a credințelor, dar și a limbajului. Noul limbaj ar trebui să ne ofere un instrument mai valid pentru descrierea actualelor realități și să exprime mai subtil noile noastre valori, priorități, accente sau credințe. Rămâne, înș, de văzut în ce măsură introducerea unui limbaj ce valorizează atât de mult oamenii, spiritul inovativ, creativitatea reflectă cu adevărat și schimbarea realităților.

## Referințe

- Altet, M. (1994). *La formation professionnelle des enseignants*. Paris: PUF.
- Argyris, C. (1995). *Savoir pour agir - Surmonter les obstacles à l'apprentissage organisationnel*. Paris: InterEditions.
- Avenier, M. J. (1997). *Une conception de l'action stratégique en milieu complexe, la stratégie tâtonnante* în „*La Stratégie chemin faisant*”. Paris: Economica.
- Bennis, W.G. (1959). Leadership Theory and Administrative Behavior: The Problem of Authority. *Administrative Science Quarterly*. <https://doi.org/10.2307/2390911>.
- Bonami, M., & Garant, M. (Eds.) (1996). *Systèmes scolaires et pilotage de l'innovation*. Bruxelles: De Boeck.
- Bourdieu, P. (1972). *Esquisse d'une théorie de la pratique*. Genève: Droz. <https://doi.org/10.3917/droz.bourd.1972.01>.
- Bourdieu, P. (1980). *Le sens pratique*. Paris: Ed. de Minuit.

- Bouvier, A. (2001). *L'établissement scolaire apprenant*. Paris: Hachette.
- Cifali, M. (1986). L'infini éducatif: mise en perspectives. In: M. Fain et al. (coord.) *Les trois métiers impossibles*. Paris: Les Belles Lettres, Confluents psychanalytiques.
- Crozier, M., & Friedberg, E. (1977). *L'acteur et le système*. Paris: Seuil.
- Gather Thurler, M. (1993). Amener les enseignants vers une construction active du changement. Pour une nouvelle conception de la gestion de l'innovation. *Education & Recherche*, 2, 218-235.
- Gather Thurler, M. (1994). L'efficacité des établissements ne se mesure pas: elle se construit, se négocie, se pratique et se vit. In: M. Crahay (éd.) *Problématique et méthodologie de l'évaluation des établissements de formation* (203-224). Bruxelles: De Boeck.
- Gather Thurler, M. (1998). Manager, développer ou évaluer la qualité de l'école? In: G. Pelletier & R. Charron (dir.) *L'évaluation institutionnelle de l'éducation: défi, ouverture et impasse* (83-100). Québec: Editions Afides.
- Gather Thurler, M., & Perrenoud, Ph. (1991). L'école apprend si elle s'en donne le droit, s'en croit capable et s'organise dans ce sens! In: Société Suisse de Recherche en Éducation (SSRE), *L'institution scolaire est-elle capable d'apprendre?*, Lucerne, Zentralschweizerischer Beratungsdienst für Schulfragen, 1991.
- Genelot, D. (1992). *Manager dans la complexité. Reflexion à l'usage des dirigeants*. INSEP.
- Huberman, M. (1990). *The Social Context of Instruction in School*. Geneva: Facultatea de psihologie i tiin ele educa iei.
- Iosifescu, . (2001). *Management educa ional pentru institu iile de învă mânt*. Bucure ti: Tipogrup press Buz u.
- Meirieu, Ph. (1989). *Enseigner, scénario pour un métier nouveau*. Paris: ESF.
- Morgan, G. (1989). *Les images de l'organisation*. Québec: Éd. les Presses de l'Université de Laval et les Editions Eska.
- Morin, E. (1977). *La methode. Tome I la nature de la nature*. Paris: Le Seuil.
- Novoa, A. (1991). Les enseignants: produire leur profession, *Educateur*, iunie 1991, nr. 5.
- P un, E. (1999). *coala, abordare sociopedagogic* . Ia i: Editura Polirom.
- P un, E., & Potolea, D., (2002). *Pedagogie. Fundament ri teoretice i demersuri aplicative*. Ia i: Editura Polirom.
- Schon, D. (1994). *Le praticien réflexif. À la recherche du savoir caché dans l'agir professionnel*. Montréal: Les Editions Logiques.
- Senge, P. (1991). *La cinquième discipline. L'art et la manière des organisations qui apprennent*. Paris: Ed. First.
- Thurow, C., L. (1996). *The Future of Capitalism, How Today's Economic Forces Shape Tomorrow's World*. New York: William Marrawaard Co. Inc.

The online version of this article can be found at:  
<http://revped.ise.ro/category/2018-en/>



*This work is licensed under the Creative Commons Attribution-NonCommercial-ShareAlike 4.0 International License.*

*To view a copy of this license, visit <http://creativecommons.org/licenses/by-nc-sa/4.0/> or send a letter to Creative Commons, PO Box 1866, Mountain View, CA 94042, USA.*

Versiunea online a acestui articol poate fi găsită la:  
<http://revped.ise.ro/category/2018-ro/>



*Această lucrare este licențiată sub Creative Commons Attribution-NonCommercial-ShareAlike 4.0 International License.*

*Pentru a vedea o copie a acestei licențe, vizitați <http://creativecommons.org/licenses/by-nc-sa/4.0/> sau trimiteți o scrisoare către Creative Commons, PO Box 1866, Mountain View, CA 94042, SUA.*