



# EDUCAȚIE ȘI FORMARE

COLECȚIE COORDONATĂ DE LUCIAN CIOLAN



PETER SENGE,  
NELDA CAMBRON-MCCABE,  
TIMOTHY LUCAS, BRYAN SMITH  
JANIS DUTTON, ART KLEINER

# ȘCOLI CARE ÎNVAȚĂ

## A CINCEA DISCIPLINĂ APLICATĂ ÎN EDUCAȚIE

Traducere din engleză de Zinaida Mahu

TREI

Editori:  
SILVIU DRAGOMIR  
VASILE DEM. ZAMFIRESCU  
Director editorial:  
MAGDALENA MĂRCULESCU  
Redactor:  
VICTOR POPESCU  
Director producție:  
CRISTIAN CLAUDIU COBAN  
Dtp:  
FLORIN PARASCHIV  
Corectură:  
MARIA MUȘUROIU

Titlul original: SCHOOLS THAT LEARN. A FIFTH DISCIPLINE FIELDBOOK  
FOR EDUCATORS, PARENTS, AND EVERYONE WHO CARES ABOUT EDUCATION  
Autori: PETER M. SENGE, NELDA CAMBRON-MCCABE,  
TIMOTHY LUCAS, BRYAN SMITH, JANIS DUTTON, ART KLEINER

Copyright © 2012 by Peter M. Senge, Nelda Cambron-McCabe,  
Timothy Lucas, Bryan Smith, Janis Dutton

Copyright © Editura Trei, 2016  
pentru prezenta ediție

C.P. 27-0490, București  
Tel./Fax: +4 021 300 60 90  
e-mail: comenzi@edituratrei.ro  
www.edituratrei.ro

## Nota editurii

Textul ce urmează cuprinde acele capitole din volumul *Școli care învață* care, din motive de spațiu, nu au apărut în ediția tipărită a cărții. Astfel, secțiunile XIV, XV și XVI pot fi consultate doar în această versiune online. O excepție o constituie capitolul 8 din secțiunea a XVI-a, semnat de Peter Senger și inclus în ediția tipărită.



# Cuprins

9	XIV. Identitatea
9	1. Să trecem în revistă conexiunile existente în comunitate
13	2. „Exprimarea este primul pas pentru a ieși din starea de oprimare”
19	3. Redescoperirea cetățeniei prin conversații
27	4. Împărtășirea unei viziuni de amploare națională
32	XV. Legăturile
32	1. De la un părinte la altul
39	2. Programul rezidențial Over-the-Rhine
47	3. „Antrenorul sistemic de baschet”
50	4. Îmbunătățirea parteneriatelor dintre mediul de afaceri și sistemul de învățământ
65	XVI. Sustenabilitatea
65	1. „Cele care aduc ploaia”
72	2. Implicarea publică
80	3. Un plus de viziune, un minus de tensiune
82	4. Este nevoie de un copil pentru a crește un sat
91	5. Tragedia bunurilor publice
96	6. Copii în calitate de lideri
104	7. Cum știi că organizația ta învață?
106	Note





# Identitatea

## 1. Să trecem în revistă conexiunile existente în comunitate

Tim Lucas, Janis Dutton, Nelda Cambron-McCabe, Bryan Smith

**Scopul:** Superiorii din învățământ (sau alți lideri ai comunității) sunt ajutați să înțeleagă mai bine comunitatea în care trăiesc și resursele disponibile pentru copiii din acea comunitate.

**Participanți:** Un grup pregătit să stabilească legături interpersonale. Acesta poate include educatori, părinți, oficiali din administrație, proprietari de afaceri și grupuri non-profit și de asistență socială.

**Timp:** Două ore sau mai mult, împărțite eventual în două sau mai multe întâlniri.

Ești pe cale să inovezi — să încerci ceva nou pentru copiii din comunitatea ta. Sau vrei să întreții un dialog constant despre viitorul copiilor din comunitate. Ai planuri mari și nu le poți realiza singur. Pe cine implici din afara școlii? Acest exercițiu îți poate deschide oportunități la care poate că nu te-ai gândit niciodată.

Pasul 1: Faceți o listă cu conexiunile voastre din comunitate

Într-un grup mic, gândiți-vă la oamenii și la organizațiile din comunitatea din jurul școlii, bazându-vă pe cunoștințele formale și informale ale tuturor celor prezenți.

- Cine reprezintă „comunitatea de sprijin” pentru școala sau pentru organizația noastră? Pe cine vă bazați de obicei când aveți nevoie de timp, sfaturi, colaborare sau susținere financiară? Cine din comunitate este implicat în stabilirea viziunii școlii sau în planificarea școlară? Cine sunt oamenii la care v-ați dori să apelați?
- Cine sunt oamenii pe care se pot baza copiii din școala (sau organizația) voastră? Aceștia pot fi și oameni care nu au o relație formală sau informală cu școala, dar care sunt importanți în viețile copiilor. Dacă școala voastră

este în Europa, iar un copil își sună o dată pe săptămână un bunic din America pentru a vorbi despre școală, acel bunic este parte a comunității voastre.

- Cu cine corespundează copiii prin sms, prin e-mail sau prin intermediul rețelelor sociale?
- Cine se află în vecinătatea școlii? Care proprietari de magazine depind de școală în afacerea lor? Cine este legal responsabil pentru supravegherea traficului de droguri, pentru siguranța copiilor și pentru prevenirea criminalității din imediata apropiere? Ce presupune cu adevărat acea responsabilitate?
- În ce locuri din afara școlii are loc învățarea din această comunitate? Pe timpuri, dacă adresai această întrebare într-o școală, răspunsul ar fi fost: „La fermă sau acasă.” Acum, există un număr mare de alte locuri, unele aflate în mediul virtual. Unde se întâlnesc copiii? Într-un parc? La un mall? Pe străzi? La cluburi, centre de tineret, grupuri religioase? Ce alte activități organizate pentru elevi — publice, private sau non-profit; sportive sau școlare; sezoniere sau pe tot timpul anului — există în comunitatea voastră? Ce învață copiii în cadrul fiecărei activități de acest tip? Există și alte persoane care au legătură cu elevii și care ar trebui adăugate pe această listă?

## Pasul 2: Lărgirea listei de conexiuni comunitare

Inevitabil, lista voastră a omis oameni importanți, pentru că încă nu-i cunoașteți. Așa că extindeți lista, în primul rând imaginându-vă indivizii sau grupurile care nu se află în încăpere în acest moment. Alegeți patru sau cinci dintre ei, astfel încât, dacă ei s-ar afla în încăpere, să reprezinte ca întreg un procent reprezentativ al populației școlare. Cum ar răspunde ei la întrebările de la pasul 1? Pe cine ar adăuga pe listă? Opțional, luați o pauză în acest moment pentru a-i ruga în mod direct pe alți oameni să vă ajute să lărgiți lista, cerându-le informații în mod individual sau în grup. Continuați să adăugați nume pe listă până la următoarea întrunire și treceți la pasul 3.

## Pasul 3: Prioritizarea

Dacă vă uitați la toate conexiunile comunitare de la pașii 1 și 2 — atât la indivizi, cât și la grupuri — care sunt cele mai importante cinci conexiuni din punctul vostru de vedere? Faceți trei liste separate după trei criterii diferite:

1. Listați-i după calitatea colaborărilor trecute. Cu cât mai consistentă a fost conlucrarea din trecut, cu atât mai probabil va fi să puteți crea un proiect de succes și acum.

2. Listați-i după importanța eforturilor depuse pentru copii. Un asistent social de la Protecția Copilului poate aduce mai multe beneficii majorității școlilor decât un director al departamentului de achiziții de la o companie locală.
3. Listați-i după accesul pe care îl aveți la ei. Dacă îi cunoașteți personal sau dacă puteți stabili un contact personal cu ei, acesta este un lucru valoros, chiar dacă nu ați lucrat cu ei în trecut.

Acum faceți o listă nouă cu cinci până la zece potențiale conexiuni-cheie din comunitate, incluzând cele mai vizibile legături comunitare de pe cele trei liste anterioare. Această nouă listă devine punctul vostru de pornire.

Pasul 4: „Care sunt scopurile acestora?”

Puneți-vă în locul potențialelor conexiuni-cheie din comunitate pe care le-ați enumerat la pasul 3. În ce fel văd aceste entități scopul sau misiunea lor principală? Ce își doresc ele cel mai mult? Ce le face să-și dorească acel lucru?

Ați putea să ajungeți la concluzia, de exemplu, că liderii afacerilor locale vor ca școala voastră să producă muncitori cooperanți, cu un set de cunoștințe de bază; sau că primăria vrea o scădere vizibilă a petrecerilor „de sâmbătă seara” organizate în centrul orașului; sau că un grup de părinți se simte pe nedrept exclus de către conducerea școlară; sau că un centru de asistență familială își dorește să aibă parte de facilități și de recomandări.

Ce date observabile v-au condus către aceste concluzii? Dacă nu puteți identifica niciun motiv evident, observabil, atunci pe ce vă bazați? V-ar putea fi de ajutor să desfășurați un joc de rol în această parte a exercițiului. Puteți intra, să zicem, în rolul unui lider religios sau al unui oficial din administrație, pentru a vorbi cu restul grupului despre preocupările „voastre” din rolul acelei persoane. Fiți chibzuiți; asigurați-vă că dacă acei oameni v-ar auzi, ar considera că perspectivele lor sunt corect reprezentate.

Pasul 5: Către inițierea unei relații

Alegeți câteva dintre aceste posibile conexiuni comunitare ca puncte de pornire pentru un contact inițial. Răspundeți la încă trei seturi de întrebări despre aceste posibile persoane de contact:

- Ce anume vă doriți de la acestea? Care este contribuția lor actuală, atât cât o puteți evalua, atât în comunitate, cât și în școală?
- Cum văd ei școala voastră (sau, dacă nu este o școală, organizația voastră)? Sunt conștienți de resursele pe care le oferiți comunității? Ce anume își doresc ei de la voi? Primesc ei acele lucruri? Și de ce își doresc aceste lucruri?

- 12 ● Cum ar putea vedea ei școala sau organizația voastră dacă ar privi-o mai îndeaproape? V-ați implicat în trecut în inițiative comunitare pentru copii? Ce parteneriate ați creat? Ce progrese ați făcut? Ce ați învățat din acea experiență și ce ați reușit să transmiteți altora?

De exemplu, poate ați creat un centru de asistență familială în școala voastră. Acum priviți-l prin ochii unei conexiuni comunitare de pe lista voastră. Acele persoane de legătură ar putea avea criterii foarte diferite după care îi judecă valoarea. De exemplu: Părinții pot împrumuta cărți de la acest centru? Sunt disponibile informații despre agențiile de asistență socială? Centrul dumneavoastră oferă informații utile pentru familiile interesate de alcoolism, de bolile cu transmitere sexuală sau de alte subiecte delicate? Încăperea centrului este separată de alte activități școlare? Este accesibilă pentru persoanele cu dizabilități? Centrul se află într-o parte a orașului apropiată de cei care au cea mai mare nevoie de el? În același timp, este accesibil pentru restul oamenilor într-un mod care le permite tuturor, indiferent cât de înstăriți sau săraci sunt, să se simtă bineveniți?

#### Pasul 6: Contactul

Pentru noi, acest exercițiu e un bun punct de pornire în stabilirea de contacte cu membrii comunității. Începeți prin a prezenta listele pe care le-ați făcut și continuați demersul de informare: „Credem că am notat aici preocupările voastre, dar nu știm cât de preciși am fost. Cum ați reformula modul în care ne-am exprimat aici? Ce alți indivizi-cheie au fost omiși?”

---

### COMMON FIRE

*Leading Lives of Commitment in a Complex World*, de Laurent A. Parks Daloz, Cheryl H. Keen, James P. Keen și Sharon Daloz Parks (Beacon Press, 1996)

În realitate, avem doar trei opțiuni în ceea ce privește traiul comunitar: să nu facem nimic, să ne lăsăm descurajați și/sau să devenim cinici în legătură cu complexitatea pe care o impune participarea (deci să renunțăm) sau, în fine, să ne angajăm în a face din comunitatea noastră un loc de trai cât mai bun. Dacă sunteți ca mine, ați putea alterna între cele trei opțiuni în funcție de nivelul de energie pe care îl aveți. Și acesta este motivul pentru care îmi place cartea *Common Fire* (Pasiuni comune). Aceasta exprimă puterea viziunii personale și a celei împărtășite, pornind de la experiențele a peste o sută de oameni din mai multe domenii ale vieții, care și-au menținut angajamentul pentru binele comun al comunităților lor, chiar și când mulți alții au renunțat. Autorii, care sunt educatori și cercetători, sunt îngrijorați de faptul că,

PETER SENGE • NELDA CAMBRON-MCCABE • TIMOTHY LUCAS • BRYAN SMITH • JANIS DUTTON • ART KLEINER

pe măsură ce lumea devine din ce în ce mai complexă, oamenii doresc să-și ușureze viața încercând să controleze complexitatea, în loc s-o asume. Dacă doriți să vă respectați angajamentul vostru comunitar, această carte identifică un număr de tipare-cheie după care se consolidează angajamentul față de binele comun și se descurajează cinismul. — **Janis Dutton**

## 2. „Exprimarea este primul pas pentru a ieși din starea de oprimare”

Construirea capacităților de bază pentru educația locală — cazul Centrului Educațional de Cartier „Peaslee” din Cincinnati

Bonnie Neumeier

*Pereții exteriori ai Centrului de Cartier „Peaslee”, o fostă școală primară, sunt pictați cu pătrate care ilustrează programele din interior (care includ meditații, muzică, îngrijire pentru copii și programe suportive pentru femei). Imaginile oferă o pată de culoare în cartierul Over-the-Rhine din centrul orașului, care se află chiar la nord de centrul de afaceri din Cincinnati, Ohio. Cartierul Over-the-Rhine este o parte a orașului mai rău famată. Aceasta este marcată de un proces accentuat de gentrificare și de un număr mare de persoane fără adăpost. Dezvoltarea comercială la nivel înalt este în competiție cu micile afaceri de cartier destinate rezidenților săraci. Există o alianță a intereselor corporațiilor și administrației urbane care promovează inițiativele comerciale. Pe de altă parte, există o mișcare a celor săraci care rezistă acestei alianțe, solicitând echitate și egalitate. Pe scurt, comunitatea reprezintă o poveste clasică a multor cartiere centrale americane.*

*Centrul „Peaslee” este o parte integrantă rezistenței sociale din cartier. Încă de la înființarea sa în anul 1984, acesta a reprezentat un centru al luptei pentru drepturile oamenilor săraci, în domenii ca serviciile sociale, educația comunitară, adăpostirea persoanelor fără un acoperiș, relațiile dintre proprietari și chiriași, religie și construirea de locuințe accesibile. Istoricul Centrului „Peaslee”, așa cum e prezentat în continuare, arată modul în care o organizație comunitară poate deveni (mai ales când are legătură cu copiii) mai vibrantă, mai incluzivă, mai creativă și mai influentă de-a lungul anilor — sloganul Centrului, încă de la început, a fost „Visează departe!”. Bonnie Neumeier, lider comunitar și unul dintre fondatorii Centrului „Peaslee”, împărtășește povestea unei viziuni puternice care s-a dezvoltat atunci când un grup de femei a încercat să împiedice închiderea unei școli locale. Această poveste arată modul în care liderii pot apărea atunci când te aștepți mai puțin.<sup>1</sup>*

Școala „Peaslee” era una dintre cele mai bune școli pe care le aveam în Cincinnati în anul 1981. Copiii de la Peaslee aveau rezultate școlare foarte

- 14 bune, iar mediile lor înalte la teste erau rare pentru o școală de cartier mai sărac. Profesorii erau dedicați și receptivi la problemele sociale cu care se confruntau copiii. Aveau o colaborare bună cu părinții și ofereau cât de mult sprijin puteau — inclusiv un dulap cu haine în care erau paltoane și pulovere pentru copiii care aveau nevoie de ele. Școala era aproape, iar copiii cu vârste cuprinse între cinci și opt ani puteau ajunge cu ușurință pe jos. Atunci când consiliul de administrație al școlii a anunțat decizia de a o închide și de a ne muta copiii la alte școli, am fost furioși.

Cartierul era deja implicat activ într-o luptă pentru supraviețuire. Pentru o mare parte a orașului Cincinnati și pentru presa locală, numele „Over-the-Rhine”<sup>2</sup> trimitea deja la sărăcie, la persoane fără adăpost și la criminalitatea tipică cartierelor sărace din SUA. Pentru noi, numele se referea mai degrabă la o mișcare socială pornită „de la firul ierbii”, în care oamenii și-au găsit curajul să lucreze împreună pentru a adăposti persoanele fără casă, pentru a crea locuri de muncă, pentru a oferi consiliere pentru abuzul de substanțe, pentru a crea depozite de alimente și îmbrăcăminte și pentru a sprijini inițiative de reabilitare a clădirilor abandonate și de transformare a lor în locuințe accesibile. Foloseam numele cartierului cu mândrie. Eram mai mult decât o adunătură de străzi și clădiri. Eram un adevărat cartier de albi săraci, proveniți din munții Apalași, și de oameni de culoare, uniți cu toții prin rețele de susținere, așa încât nu puteam fi ignorați. Iar copiii noștri erau extrem de importanți.

Având în spate experiența de activism social, noi am încercat, așa cum era firesc, să salvăm Școala „Peaslee”. Am înregistrat multe pierderi, dar pentru orice mișcare cetățenească locală, și rezultatele secundare pot fi la fel de importante ca scopul inițial. Femeile au condus această luptă pentru salvarea școlii și, în acest proces, au descoperit noi prieteni, noi sisteme de suport, dar și forța de a deveni lideri ai cartierului. Am construit un vis împreună. Ținându-ne strâns de acel vis, am ajuns unde suntem. Sper că atâta vreme cât ne putem aminti de acel vis comun, și alți oameni din cartier, în special fetele tinere, își vor putea descoperi propriile forțe și propria putere de angajament.

## Visul

Școlile publice din Cincinnati au fost obligate, prin hotărâre judecătorească, să se reorganizeze pentru a evita segregarea socială. E drept, multe dintre clădirile școlare din cartier erau vechi și șubrede, dar nu înțelegeam de ce consiliul de administrație școlară ar închide o școală modernă, cu o bună integrare rasială și care obține medii școlare înalte. Ne-au spus că în școală „erau înscriși prea puțini elevi”. Noi știam cumva că ei au creat acea problemă, neînstituind politici care să stabilească ce școli frecventau copiii,

eliminând programele de învățământ special și mutând acei elevi în alte clădiri. Acum ne cereau nouă să plătim pentru deciziile lor.

Mulți dintre părinți frecventaseră în copilăriile Școala „Peaslee”, găzduită mai demult în altă clădire. În anul 1974, consiliul de administrație școlară a demolat clădirea istorică de o sută de ani a Școlii „Peaslee” și a promis să construiască una nouă. Școala din prezent a fost inițial o anexă. Spațiul ocupat de fosta școală era un teren viran atunci când am cerut consiliului să se întâlnească cu noi și să ne asculte îngrijorările. Printre aceste preocupări se număra și faptul că cei mici urmau să fie transferați la altă școală de cartier — la școala cu cele mai mici medii la teste din regiune —, plus că acești copii foarte mici ar fi nevoiți să meargă mult mai departe și să traverseze o stradă aglomerată cu patru benzi. Noi nu puteam înțelege de ce administrația ar închide o școală care funcționa atât de bine și avea o relație de colaborare atât de bună între educatori și părinți. Membrii consiliului păreau să ne înțeleagă, pentru că, în timpul acelei întâlniri, ne-au spus că vor ține școala deschisă. Noi am crezut că am înregistrat o victorie.

Asta se întâmpla în decembrie 1981. În martie 1982, fără ca noi să aflăm din vreme, membrii consiliului și-au încălcat promisiunea și au votat pentru închiderea școlii. Noi am fost destul de supărate. Pierduserăm deja șase școli de cartier. Nu existau planuri de a reconstrui vreuna. Două dintre mame, Kathleen Prudence și Everlene Leary, au vorbit despre asta într-o zi când își luau copiii de la terenul de joacă și au spus: „Nu-i putem lăsa să facă asta fără să protestăm.” Ne-am întâlnit toate trei și ne-am întrebat: „Ce putem face?” Așa s-a născut Mișcarea Femeilor „Peaslee”.

Am început să participăm la fiecare ședință a consiliului de administrație școlară și am cerut consiliului să reexamineze acea decizie. Am împărțit fluturași și am afișat semne și pancarte pentru că mulți oameni nu aveau telefoane. Am organizat marșuri către locul de întrunire a consiliului în loc să luăm autobuzul. Și am devenit mai istețe de-a lungul acestui drum. Voiam să știm de ce trebuia închisă exact această școală în exact acest moment. Am cercetat toate închiderile de școli din ultimii zece ani și am înfipt piuneze colorate pe harta orașului. Era evident că majoritatea închiderilor erau în cartierele sărace, în cartiere de munteni și afroamericani, cum era și al nostru. Și nu ne-a plăcut ce am văzut.

Am descoperit de asemenea că nu era vorba doar despre educație; era și o luptă pentru terenuri. Zonele de la est și de la sud de școală deveniseră gentrificate. Locuințele aflate în ruină ani de-a rândul, din cauza neglijenței proprietarilor absenți, erau restaurate pentru clasa de sus și cea de mijloc. Multe dintre familiile noastre locuiau în acele clădiri; închiderea școlilor, voit sau nu, ar fi ajutat la forțarea plecării familiilor sărace din cartier. În acel



16 context, lupta pentru Peaslee era parte a luptei mai extinse pentru identitatea cartierului și pentru dreptul fundamental la autodeterminare al oamenilor cu venituri mici.

Treptat, numărul celor implicați a crescut. La fiecare ședință a consiliului era alocată o perioadă de timp numită „Vocea Poporului”, unde aduceam noi vorbitori. Membrii consiliului ne lăsau să ne exprimăm frustrările, dar nu simțeau vreo nevoie de a ne răspunde sau de a ne asculta. Am încercat să obținem o hotărâre judecătorească de amânare, pentru a ține școala deschisă. Pentru aceasta am invocat discriminarea împotriva oamenilor săraci și a culturilor afroamericană și apalașă.

Trei mame afroamericane și trei mame apalașe au depus cererea. În timpul unei audieri preliminare, instanța a declarat că nu există niciun fel de discriminare contra oamenilor săraci din Apalași și că, dacă voiam să continuăm cu discriminarea rasială, va trebui să ne alăturăm unui proces care fusese deja intentat la Judecătoria Districtului Dayton din statul Ohio. Noi nu ne puteam permite costurile judiciare pentru a face recurs, așa că ne-am retras. În acel moment, școala fusese deja închisă, iar copiii tocmai fuseseră împrăștiați.

Pierdusem o bătălie, dar nu ne-am lăsat. Am revenit cu forțe noi și cu o conștiință clară a puterii vocilor femeilor. Unele dintre aceste femei nu mai fuseseră implicate până atunci în mișcarea noastră socială. Eram mirate că puteam organiza o campanie cetățenească atât de amplă. Ele au descoperit că pot fi lideri. Am continuat să ne întâlnim și să ne susținem reciproc, refuzând să renunțăm la o resursă educațională atât de importantă pentru cartier. Eu fusesem implicată într-un efort anterior de strângere de fonduri pentru cumpărarea Centrului Drop Inn, o clădire care găzduia un adăpost pentru persoanele fără locuință, iar mai apoi în strângerea de fonduri pentru extinderea acelui adăpost și pentru găzduirea unui număr tot mai mare de femei și copii. Și mi-am spus: „Poate că putem face și acum același lucru.”

Am început să ne sunăm prietenii și pe alți oameni care au susținut efortul nostru de a strânge bani pentru a plăti avansul pentru cumpărarea clădirii școlii. Am evaluat clădirea. Am mers la ședința consiliului local de administrație școlară, le-am oferit 15 000 de dolari ca avans pentru prețul evaluat de 125 000 de dolari și am cerut o perioadă de un an pentru a strânge restul banilor. Ei ne-au refuzat. Ce-i drept, era știut faptul că acest consiliu local de administrație școlară cedase clădirile pentru 1 dolar unor constructori și altor grupuri și înainte, și după ce am înaintat noi oferta, dar nu acceptase nicicând oferta unor femei cu venituri modeste. Noi nu am renunțat. Am presat consiliul timp de șase luni și în cele din urmă ei au fost de acord să ne vândă clădirea. Dar au schimbat prețul. Noul preț era de 240 000 de dolari.

PETER SENGE • NELDA CAMBRON-MCCABE • TIMOTHY LUCAS • BRYAN SMITH • JANIS DUTTON • ART KLEINER



Strângerea a 240 000 de dolari devenise o sarcină extrem de complicată. Nu cred că ei s-ar fi gândit vreodată că vom reuși. Dar au subestimat determinarea și energia oamenilor care aveau un sentiment puternic că „Peaslee” a fost o resursă educațională timp de peste o sută de ani și merita să rămână în mâinile cartierului. Am început să strângem bani, câte cinci, câte zece dolari. Am vândut „Cărămizi pentru Peaslee” cu zece dolari bucata. Am vândut baloane la festivalurile din cartier. Filiala din Cincinnati a organizației Women’s Muse a organizat un concert caritabil. Așa cum mergeau lucrurile, ne întrebam dacă vom putea strânge vreodată banii, plus că încă nu aveam credibilitatea necesară pentru a primi subvenții mai mari.

Viziunea noastră a susținut acest efort și, încă o dată, o femeie a avut o contribuție decisivă. Am făcut o prezentare în fața Fundației Greater Cincinnati, iar o femeie din personalul fundației, care părea să rezoneze cu noi, femeile, ne-a ajutat să obținem un ajutor de 25 000 de dolari. Am câștigat credibilitate, ceea ce ne-a ajutat să mai obținem câteva ajutoare bănești, inclusiv Subvenția pentru Dezvoltarea Comunității din partea autorităților locale. Dar anul era pe sfârșite, iar nouă ne lipseau încă 40 000 de dolari. Am insistat în fața consiliului de administrație școlară să reducă prețul. În cele din urmă, ei au acceptat prețul de 200 000 de dolari pentru clădire, dar ne-au taxat cu încă 9 000 de dolari pentru „costurile de întreținere” pe care le-au avut în timp ce clădirea fusese vacantă. Pentru că noi nu aveam statut juridic, o corporație locală de dezvoltare a cartierului a semnat actul de proprietate în numele grupului Femeile din Peaslee. Vecinii și voluntarii au început să curețe, să zugrăvească, să repare și să decoreze clădirea. „Peaslee” reînviase.

### Butucul roții

Ajunseserăm destul de departe, dar cele mai mari dificultăți abia urmau. În timpul anului dedicat strângerii de fonduri, am organizat un comitet de dezvoltare care a realizat sondaje în comunitate pentru a determina care erau nevoile cartierului. Prima pe listă a fost Sala pentru teme pentru acasă, care a devenit cel mai constant program al nostru. În colaborare cu școlile, acest loc oferea meditații, exersa deprinderile elementare de citit, scris și calcul și asigura îndrumare de tipul „școala de după școală”. Am mai propus programe educaționale pentru femei, programe muzicale și artistice pentru copii și un spațiu pentru întâlnirile comunitare.

Pentru a ajuta la plata costurilor operaționale și a putea rămâne cu ușile deschise, a trebuit să închiriem o parte din spațiu altor programe, cum sunt centrele de zi pentru vârstnici, care se potriveau viziunii noastre. De-a lungul anilor, diferite organizații au închiriat spații în clădire. Și, ironic, la începutul anilor 1990, organizația Școlilor Publice din Cincinnati ajunsese unul dintre

18 chiriașii noștri. Ei au închiriat un spațiu pentru un centru de zi pentru copiii mamelor tinere care își finalizau studiile.

Am avut o activitate înfloritoare timp de patru ani când, dintr-odată, supraviețuirea Centrului Peaslee ajunsese în pericol. Unul dintre cei mai mari chiriași ai noștri s-a retras, din cauza problemelor interne cu care se confrunta. Și mai rău, corporația de dezvoltare care semnase, pentru noi, actul de proprietate a pus, fără să ne spună, clădirea în vânzare. Potențialii cumpărători au început să vină în clădire în căutarea spațiilor pentru birouri, iar noi am ajuns să mășăluim și să protestăm în jurul propriei noastre clădiri, scandând „Peaslee nu e de vânzare!”.

Nu am reușit să convingem corporația de dezvoltare să nu ne vândă clădirea. Așa că mișcarea Femeilor din Peaslee a înființat o organizație comercială — Peaslee Neighborhood Center, Inc. — și a apelat la mediere în instanță. Mediatorul a decis în favoarea noastră, și Centrul Peaslee a devenit al nostru. Al nostru și liber de orice datorii.

A trebuit să învățăm cum să creăm și să gestionăm bugete și programe, cum să scriem proiecte pentru subvenții și cum să coordonăm numărul mare de voluntari ce lucrează aici. În fiecare an bugetul a crescut datorită diferitor programe, dar eu cred că am cheltuit banii cu cap. Când trăiești cu foarte puțin, înveți să te descurci. Totuși, este dificil. Ne bazăm în bună măsură pe mici ajutoare bănești din partea fundațiilor private și pe donații, dar oamenii par totuși mult mai dispuși să dea bani pentru cei fără adăpost, decât pentru educație. E greu de înțeles de ce e așa de greu să strângi bani pentru copii. Ne conducem după credința că dacă ne concentrăm asupra educației timpurii, putem preveni apariția altor probleme ulterioare.

Am rămas o organizație participativă și legată de comunitate, chiar dacă ne-am extins și ne-am schimbat. La începutul anilor 2000, am adăugat o anexă la clădire pentru a extinde serviciile centrului de zi. Femeile care au scăpat de șomaj caută cu disperare locuri în care copiii lor să fie în siguranță și să beneficieze de o îngrijire adecvată în timp ce ele se află la muncă. Copiii lor au nevoie de programe de supraveghere după școală; la fel, nou-născuții și preșcolarii acestor mame necesită programe de îngrijire. În toată regiunea există un deficit de astfel de centre de zi pentru copiii mici. Centrul a oferit întotdeauna spații pentru copiii fără adăpost, astfel încât mamele lor să-și poată căuta locuri de muncă și locuințe, pentru a-și redresa viețile. Visul de a salva clădirea Peaslee și de a o cumpăra pentru un centru comunitar de resurse educaționale este conectat cu o viziune mai extinsă cu privire la oamenii din cartier. Mișcarea civică a celor din cartierul Over-the-Rhine este dedicată dreptului fundamental al oamenilor cu venituri mici la auto-determinare.

PETER SENGE • NELDA CAMBRON-MCCABE • TIMOTHY LUCAS • BRYAN SMITH • JANIS DUTTON • ART KLEINER

Mie îmi place să mă gândesc la această transformare socială ca la butucul unei roți, mișcările noastre civice fiind spițele care reprezintă drepturile de a avea în fiecare noapte un acoperiș deasupra capului, de avea acces la servicii și la locuințe ieftine. Peaslee este o spiță dedicată culturii și educației. Programele de la Centrul Peaslee, care oferă oportunități de învățare pentru copii și sprijin pentru femei, ne vor ajuta să construim un cartier mai puternic, mai sănătos, pentru că puterea cartierului depinde de dezvoltarea individuală a fiecărei persoane. Iar acest lucru se poate întâmpla doar cu o susținere puternică din partea comunității.

Noi avem un slogan: „Exprimarea este primul pas pentru a ieși din starea de oprimare.” Dacă poți exprima motivele pentru care ești furios sau supărat, fie că este vorba despre dependență, despre un partener abuziv sau despre faptul că riști să fii evacuat din casa ta, în cele din urmă o vei spune de suficient de multe ori pentru a dobândi capacitatea de a acționa. Atunci când poți face acest lucru în viața ta personală, îl poți face și pentru a acționa împotriva in justiției de la nivelul colectivității. Centrul „Peaslee” încearcă să faciliteze acest tip de exprimare, ajutând oamenii să-și folosească vocea indiferent de mediu: în scris, în poezie, în artă sau în muzică.

De la bun început, grupurile de sprijin pentru femei s-au întâlnit în mod regulat pentru a oferi solidaritate și încurajare femeilor din comunitate. Apoi ne-am întrebat: „Dacă am susținut dintotdeauna dezvoltarea individuală și încurajarea femeilor, de ce nu înființăm un grup pentru fete, pentru a le ajuta să-și descopere forța propriilor lor voci?” Acest grup continuă să se întâlnească; este un loc în care se poate discuta despre presiunile asupra vieții tinerelor din cartierele mai sărace. Noi vorbim despre stima de sine și despre cum să spunem „nu” drogurilor sau relațiilor sexuale hazardate. Scriem povestiri și poezii și discutăm despre cât de importante sunt aceste genuri de exprimare. La fel ca femeile care au înființat Centrul de Cartier „Peaslee”, aceste fete se bazează unele pe altele. Progresul este lent; trebuie timp pentru a consolida stima de sine. Nu este ca și cum o poți clădi de azi pe mâine. (Vezi și Partea a XV-a, cap. 2.)

### 3. Redescoperirea cetățeniei prin conversații

Peter Block

*Ce se întâmplă dacă inspectoratul școlar sau autoritățile locale nu manifestă interes față de conversațiile despre problemele comunității sau despre necesitatea unor schimbări (pe care poate că nici nu-și permit să le finanțeze)? Ce se întâmplă dacă ei se angajează în conversații, dar la acestea e invitat și ascultat un același grup restrâns de oameni? Atunci trebuie să începeți conversații diferite, în care liderii nu*

20 sunt neapărat cei aflați în poziții de autoritate. Peter Block<sup>3</sup> este scriitor, consultant și cetățean al orașului Cincinnati din statul Ohio. În anii 1980 și la începutul anilor 1990, în calitate de consultant activ pentru dezvoltare organizațională, el a scris cărți de afaceri influente, foarte populare, centrate pe învățare. Apoi s-a orientat din ce în ce mai mult spre sectorul public și spre voluntariat, domenii în care a rezonat și mai mult cu temele sale de interes — împuternicirea celor slabi, buna gospodărire administrativă, asumarea responsabilității publice și reconcilierea la nivelul comunității. Scopul lui este să aducă schimbarea în lume prin acord și conectare interpersonală, și nu dispoziții autoritare sau prin constrângere.

În primii douăzeci de ani ai carierei mele, tot ce-am făcut a fost să „iau urma” banilor, așa cum făcea și spărgătorul de bănci Willie Sutton. Când un reporter l-a întrebat pe Sutton „De ce jefuiești băncile?”, acesta a răspuns: „Păi, pentru că acolo se află banii.” Așa și eu: am lucrat în sectorul privat, pentru că acolo era mai ușor să-ți asiguri un trai decent.

Apoi, în anul 1995, am avut oportunitatea să lucrez cu diverși administratori de oraș și mi-a plăcut foarte mult. Am devenit fascinat de modul în care mențineau un echilibru între activitățile de gestionare a serviciilor utilitare și stradale cu o viziune mai largă asupra implicării comunitare și civice; mi-a plăcut modul în care tratau toate rănilor comunității care ajungeau pe birourile lor. Am acceptat invitațiile lor de a facilita întâlnirile din urbele lor. Simțeam că metodologia pentru care îmi dedicasem o viață întreagă, pentru a o înțelege și utiliza în mediul privat, avea ceva de oferit în acel mediu.

Am lucrat de asemenea cu autoritățile filipineze imediat după Revoluția de Catifea, pe la începutul anilor 1990. Am colaborat acolo cu oameni care și-au riscat viața pentru a răsturna dictatura președintelui Marcos, ajungând apoi la guvernare. Noii membri ai cabinetului aveau o energie și o dedicare extraordinare. În timpul sesiunilor pe care le-am facilitat, ei se implicau în diversele sarcini înainte ca eu să fi terminat să le descriu. Acești oameni susțineau ceva care era mai mare decât ei; ei urmăreau să aducă democrația în țara lor și bunăstarea economică pentru oamenii săraci. Am simțit pe pielea mea cum e să fii înconjurat de oameni cărora chiar le păsa de ceva. Acest lucru era în mare contrast cu sectorul privat, unde dedicarea este față de carieră și față de bunăstarea economică a unei singure instituții.

În ceea ce privește munca la nivel comunitar, am început să înțeleg distincția dintre a acționa conform unui mandat constrângător, respectiv a acționa pe baza propriei alegeri. Am început să caut locuri în care oamenilor le păsa din toată inima. Acestea erau locuri de tipul școlilor, departamentelor de pompieri sau organizațiilor de activiști comunitari. Toți aceștia erau dornici să exploreze ideile implicării civice și semnificația acestora. Activitatea

comunitară era condusă în foarte mare măsură de valori, oamenii veneau pentru că realmente credeau în aceste valori. Mi-a plăcut ce-am văzut. Și îmi place în continuare.

Apoi m-am mutat în Cincinnati. Devenise clar pentru mine că trebuia să pun în practică toate lucrurile despre care vorbisem și scrisesem. Atunci când trăiam în alte comunități, mă simțeam întotdeauna ca un musafir. Trebuia acum să devin un cetățean. M-am oferit voluntar, mi-am declarat disponibilitatea și mi-am găsit o nouă direcție în întreținerea conversațiilor cu alți cetățeni, urmărind implementarea de schimbări pozitive în comunitățile lor.

### Conversația publică și școlile

Nu orice conversație din sectorul public are puterea de a schimba viitorul. De exemplu, conversațiile despre rezolvarea problemelor nu creează schimbări reale; doar fac lucrurile puțin mai bune. Schimbarea autentică vine dintr-o modificare în gândirea despre comunitate și ce înseamnă să faci parte dintr-o comunitate. Aceasta vine dintr-un limbaj nou, orientat spre crearea unor noi viitoruri posibile. Transformarea se concentrează asupra talentelor și nu asupra deficitelor și transferă decizia în mâinile oamenilor, care nu mai trebuie să aștepte ca să se schimbe ceilalți mai întâi.

O conversație publică sănătoasă este cea acțiune care precedă celelalte acțiuni. Îmbunătățirea calității conversației publice va schimba direcția comunităților. Conversațiile publice sănătoase includ dezbateri la scară largă sau mică, discuții cu propria persoană sau schimburi de opinii în presă. Contrar opiniei largi, presa nu creează și nici nu controlează dezbaterile publice. Presa reflectă conversația pe care au ales-o oamenii. Aceasta exploatează rănilor comunității supramediatizând frica, dramatizând opoziția și evidențiind răzburarea pe primele pagini. Tăcerea și pasivitatea cetățenilor lasă un loc gol în care presa profită de rănilor oamenilor.

Am lucrat împreună cu un grup de cetățeni din comunitatea mea pentru a facilita conversațiile dintre grupuri restrânse și asociațiile mai mari, pentru a păși dincolo de pasivitate și a schimba calitatea conversației publice. Am denumit organizația noastră „Un Grup Mic”<sup>4</sup>. Munca noastră se concentrează asupra eforturilor directe de a implica în conversație acele grupuri de oameni care nu interacționează între ele. Una dintre limitele conversațiilor publice tradiționale vine din dorința oamenilor de a vorbi despre cei care nu sunt prezenți. Mulți oameni cred că schimbarea trebuie inițiată de alții, de parcă schimbarea celorlalți i-ar ajuta să-și atingă propriile obiective. Acest lucru nu produce putere, ci o consumă.

Noi mai credem că orice comunitate democratică sănătoasă se dezvoltă dintr-un profund angajament civic, cu o concentrare puternică asupra

- 22 talentelor și a punctelor forte ale comunității și cetățenilor săi. Intenția noastră este de a crea oportunități pentru un altfel de viitor, prin inițierea unei conversații publice sănătoase, bazate pe responsabilitate și dedicare colectivă. Atunci când toate eforturile sunt ținute spre schimbarea școlilor, este ușor de omis faptul că educarea copiilor noștri este o funcție comunitară. În afara școlii are loc la fel de multă educație ca în interiorul ei. Dacă o comunitate nu poate demonstra o dorință de a investi în copiii din acel cartier, de a se implica și de a-i păsa de aceștia, ce viitor va avea acea comunitate? Școlile publice reprezintă un test decisiv pentru influența și dedicarea unei comunități, pentru faptul că acesteia chiar îi pasă de sine<sup>5</sup>.

În domeniul educațional, conversația publică dominantă despre schimbarea școlilor izvorăște dintr-un set de credințe, conform cărora recompensele, stimulentele, competiția, legislația, noile standarde și limbajul dur vor impune responsabilitatea publică a școlilor și performanțele mai înalte ale elevilor. După toți anii pe care i-am petrecut în sectorul privat, sunt convins că aceste credințe sunt în realitate niște mituri și duc la schimbări minime.

De exemplu, de ce să încurajezi competiția cât timp mediul de afaceri o va elimina cât se poate de repede? Competiția din mediul de afaceri e pe cale de dispariție. Sunt tot mai puține opțiuni. Companiile Exxon și Mobil s-au unit pentru că liderii lor au considerat că acestea nu erau suficient de mari. L-am văzut pe Lee Raymond, președintele companiei Exxon, explicând că ei au trebuit să se unească pentru a genera economii la scară largă. Dacă ești deja una dintre cele mai mari companii din lume și tot nu crezi că ești suficient de mare, problema reală nu mai este cât de mult poți economisi. Acolo se întâmplă de fapt altceva.

În școli, nimeni nu va contesta nevoia de a acorda mai multă atenție rezultatelor slabe și transparenței privind așteptările și performanța dorită. Numai că, prin asta, competiția ajunge să servească pentru a separa câștigătorii de perdanți. Este foarte greu de înțeles de ce o comunitate ar vrea să degradeze un copil la statutul de „perdant” sau să stabilească o structură care produce mai mulți perdanți decât câștigători.

De ce să promovăm un plus salarial pentru performanța școlii de vreme ce ideea aceasta nu a funcționat niciodată în mediul de afaceri? Nu există nicio dovadă că performanța cuiva crește direct proporțional cu remunerarea. De fapt, dovezile demonstrează chiar opusul. De ce ne-am pierdut încrederea în profesorii noștri? Nu spune nimeni că nu există unii profesori și lideri școlari incompetenți, dar și în mediul de afaceri sau în alte organizații există angajați și directori incompetenți. Dacă voi credeți, la fel ca mine, că educația publică este o piatră de temelie a oportunităților, a democrației și a accesului egal la sistemul de învățământ, atunci credința



că avem nevoie de mai multă competiție nu este doar inutilă; este un atac la domeniul educației publice.

23

### Reclădirea comunității

Conversația publică dominantă din jurul majorității problemelor publice (nu doar a școlilor) pretinde că acordă o importanță sporită responsabilității publice, dar îi lipsește ceva esențial. Responsabilitatea publică reprezintă disponibilitatea de a recunoaște faptul că ai participat, direct sau indirect, la crearea acelor condiții pe care vrei acum să le schimbi. A fi responsabil înseamnă a alege să-ți pese de bunăstarea tuturor, și nu doar a segmentului de comunitate din care faci tu parte. Dedicarea implică disponibilitatea de a face promisiuni în numele binelui comun fără a aștepta nimic în schimb; aceste promisiuni nu sunt condiționate de acțiunile celorlalți.

Conversațiile sănătoase, puternice, transformatoare apar atunci când invitația înlocuiește dispozițiile, politicile și supunerea, când crearea de oportunități înlocuiește rezolvarea de probleme, când asumarea și încurajarea celorlalți înlocuiesc explicațiile și negarea, când diferența de opinie și puterea de a spune „nu” înlocuiesc resemnarea și vorbele goale și, în fine, când talentele înlocuiesc deficiențele.

Rolul liderului se schimbă și el. Acum cetățenii sunt cei ce conduc. Situatărea într-o poziție de autoritate formală nu mai este necesară. Presupoziția comună, convențională, este că sarcina conducerii este de a stabili o viziune; de a-i înrola pe ceilalți în aceasta; și de a-i face pe oameni responsabili prin evaluări și recompense. Dar în conversația publică sănătoasă, sarcina conducerii este de a crea oportunități de implicare. Liderii anunță dezbaterea, lansează invitația și pun la dispoziție spațiul pentru cei care aleg să vină. Liderii resping vorbele goale și insistă asupra angajării autentice; ei le cer oamenilor să spună „nu” sau „mă abțin” în loc să discute fără nicio trageră de inimă. Liderii ajută la scoaterea la suprafață a îndoielilor și a dezacordurilor și nu pretind că au un răspuns la fiecare întrebare. O sarcină primară a leadershipului și a civismului este de a aduce în centru darurile celor lăsați pe margine. (Vezi și Partea a IV-a, cap. 4.)

Facilitarea conversațiilor legate de implicarea civică este mult mai complexă decât facilitarea unor negocieri în sectorul privat. Cele mai mari bariere din sectorul public nu se referă la lipsa de leadership, de finanțare, de competență sau de programe adecvate. Toate acestea există din abundență. Comunitățile sunt slăbite din cauza fragmentării extrem de profunde și a lipsei unei rețele sociale. Pe lângă acestea, majoritatea oamenilor nu pot fi voluntari decât pentru perioade scurte; atunci când convoci o întrunire, indiferent cât de nobilă este cauza ta, nu știi cine va putea veni. Conversația publică,

- 24 așa cum predomină ea acum, ne îndepărtează pe unii de alții, în loc să ne unească. Aceasta nu poate restabili comunitatea, pentru că e centrată pe drepturile individuale, și nu pe responsabilitatea și dedicarea față de ceilalți. Eforturile de soluționare a fragmentării comunitare prin intermediul dezbatărilor sub forma lor actuală nu vor aduce decât și mai multă fragmentare; și astfel, comunitățile ar ajunge să lucreze împotriva lor la fel de hotărât pe cât încearcă să înainteze. Munca reală de consolidare a comunității pleacă de la conversații publice sănătoase care construiesc rețeaua socială ce îi conectează pe toți cei care beneficiază de pe urma acesteia. Acest gen de demers este lent și puțin vizibil; este dificil să vezi rezultate imediate. Dar este tipul de activitate care va aduce schimbările decisive.

## Șase conversații care contează cu adevărat

Peter Block

**Scopul:** Dacă vă doriți să aduceți o schimbare în comunitatea voastră, inițiați o conversație. Dacă vă doriți să schimbați conversația, schimbați întrebările. Fiecare dintre următoarele șase conversații stabilesc un context pentru rezolvarea problemelor și pentru responsabilitatea personală.

**Rezumat:** Ordinea acestor conversații ține de contextul întrunirii. Ordinea pe care o propunem aici se suprapune în mare peste așteptările indivizilor privind experiența unei dezbateri publice.

Acest exercițiu pleacă de la metoda pe care o folosesc cu oamenii care vor să se implice mai mult în comunitățile lor. Cu toții ne dorim să schimbăm ceva și să creăm un viitor în care credem. Calitatea întrebărilor pe care le adresează oamenii este decisivă. Aceasta poate conserva sistemul existent sau poate aduce în discuție un viitor alternativ. Multe întrebări adresate în mod convențional au prea puțină putere pentru a crea un viitor alternativ.

Întrebările eficiente sunt ușor ambigue. Nu încercați să definiți precis la ce se referă întrebarea. Ambiguitatea permite fiecărei persoane să aducă în discuție semnificația proprie, personală.

Întrebările eficiente sunt personale. Pasiunea, dedicarea și conectarea cresc din ceea ce este cel mai personal. Creați un spațiu pentru exprimarea fondului personal.

Întrebările eficiente provoacă anxietate. Tot ceea ce contează cu adevărat ne face ușor temători. Dorința de a scăpa de anxietate ne va văduvi de însuflețirea dezbaterii. Dacă întrebarea nu va crea o tensiune, niște dubii, aceasta nu va fi eficientă.

Manifestați curiozitate în loc să dați sfaturi. Încercarea de a fi de ajutor și oferirea sfaturilor sunt moduri de a-i controla pe ceilalți. Sfaturile opresc

PETER SENGE • NELDA CAMBRON-MCCABE • TIMOTHY LUCAS • BRYAN SMITH • JANIS DUTTON • ART KLEINER



conversația. Creați un context în care este mai probabil să apară surprize atunci când oamenii vorbesc.

25

#### Conversația #1: Invitația

Transformarea apare prin decizie. O invitație oferă o posibilitate de a alege să participi. Aceasta îi previne de asemenea pe oameni că dacă vor veni la dezbateri, li se va și cere ceva. Li se va cere să caute noi moduri prin care să-și aprofundeze învățarea și dedicarea.

Atunci când oamenii vin la întâlnire, faceți referire la invitație, apoi conectați-o cu aceste întrebări:

- Ce v-a făcut să acceptați invitația?
- De ce ar fi nevoie pentru ca dumneavoastră să fiți prezent cu trup și suflet în această sală de întruniri?
- Ce preț (în bani, timp, atenție etc.) plătesc ceilalți pentru ca voi să vă aflați aici?

#### Conversația #2: Oportunitatea

Această conversație permite alegerea unei noi oportunități pentru viitor, în contrast cu negocierea intereselor și rezolvarea problemelor din trecut.

Întrebări pentru reflecție individuală:

- Care sunt viitoarele direcții care v-ar tenta în acest stadiu al vieții sau al muncii voastre sau în acest stadiu al proiectului în jurul căruia ne-am adunat aici?
- Ce fel de oportunitate credeți că ar avea forța de a transforma comunitatea și de a vă motiva suficient de mult?

Întrebări colective legate de oportunitate:

- Cum ați putea munci împreună pentru a aduce o schimbare cu adevărat importantă?
- Care sunt lucrurile pe care nu le puteți face singuri, ci doar împreună?

#### Conversația #3: Asumarea

Această conversație pleacă de la premisa că noi suntem atât creatorii lumii noastre, cât și produsele acesteia. Întrebarea este cum contribuim noi la crearea realității curente.

- Cât de valoroasă credeți că va fi această experiență (acest proiect, această comunitate etc.)?
- Cât de mult sunteți dispuși să riscați?
- Cât de mult planuiți să vă implicați?
- În ce măsură sunteți dedicați bunăstării generale?

- 26
- Ce ați făcut pentru a contribui, chiar dumneavoastră, la acel lucru de care vă plângeți sau pe care vreți să-l schimbați?

#### Conversația #4: Refuzul

Această conversație începe prin a le permite oamenilor să spună „nu”. Dacă nu putem spune „nu”, atunci „da”-ul nostru nu înseamnă nimic. Fiecare persoană are nevoie de șansa de a-și exprima îndoilele și rezervele, fără a trebui să le justifice sau să treacă rapid la rezolvarea problemelor. A spune „nu” este începutul unei conversații despre angajament și implicare.

- Ce îndoieli și rezerve aveți?
- Care este acel lucru pe care îl tot amânați și față de care nu îndrăzniți să spuneți „nu”?
- La ce ați spus „da”, deși nu vă doreați acel lucru?
- Care este decizia asupra căreia acum v-ați răzgândit?
- Ce anume nu puteți nicicum să iertați?
- Ce resentimente nutriți, dar nu vreți să le arătați?

#### Conversația #5: Implicarea

O implicare din toată inima dă de înțeles tovarășilor de conversație că doriți să contribuiți la succesul tuturor. Este o promisiune că vă veți angaja pentru niște scopuri mai înalte, și nu doar de dragul recompensei personale. O astfel de implicare a câtorva oameni ar putea fi suficientă pentru crearea viitorului pe care îl aveți în minte.

- Ce fel de promisiune sunteți dispuși să faceți?
- Ce măsuri ar avea sens pentru voi?
- Ce preț sunteți dispuși să plătiți pentru succesul tuturor?
- Ce cost suportă ceilalți pentru ca voi să vă respectați angajamentele?
- Care este prețul plătit în cazul în care nu veți reuși să vă respectați angajamentele?

#### Conversația #6: Punctele forte

Fiecare exercițiu se încheie cu această conversație. Oamenii vorbesc foarte rar despre talente sau „puncte forte”. Ei tind să fie obsedați de defecte, de minusuri. În loc să vă concentrați asupra punctelor slabe, care oricum nu vor dispărea, veți avea un mai bun acces la pârghiile de schimbare concentrându-vă asupra talentelor cu care contribuiți cu toții și asupra modurilor în care le puteți valorifica. Dacă vă focalizați pe punctele forte, acestea vor putea fi întărite.

Acordați o atenție deosebită cadrului necesar acestei conversații. Așezați-vă într-un cerc. Câte o persoană pe rând are parte de observațiile celorlalți legate

de ce anume au apreciat ei la acea persoană. Cel care receptează aceste declarații spune doar: „Mulțumesc, mă bucur să aud asta.” Nu întoarceți laudele. Interziceți discutarea punctelor slabe și a defectelor, chiar și atunci când oamenii își doresc să afle și păreri negative; altfel riscați să sabotați această parte a exercițiului.

- Ce dar ați primit de la altă persoană din această încăpere? Spuneți-i persoanei în termeni specifici că v-ați bucurat de contribuția sa.
- Ce fel de talent aveți, dar nu l-ați folosit pentru binele comunității?
- Ce dar aveți despre care nu știe nimeni?
- Pentru ce sunteți recunoscători, dar nu v-ați exprimat acest sentiment?

---

### Walk Out Walk On

**A Learning Journey Into Communities Daring to Live the Future Now**, de Margaret Wheatley și Deborah Frieze (Berrett-Koehler, 2011)

Această carte (titlul ei ar putea fi tradus ca *Ieși de acolo și mergi mai departe* — n.red.) este scrisă de două foste copreședinte ale Institutului Berkana și descrie șapte inițiative de consolidare a societății: o universitate dintr-o regiune mexicană montană se autoorganizează, iar studenții ei construiesc tehnologii la scară mică, precum pompe de apă alimentate de biciclete, ca modalitate de încurajare a populației locale; un institut brazilian organizează „jocuri de treizeci de zile” în care jucătorii își unesc forțele pentru a îmbunătăți condițiile din cartierele dezavantajate; un sat din Zimbabwe se dedică agriculturii de subzistență în mijlocul foametei create din motive politice; o rețea remarcabilă de oameni transformă instituțiile de sănătate, educaționale și de servicii sociale din Columbus, Ohio; plus alte inițiative la fel de inovatoare din Africa de Sud, India și Grecia. Organizatorii tuturor acestor acțiuni au ieșit din tiparele de gândire restrictive sau limitatoare, iar Wheatley și Frieze arată că oricine poate face acest lucru (chiar dacă aceasta va însemna uneori schimbarea locului de muncă) și că ce contează este că acele persoane își modifică perspectiva asupra situației lor curente<sup>6</sup>. — **Art Kleiner**

---

## 4. Împărtășirea unei viziuni de amploare națională

Inițiativa „Școli care gândesc — Națiune care învață” din Singapore

Tan Soon Yong

*Mulți oameni cred că este extrem de dificil să propui o viziune împărtășită pentru o comunitate. Din această perspectivă, gândiți-vă la următorul scenariu: 23 000 de educatori se implică într-un proces de modelare a evoluției sistemului național*

28 de educație. O mare parte a acestui proces a fost influențată de cele cinci discipline de învățare, în parte prin participarea lui Daniel Kim și Diane Cory, cercetători și practicieni notabili din domeniul învățării organizaționale care ne-au atras atenția asupra acestei abordări.

Singapore este o națiune mică, cunoscută pentru istoria sa neobișnuită (o fostă colonie britanică devenită independentă în 1965, iar apoi modernizată prin guvernarea vizionară, dar nedemocratică a fostului prim-ministru Lee Kuan Yew), pentru bogăția sa, în calitate de centru financiar și comercial, și pentru atenția pe care o acordă educației — cu un accent puternic pe examene și învățarea prin memorare. Înainte de inițiativa „Școli care gândesc — Națiune care învață” (TSLN — de la „Thinking Schools, Learning Nation”), descrisă aici, tinerii absolvenți ai acestei țări erau văzuți ca având competențe științifice și matematice foarte bune, dar ca fiind mai puțin creativi și mai puțin capabili de o gândire critică matură. În anul 2000, atunci când a apărut prima ediție a acestei cărți, TSLN era la început; deja în 2005, unele semne ale schimbării erau evidente. Elevii dirijau anumite părți de școală; studenții din anul întâi abordau probleme sistemice majore (precum planificarea natalității, pentru a opri declinul demografic); tinerii antreprenori creau și își vindeau propriile produse (inclusiv ciocolată de calitate superioară) sau își conduceau propriile afaceri<sup>7</sup>.

Acest articol, scris pe când inițiativa se afla la început, nu este relevant doar pentru Singapore. Povestea relatată mai jos demonstrează că, prin efort susținut, e posibil ca școlile să devină organizații care învață. Gândiți-vă la întrebările ridicate de acest articol. Ce ar fi dacă o inițiativă similară ar începe, să zicem, în Illinois, Texas, Italia, India sau Brazilia? Cât de departe ar ajunge aceasta? Ar fi doar un exercițiu de imagine? Ar putea să inițieze dialoguri în toată țara și în toate școlile, așa cum s-a întâmplat aici? Presupunând că ar fi bine implementată, ar putea această inițiativă educațională să aibă un efect pe termen lung mai puternic decât decretul venit „de sus”, politicile educaționale, creșterea alocațiilor școlare sau testele standardizate?

Un sistem național de învățământ este la fel de bun ca școlile sale. Începând din 1997, școlile din Singapore au urmat cursul unei viziuni împărtășite la care fiecare și-a adus contribuția. Această viziune, înglobată în sintagma „Școli care gândesc — Națiune care învață” (TSLN), consideră fiecare școală din Singapore ca fiind o „școală care gândește”: un creuzet de gândire critică, creativă și învățare activă și autodirijată, în care personalul și elevii își ches-tionează continuu presuposițiile, în care aceștia știu să pună întrebări utile, învață din greșelile din trecut (ale lor și ale altora) și investighează cele mai bune abordări pedagogice de la nivel global și le adaptează la nivel local. În viziunea noastră, „școlile care gândesc” construiesc baza unei „națiuni care învață” — adică a acelei comunități formate din indivizi dedicați învățării continue într-o societate și o economie a cunoașterii.

PETER SENGE • NELDA CAMBRON-MCCABE • TIMOTHY LUCAS • BRYAN SMITH • JANIS DUTTON • ART KLEINER

TSLN a apărut dintr-o analiză strategică a educației, motivată de preocuparea pentru viitor. Ce ni se cerea nu era (simțeam noi) doar să fim vizionari și să ne educăm copiii pentru a fi în pas cu viitorul, ci și să-i pregătim astfel încât ei să fie tot timpul pregătiți pentru viitor. Am început prin constituirea unui comitet de educatori și decidenți (Comitetul TSLN) și prin folosirea unei abordări bazate pe scenarii, pentru a identifica forțele motrice, tendințele care apăreau și incertitudinile majore din Singapore care puteau influența nevoile învățământului. De exemplu, a devenit clar că natura cunoașterii din viitor se schimbă tot mai rapid; cunoașterea va fi mai extinsă, mai accesibilă prin intermediul comunicațiilor electronice și mai dependentă de limbile „globale”, în special de engleză. Ulterior, aceste lucruri ne-au făcut să eliminăm între 10 și 30 de procente din conținutul programei pentru a lăsa un timp necesar pentru exersarea competențelor cognitive superioare. (Despre planificarea bazată pe scenarii, vezi Partea a X-a, cap. 1.)

Următorul pas a fost conturarea scopurilor finale. Un grup de aproximativ 300 de profesori și oficiali s-a adunat în cadrul unui program rezidențial pentru a discuta despre tendințele sociale și globale actuale și despre finalitățile educaționale de care Singapore va avea nevoie în viitor. Prin aceste discuții, s-a ajuns la un consens general. Printr-un paradox curios, secretul pregătirii tinerilor noștri pentru un viitor imprevizibil, în continuă mișcare, consta în reîntoarcerea la fundamentele educației: dezvoltarea holistă a tinerilor noștri în sfera morală, cognitivă, fizică, socială și estetică.

Din sesiunile de dezbateri și brainstorming au rezultat multe idei care au fost reunite într-o serie realizabilă de opt rezultate dorite, valabile atât pentru diversele trepte ale învățământului preuniversitar, cât și pentru etapa finală a educației formale. Această listă a fost apoi transmisă tuturor profesorilor și directorilor din toate școlile pentru comentarii. Rolul conducătorilor din minister a fost să renunțe la atitudinile lor tradiționale despre leadership și să conștientizeze faptul că ideile bune pot veni de la oricine și de oriunde. Sarcina noastră era să desenăm o viziune care exprima aspirațiile oamenilor pe care i-am auzit într-o formă adecvată, pentru a putea fi răspândite. La început, formularea acestei viziuni a fost dificilă, dar, cu timpul, diversele aspirații s-au reunit — nu atât ca piesele unui puzzle care se potriveau unele lângă altele, ci mai degrabă ca niște imagini șterse care fuzionau în tablouri mai închegate, cu detalii clare.

Prim-ministrul din Singapore, Goh Chok Tong, a prezentat pentru prima dată ideea de „Școli care gândesc — Națiune care învață” la A Șaptea Conferință Internațională dedicată Gândirii Reflexive (1997). De atunci, proiectul TSLN a fost îmbunătățit continuu și a fost reformulat de părțile interesate din sistemul nostru de învățământ. Orice viziune, pentru a da o șansă unor viitoare actualizări, trebuie să fie o viziune a oamenilor implicați.

Comitetul TSLN și-a îndreptat apoi atenția asupra pregătirii școlilor — și a întregului sistem educațional — pentru a atinge rezultatele dorite. Un prim impediment a constat în identificarea problemelor de pe teren. În primul val de discuții, a fost delegat un grup de analiză care avea sarcina de a aduna cât mai multe opinii de la oamenii din școli. În jur de 300 de profesori și oficiali au fost organizați în peste treizeci de echipe de proiect, pentru a identifica politicile și practicile care împiedicau realizarea finalităților pe care ni le propusesem. Echipelor li s-a oferit libertatea de a ridica probleme și chiar de a propune soluții.

Din rapoartele echipelor de proiect a devenit clar că Singapore se afla în pragul unei schimbări majore de paradigmă la nivel educațional. Soluția pentru multe probleme consta în schimbarea conștientă a învățământului, care nu mai trebuia să fie centrat pe eficacitate și pe școală, ci pe competențe și pe elev. Dar ce ar însemna acest lucru? Ideea, vagă și incompletă la început, a fost supusă mai multor dezbateri.

Am venit apoi cu cel de-al doilea val, cu un imperativ strategic pe care l-am numit „educația orientată către competențe”. Acesta avea două componente. În primul rând, aveam de satisfăcut nevoile diferite de învățare ale elevilor. Domeniul de competență și natura talentului diferă de la un elev la altul, dar fiecare trebuie să exceleze conform combinației sale de talente și competențe. A excela nu înseamnă că trebuie să fii primul într-o competiție; ci presupune ca tu să devii cea mai bună persoană care poți fi. În al doilea rând, urma să insuflăm tinerilor noștri valorile naționale și instinctele sociale pentru a încuraja dedicarea față de națiune și contribuția activă, cu talentele proprii, pentru binele societății.

În cel de-al treilea val, am tradus aceste recomandări generale în programe și practici specifice la nivelul executiv al Ministerului Educației și le-am integrat în metodele și planurile diferitelor departamente. Am întocmit un plan coordonat de lucru pentru minister și l-am pus la dispoziția tuturor școlilor, pentru a putea face și ele același lucru. Am stabilit procese de monitorizare și canale de comunicare, pentru a ne asigura că noile idei și inițiative puteau fi comunicate cu ușurință dinspre minister către școli, dar și invers. Am înțeles că principala caracteristică a acestui val era comunicarea internă. Școlile vor adopta doar ceea ce cred că merită. TSLN a fost posibil pentru că, dezvoltându-se ca o viziune împărtășită, a fost în deplină consonanță cu dorința profesorilor de a contribui, potrivit vocației lor, la dezvoltarea tinerilor. Era extrem de important ca profesorii să înțeleagă motivul și intenția din spatele a ceea ce făceam noi în întregul sistem educațional. Încă ne aflăm în mijlocul celui de-al treilea val, dar răspunsurile inițiale au fost încurajatoare. A fost

un acord puternic la nivelul liderilor școlari, iar noi credem că și profesorii de pe teren vor răspunde pozitiv la viziunea TSLN. Provocarea constă în a menține o comunicare bidirecțională eficientă între școli și minister. Între timp, oamenii din minister (și unii educatori din școli) privesc în viitor la provocările care vor veni atunci când vom avea un întreg sistem de Școli care Gândesc într-o Națiune care Învăță. 31



# Legăturile

## 1. De la un părinte la altul

### Procesul implicării comunității din St. Martin Parish

Roland Chevalier

*În articolul următor este prezentată o metodă de abordare a problemelor comunității care a dat roade în numeroase rânduri. Liderii școlari o pot folosi pentru a ajuta la dezvoltarea abilității de a învăța a întregii comunități. Părinții își pun întrebări reciproc, dar aici nu vorbim despre un sondaj comunitar obișnuit, ci despre un prilej de a strânge oamenii pentru a învăța împreună. Fiecare comunitate este distinctă și are specificul ei; oamenii săi trebuie implicați în proiectarea felului în care se pot ajuta singuri. L-am rugat pe Roland Chevalier (în prezent asociat executiv al Schlecty Center), care pe atunci era inspector pentru regiunea St. Martin Parish din delta Louisianei (situată la aproximativ 160 de kilometri vest de New Orleans), să reflecteze asupra experienței pe care a avut-o cu acest proces de implicare a comunității. St. Martin Parish (unitățile teritorial-administrative din statul Louisiana sunt numite „parishes”, adică parohii) este un district rural (cu un număr total de 9 000 de elevi), în care peste 70 de procente din familii trăiesc sub nivelul sărăciei. Această tehnică a implicării comunitare a ajutat regiunea să soluționeze problema gravă a slabei competențe de citire ale copiilor din primii ani de școală și, pe lângă asta, le-a dat celor din acea comunitate un sentiment de identitate pe care nu îl avuseseră niciodată până atunci, cu o mulțime de efecte semnificative. Chevalier, după cum veți vedea, a fost în mijlocul acțiunii, învățând să conducă procesul fără a-l controla.*

În jurul anului 1993, am identificat o problemă serioasă în inspectoratul de care mă ocupam: În unele școli primare, în fiecare an, 30 de procente dintre elevi nu erau promovați. Acest record cumplit era însă vestea bună. Vestea proastă era că părinții, profesorii și directorii școlilor credeau că făceau ceea ce trebuia, mai ales pentru copiii cărora le era greu să învețe să citească,

PETER SENGE • NELDA CAMBRON-MCCABE • TIMOTHY LUCAS • BRYAN SMITH • JANIS DUTTON • ART KLEINER



administrându-le încă o „doză” din medicamentul clasei a doua sau a treia. Ei nu știau că atunci când copiii sunt lăsați repetenți în clasele primare, chiar și o singură dată, șansele lor de a absolvi liceul sunt înjumătățite. Lasă-i repetenți de două ori și ai putea la fel de bine să renunți la ei chiar din acel moment; aproape niciunul dintre acești elevi nu va mai absolvi liceul. Copiii diferiți se dezvoltă în moduri diferite, iar evaluarea tuturor la final de an școlar nu este un mod echitabil de evaluare. Unii copii înregistrează un volum mic de dezvoltare în clasa a doua, un volum normal în clasa a treia, iar apoi îi ajung din urmă pe ceilalți în clasa a patra. Lăsându-i repetenți la sfârșitul clasei a doua pe cei cu o dezvoltare mai lentă, transmiți mesajul „Noi nu credem că poți reuși” și îi rupi de cei din grupul lor de vârstă.

Dimpotrivă, poți provoca o mare evoluție oferindu-le tipurile potrivite de stimulente. În școala noastră generală, de exemplu, le-am spus unor copii care au fost „lăsați în urmă” în trecut, că îi vom promova la clasa lor inițială dacă vor putea munci într-un an cât pentru doi. Ei au participat la un program intensiv special și mulți au recuperat nivelul unei clase pierdute. Acești copii vor absolvi. Dar acea soluție nu va fi eficientă dacă nu vom putea soluționa problema citirii acolo unde a început, la cei mai mici copii din comună. Și nu vom putea face acest lucru izolați de părinții acestor copii.

Faza 1: Definirea comunității și înființarea grupului de bază

*Pasul 18: Sunt organizate întâlniri preliminare pentru a defini în mod precis ce înțelegem prin „comunitate” și pentru a proiecta o strategie de consultare cât mai facilă a indivizilor.*

De-a lungul anilor, filosofia mea a fost: dacă te concentrezi pe cum să faci anumite lucruri, poți realiza foarte multe cu bani puțini. Acesta este unul dintre motivele pentru care noi suntem dispuși să încercăm totul și orice. Atunci când Fundația Danforth era în căutare de regiuni în care să-și încerce metoda de implicare a comunității, a fost clar că ne vom oferi ca voluntari. Întotdeauna am reacționat așa. Fundația ne-a oferit o sumă mică de bani, serviciile a doi consultați și o metodă. În trecut, noi mai adresasem anumite întrebări părinților, dar la un nivel superficial — trimițându-le acasă un bilet prin copiii lor. Foarte puțini au răspuns, aproape nimeni cu sinceritate. Noi nu știam ce părere aveau ei cu adevărat despre școli, despre copiii lor sau despre problemele legate de competențele de citire. Trebuia să aflăm aceste lucruri.

Primul pas a fost să găsim voluntari din comunitate în zonele care aveau cea mai mare nevoie de ajutor. Am făcut o listă cu toți copiii care au fost lăsați repetenți, de la clasa pregătitoare până la clasa a opta, le-am găsit adresele și am înfipt piuneze pe hartă pentru aceste adrese. Oriunde se adunau mai multe piuneze, căutam voluntari-cheie — oameni care ar fi dispuși să ni

se alătura și să-și asume un angajament pe termen lung față de grupul de bază. Din fericire, eu crescusem acolo și cunoșteam foarte bine unele părți ale districtului.

Am început cu un comitet de bază format din șase voluntari, toți reprezentând părți interesate importante care aveau credibilitate și cunoșteau nevoile comunității. Era vital să ne asigurăm că nu toți făceau parte din administrația școlară. Unii, cum erau directorul local al programului „Head Start”, respectiv proprietarul unui centru de zi privat, fuseseră văzuți în mod tradițional ca fiind rivalii noștri. (De fapt, directorul programului „Head Start” cunoștea o mare parte a districtului pe care noi nu o cunoșteam; implicarea sa a fost decisivă, căci am reușit să pornim cu dreptul.) Doi lideri de la inspectorat (inspectorul pentru curriculum și inspectorul pentru învățământul primar) erau indispensabili pentru procesul general. Ei erau responsabili pentru ca lucrurile să meargă cum trebuie. Mai târziu, i-am inclus pe următorii: directorul de personal al companiei Fruit of the Loom, cel mai mare angajator din districtul nostru; un asistent social de la serviciile pentru protecția copilului; câțiva directori de școli primare; și cineva de la biroul șerifului. Acest grup a devenit consiliul nostru consultativ și ei au organizat procesul.

*Pasul 2: Este organizată o discuție cu un comitet de rezidenți din comunitate, pentru a determina natura și conținutul instrumentului de cercetare, precum și cel mai bun mod de a recruta investigatori.*

Aveam nevoie ca oamenii din comunitate să-și deschidă sufletele și să vorbească despre nevoile lor — ceea ce însemna să vorbească despre neajunsurile și slăbiciunile lor. Din acest motiv, proiectarea sondajului era foarte importantă pentru oamenii din comunitate, și nu pentru autoritățile școlare sau pentru consultanții din exterior. Am adunat în jur de patruzeci de oameni din fiecare segment al populației, cu toții invitați pe cale verbală, pentru câteva sesiuni de o zi în vederea întocmirii unui chestionar. Am inclus lideri din zona de afaceri, reprezentanți ai autorităților locale și oameni din departamentul șerifului.

*Pasul 3: Cercetătorul/evaluatorul schițează instrumentul de cercetare pe baza răspunsurilor primite dinspre comitet.*

I-am adunat pe invitați într-o încăpere pentru câteva ore și i-am întrebat: „Ce vreți să aflați de la comunitate?” Consultanții au facilitat întâlnirea și apoi au cizelat întrebările primite de la participanți. S-au întors cu varianta finală a chestionarului, pentru a fi aprobată de grupul format din cei patruzeci de oameni.

*Pasul 4: Grupul format din membri ai comunității analizează chestionarul și face recomandări pentru varianta finală.*

Au rezultat câteva pagini cu întrebări despre lucrurile de care le păsa oamenilor în comunitățile și în școlile lor. De ce tipuri de asistență aveau nevoie copiii lor? Ce părere aveau despre temele pentru acasă? Ce-și doreau pentru viitorul copiilor lor? Ce se temeau că li s-ar putea întâmpla copiilor lor? Ce se temeau că ar putea face copiii lor? Nu am limitat conținutul întrebărilor la educație; am inclus o pagină cu întrebările lor despre siguranța din cartierele lor, de pe străzi și din întreaga comunitate. Câteva întrebări au fost scrise de departamentul șerifului. Acest lucru a dus în cele din urmă la multe inovații în securitatea comunității, inclusiv la plasarea de „agenți de protecție” în cele trei licee din regiunea noastră. Chiar înainte de a obține răspunsurile, întrebările în sine au fost revelatoare pentru mine și pentru alți lideri ai comunității; la multe dintre aceste întrebări noi nici nu ne-am fi gândit.

Faza 2: Cartografierea comunității

*Pasul 5: Grupul comunitar recrutează investigatori și le prezintă obiectivele și scopurile abordării bazate pe implicarea comunității.*

Grupul care s-a ocupat de „formularea întrebărilor” a sugerat apoi aproximativ cincizeci de „operatori de teren” — pentru a fi formați pentru procesul de sondare și trimiși din ușă în ușă, așa cum făcea pe vremuri Biroul de Recensământ al SUA. Ei urmau să-și intervieveze vecinii sau să le facă o vizită „la o cafea”. Am evitat să folosim profesori sau elevi pentru acest lucru. Dacă un profesor ar deține cheia pentru viitorul copilului tău, i-ai spune ceea ce crezi că vrea să audă. În schimb, unui vecin îți vine mai ușor să-i spui ce crezi cu adevărat. Unii dintre interviuatorii noștri din cercetarea „de la părinte la părinte” nici nu absolviseră liceul. Mulți dintre ei nu au fost prea încrezători la început, până când nu i-am instruit: „Acesta este modul în care te prezinți” și așa mai departe. Șeriful, care devenea din ce în ce mai implicat, a asigurat mâncarea pentru sesiunea de formare.

*Pasul 6: Cercetătorul/evaluatorul îi instruește pe operatorii de interviu și supervisează activitatea de sondare.*

Am introdus de asemenea un chestionar pe fluturașii de salariu de la fabrica locală Fruit of the Loom, care avea 2 000 de angajați și am obținut foarte multe răspunsuri în urma acestui lucru. Pentru că mulți dintre acei oameni locuiau în afara comunei, am primit comentarii de la ei în care ne întrebau când vom organiza un sondaj și despre învățământul din regiunea lor.

*Pasul 7: La sfârșitul sondajului, este organizat un grup de discuții cu echipa de operatori de interviu, pentru a discuta despre ceea ce au auzit.*

La final, am organizat un sondaj complementar, cu întrebări pe aceleași teme pentru profesorii și administratorii școlari. Acest lucru ne-a adus pe un teritoriu periculos. S-a dovedit că profesorii și părinții nu erau de acord asupra câtorva probleme-cheie. Părinții, de exemplu, aveau așteptări mult mai ridicate pentru copiii lor decât aveau profesorii. Mulți profesori credeau că părinților nu le păsa prea mult de școli sau că nu voiau să se implice. Dar între 98 și 99 la sută dintre părinți își doreau să se implice. Doar că se simțeau excluși.

Una dintre întrebări a fost: „Credeți că toți copiii pot învăța?”. Majoritatea părinților au spus „da”. Șaizeci și doi de profesori au spus „nu”. Acest lucru a fost revelator pentru mine; eu nu mi-aș fi dorit ca propriul meu copil să fie în clasa unui profesor care nu crede că toți copiii pot învăța. Această situație a ridicat câteva probleme referitoare la formarea personalului de care are nevoie corpul profesoral. Cea mai frapantă parte a fost că părinții înțelegeau corect atitudinile profesorilor; ei știau că mulți educatori nu se așteptau ca ai lor copii să absolve școala. În toate sesiunile noastre de planificare a intervenției comunitare, nu ne-am gândit niciodată la acest lucru.

### Faza 3: Implicarea comunității

*Pasul 8: Cercetătorul/evaluatorul alcătuiește pe computer o bază de date pe baza chestionarelor și întocmește un raport pentru comunitate, axându-se pe răspunsurile la întrebări și pe percepțiile investigatorilor.*

Sharon Edwards și Susan Philliber, consultanții din acest proiect, au analizat datele și au întocmit un raport. Întrucât oricum trebuia să organizăm un *focus group* pentru „agenții de teren”, le-am înmănat atunci și niște copii ale raportului, pentru că, în fond, era raportul lor. Am dat premii pentru cel mai tânăr intervievator, pentru cel mai în vârstă intervievator (Doamna Patin, o doamnă trecută de șaptezeci de ani) și pentru persoana care a realizat cele mai multe interviuri. Și am discutat despre informațiile strânse și despre cum le-am putea folosi.

*Pasul 9: Cercetătorul/evaluatorul reunește grupul pentru a revedea datele și raportul.*

De exemplu, una dintre nemulțumirile celor intervievați se referea la lipsa serviciilor de calitate pentru îngrijirea copiilor după ora 5 seara, pentru oamenii care lucrau în ture la fabrici. Oamenii din turele târzii nu aveau pe nimeni care să-i ajute pe copiii lor la teme. Auzind acest lucru, oamenii au încercat să propună tot soiul de soluții. Un agent de teren a înființat un club pentru

teme găzduit de un cămin pentru cei cu venituri mici. Toți copiii ajungeau, după școală, în aceeași încăpere din cămin, unde copiii mai mari îi ajutau pe copiii mai mici, iar părinții, prin rotație, îi supravegheau. Școala nu a avut nimic de-a face cu organizarea acestor activități; specialiștii din educație și asistență nu se gândiseră niciodată la așa ceva. Totul a provenit din inițiativa rezidenților că sunt în stare să schimbe ceva, că pot întreprinde ceva care să conteze cu adevărat.

Interacțiunea cu comunitatea ne-a făcut să fim atenți la noi aspecte. Am început să vedem mai bine ce aștepta comunitatea de la noi; sarcina noastră era mult mai complexă decât crezusem. Am intervenit pe partea de întărire a abilităților de citire, cercetând programele care funcționau și ne-am concentrat asupra programului „Succes pentru toți” (programul de îmbunătățire a competențelor de citire al Universității Johns Hopkins), în parte și pentru că asta au vrut părinții. Am extins serviciile de medicină pediatrică; acum există trei centre medicale școlare care deservește șaisprezece sau șaptesprezece instituții de învățământ. Am reexaminat conceptul nostru de centru familial. În anul precedent, pentru a ne ocupa de problema adolescentelor însărcinate, planificasem o instituție în care părinții adolescenți să-și poată finaliza studiile, să aibă acces la un centru de zi pentru copii, să învețe abilități de parentaj și îngrijire a copiilor și în cele din urmă să ramburseze costurile, lucrând ei înșiși în cadrul centrului. Aveam la dispoziție o subvenție de 65 000 de dolari și o clădire abandonată pe care o puteam renova. Eram decăd să-i dăm drumul — numai că centrele locale private de îngrijirea copiilor pe timp de zi au văzut acest lucru ca pe o încercare de a le fura clienții. Acest lucru a influențat consiliul local de administrație școlară să se opună proiectului. În consecință, comunicarea cu furnizorii de servicii de îngrijire pe timp de zi a crescut și a fost dezvoltat un parteneriat cu programul „Head Start”, construit pe noua relație stabilită cu directorul programului care făcea parte și din echipa de planificare a chestionarului. La insistența părinților, centrul a fost deschis în primăvara lui 2000, cu ajutorul unei subvenții acoperite de programul „Head Start”.

Au existat și alte beneficii ale implicării comunității, care n-au fost anticipate de la bun început. Un grup de oameni care lucrau la dezvoltarea locuințelor pentru oamenii cu venituri mici, formați în metoda noastră, a fost contactat pentru a realiza studii și în alte localități din zonă. Ei au început de asemenea un program de tutorat, folosind un apartament vacant din clădirile lor. Noi oferisem meditații la școală, dar nu a venit nimeni. Acest proiect a avut un succes atât de mare, încât la un moment dat ei au venit la noi să ne ceară profesori care i-ar putea ajuta, dar până la urmă au reușit să gestioneze singuri acest program.

Ca răspuns la nevoile identificate prin intermediul sondajului, am început să organizăm cursuri pentru părinții ai căror copii fuseseră condamnați de sistemul de justiție juvenilă. Judecătorii, dintre care unul făcuse parte din echipa noastră de sondaj, au început să le ceară părinților să participe la aceste întâlniri. Mulți părinți continuă să se întâlnească și după expirarea termenului stabilit de justiție, pentru că le oferă un grup de suport. Magistratii au decis de asemenea să repartizeze toate cazurile juvenile unui singur judecător, pentru ca acesta să le poată oferi continuitate și să poată urmări evoluția copiilor în timp. Întâmplător, el crescuse în St. Martin Parish și câștigase o bursă de studii la liceul la care fusesem director. Provenea din unul dintre cele mai dure cartiere pe care le ținisem noi, iar acum era un exemplu pozitiv pe care îl puteau urma copiii.

*Pasul 10: Echipa comunitară planifică procesul de diseminare și strategiile de implicare în dialog a tuturor părților interesate.*

Alte grupuri de oameni, care s-au întâlnit sau au reluat legătura în cadrul acestui proiect, au continuat să se întâlnească și individual. Noi am început să organizăm întâlniri interconfesionale la mese de prânz, o dată pe an de Ziua Recunoștinței, pentru toți clericii bisericilor din district. Ei nu comunicaseră niciodată unii cu alții, iar acum aveam preoți catolici și pastori baptiști împărțind o pâine în aceeași încăpere. Nu a existat un plan de discuții pentru primul an — tot ce a contat a fost șansa de a ne întâlni și a vorbi. În cel de-al doilea an am început să identificăm acele probleme comune asupra cărora am fi putut lucra împreună, precum ajutarea copiilor să-și gestioneze furia, sau descurajarea limbajului licențios.

Apoi mi-am asumat un risc. Am invitat clericii să vină o dată pe lună pentru a lua prânzul la școală. Doi dintre ei aveau propriile școli parohiale; niciunul nu avea vreun contact apropiat cu școlile publice. Vizita le-a schimbat percepția despre ceea ce încercam noi să facem. Unii dintre ei auziseră zvonuri false — de exemplu, că împărțeam pastile anticoncepționale și prezervative la clinica de sănătate. Acum aveam acel tip de relație în care puteau să ne viziteze și să vadă cu ce ne ocupam de fapt. De la a fi competitori, am ajuns să fim aliați și am început să colaborăm în cadrul câtorva proiecte, inclusiv în unele de dezvoltare profesională.

Cum să faci acest lucru să funcționeze și în comunitatea ta

Pentru mine a fost foarte dificil la început să fac toate aceste lucruri, pentru că trebuia să ascult și să nu vorbesc. Această deprindere este greu de dobândit pentru un inspector școlar. A trebuit să învăț să fiu deschis la sugestii și pregătit pentru critică, pentru că membrii comunității s-ar putea să nu creadă



neapărat că răspunsul meu e cel corect. A trebuit să conștientizez faptul că nu puteam fi cel care le face pe toate. La fel ca în cazul centrului de zi, care a fost gestionat cu succes de programul „Head Start”, uneori trebuia să susțin proiecte pe care le desfășurau alți oameni.

Am învățat de asemenea, încă o dată, despre valoarea relațiilor apropiate cu alți membri ai comunității. Eu și șeriful avem o relație personală puternică. Anul trecut, am primit o subvenție pentru construirea unui centru de detenție pentru minori, iar pe acel teren el a construit și o sală de sport și câteva săli de clasă. Acum ne îmbinăm eforturile și conducem programul nostru alternativ pentru elevii exmatriculați care ajung în acest centru de reeducare. Șeriful a pus la dispoziție clădirea și doi agenți cu normă întreagă; noi punem la dispoziție profesori și bănci. În mod similar, el a folosit datele obținute în procesul de sondare pentru a aduce sute de mii de dolari din proiecte pentru siguranța comunității — și pentru a-și organiza mai eficient amplasarea forțelor de poliție. Noi am înființat de asemenea un program în care unii deținuți din închisoare, cei pricepuți la tâmplărie și construcții, lucrează pentru noi la întreținerea clădirii atunci când e vacanță școlară. Aceste servicii reprezintă o contribuție în vloarea de aproximativ 250 000 de dolari pe an. Iar noi plătim salariul agentului care îi supraveghează.

Acest lucru nu costă nimic în plus — nici pentru șerif, nici pentru noi. Dar comunitatea beneficiază de pe urma acestei activități. Fiecare instituție oferă jumătate din ceea ce are nevoie comunitatea. El glumește, povestind cum ceilalți șerifi vin la el și i se plâng: „Acum și inspectorii lor le cer aceleași lucruri.”

Noi avem relații similare și cu alți lideri din comunitate și din mediul de afaceri. Întâlnirile merg bine, cred eu, în parte pentru că noi am reușit să strângem rândurile cu ocazia sondării așteptărilor comunității. Un membru al comitetului este Fay Tucker, directorul de personal al companiei Fruit of the Loom. La una dintre întâlnirile noastre dedicate implicării comunității, ea a spus: „Știți, mie îmi plac aceste întâlniri. Acesta este primul grup în care am lucrat și care chiar își face treaba.”

## 2. Programul rezidențial Over-the-Rhine

Thomas A. Dutton

*Thomas A. Dutton, arhitect și profesor de arhitectură și amenajări interioare la Universitatea Miami din Oxford, Ohio, a fost implicat vreme de peste treizeci de ani în mișcarea pentru dreptate socială din cartierul Over-the-Rhine al orașului Cincinnati (controversatul cartier descris în eseul lui Bonnie Neumeier „Exprimarea este primul pas pentru a ieși din starea de oprimare” — vezi Partea a XIV-a, cap. 2)<sup>9</sup>.*

- 40 *El este fondatorul și directorul Centrului Universității Miami pentru Implicare Comunitară din Over-the-Rhine și (din 2009) deține poziția de profesor universitar de implicare comunitară.*

Chiar dacă, personal, mă simt ca la mine acasă în cartierul Over-the-Rhine din Cincinnati, Ohio — cel mai vechi și mai sărac cartier al orașului, cu o populație predominantă de culoare și inclus în Registrului Național al Locurilor Istorice datorită arhitecturii de inspirație italiană —, percepția mediatică (de la știrile de seară sau din ziarul de dimineață) privind cartierul sunt greu de zdruncinat. „Noi împușcături pe 18th Street” ar putea fi titlul care vine împreună cu cafeaua de dimineață. Știu că percepțiile din presă sunt în majoritate greșite, dar acestea au o influență considerabilă.

Și orice neliniște pe care o simt eu este incomparabilă cu reacția pe care o provoacă acest cartier oamenilor care vin din afara orașului și îl vizitează împreună cu mine: de exemplu, părinții studenților care se înscriu în programul pe care l-am implementat aici. Părinții încearcă să se comporte non-șalant atunci când își ajută fiul sau fiica să se mute în programul rezidențial din acest mediu urban pauper, dar pe fețele lor se vede cum decizia copiilor nu le convine în niciun fel. Trebuie să recunosc, și eu am fost uneori îngrijorat. Au fost nopți în care m-am trezit brusc la ora 4, fără niciun motiv. Programul a fost un experiment dificil, iar eu nu am fost întotdeauna sigur că se va termina cu bine.

Activitatea mea în Over-the-Rhine a început încă din 1981, din momentul în care i-am dus acolo pe studenții de la arhitectură și le-am dat proiecte ipotetice de proiectare urbană. De atunci, am fost implicat în mișcările de diminuare a barierelor și a stigmatului sărăciei și de-a lungul anilor am construit cu grijă o rețea de relații credibile cu indivizii și cu grupurile din comunitate.

În 1996 trei studenți de la universitate mi-au solicitat un proiect mai practic, în care să proiecteze și să reabiliteze o clădire pentru rezidenții cu venituri mici. Alt student a cerut să lucreze cu mine la un proiect de proiectare-construcție din cartier pentru teza sa de absolvire. Așa că, într-un fel, deja începusem să lucrez la o serie de proiecte pentru reabilitarea spațiilor de locuit. Universitatea Miami se află la cincizeci de minute distanță de cartierul Over-the-Rhine, care este în departamentul vecin. De trei ori pe săptămână, urcam studenții în mașini la ora unu după-amiaza, mergeam în cartier, lucram până la ora cinci și apoi ne întorceam.

La sfârșitul anilor 1990, studenții mei mi-au lansat o nouă provocare. Ei vorbiseră cu copiii și cu alți rezidenți. „Noi învățăm foarte multe lucruri despre proiectare, despre materiale și despre construcție,” mi-au spus, „dar vrem să știm mai multe despre cartier.” Ca orice zonă urbană mai pauperă,



cartierul Over-the-Rhine îngloba diverse probleme, ca sărăcia, tulburările interrasiiale, lipsa locuințelor și a locurilor de muncă și școlile care se luptau pentru supraviețuire. Era nevoie de o abordare interdisciplinară. Cu sprijinul colegilor de la universitate și al organizatorilor din cartier, am creat Centrul Universității Miami pentru Implicare Comunitară din Over-the-Rhine (MUCCE), un centru cu ieșire la o stradă principală a cartierului. Ne-am deschis ușile în februarie 2002.

Începutul acestei activități nu a fost o sarcină ușoară. La universitate, a trebuit să avem numeroase dialoguri cu cadrele didactice de la diverse discipline, să realizăm schițe multiple ale misiunii și scopurilor Centrului, să obținem aprobări de la administrația universității și de la consiliul director și să înaintăm propuneri pentru subvenții necesare înființării Centrului. Aceea a fost partea ușoară. Eu știam că oamenii din comunitate vor fi rezistenți la ideea că o universitate amplacează un centru și tratează cartierul ca pe un laborator, iar pe oameni ca pe niște obiecte de studiu. Ei erau sătui să fie studiați de oamenii de știință de la colegiile și universitățile din zonă și erau obosiți să-și mai aloce timp din zilele lor încărcate pentru a-i ajuta pe alții în munca academică, fără a primi ceva în schimb. Știam că ei meritau curtoazia și respectul de a fi incluși în dezvoltarea viziunii împărtășite pentru centru și că, până la urmă, nu ne vom putea muta în cartier până când ei nu ne vor invita. Știam de asemenea că invitația va include și adagiul atribuit activistei și artistei australiene Lilla Watson: „Dacă ai venit să mă ajuți, îți irosești timpul. Dar dacă ai venit pentru că eliberarea ta este legată de a mea, hai să lucrăm împreună.”

Viziunea noastră implică crearea de oportunități autentice de colaborare între studenții de la universitate, personalul didactic și grupurile din cartier, pentru o învățare interdisciplinară și multiculturală care să se intersecteze cu obiectivele mișcării sociale care există deja în acel loc. Spre deosebire de multe alte inițiative colaborative universitate-comunitate, în care parteneriatul s-a făcut cu primăria sau camera de comerț, MUCCE s-a asociat cu Mișcarea Cetățenilor din Over-the-Rhine și cu alte grupuri care luptă pentru drepturile umane și rasiale și pentru dreptatea socială. Misiunea noastră pune în centru nevoile umane și ecologice ale comunității și nu face din profit un arbitru dominant pentru politica socială urbană. Acest lucru ne deosebește de programele care sunt bazate pe caritate și pe un fel de obligație formală de a-i ajuta pe cei sărmani. Spre deosebire de acele programe, noi punem studenții în situația de a conștientiza singuri care sunt nevoile comunității.

Noi nu suntem de părere că acest gen de programe trebuie realizate „de dragul” membrilor comunității, noi credem că treaba noastră este să lucrăm cot la cot cu cei din comunitate. De aceea noi evităm cuvântul „ajutor”, așa

42 cum e el uzitat în modele mentale de genul „A ajuta înseamnă a repara, a regla”. Căci oamenii din Over-the-Rhine nu au nevoie să fie salvați de „experți” care dețin toate răspunsurile. (Vezi și Partea a IV-a, cap. 4 și Partea a XVI-a, cap. 2.)

După cum afirmă și Bonnie Neumeier (Partea a XIV-a, cap. 2), cartierul a beneficiat de pe urma colaborării noastre: „Centrul s-a dovedit a fi un spațiu extraordinar pentru învățare. A devenit un spațiu pentru dialogul dinamic, în care oameni proveniți din medii variate, cu diverse influențe rasiale și sociale și cu perspective diferite se pot întâlni și pot descoperi lucrurile pe care le au în comun. Ușile acestui loc proeminent de pe Vine Street sunt deschise pentru comunitate. Am discutat cu oameni pe care nu i-am fi întâlnit niciodată dacă Centrul nu ne-ar fi pus la dispoziție relațiile și resursele sale, pentru a aduce musafiri proeminenți în cartier. Lumea noastră s-a extins.”<sup>10</sup>

Știam de la bun început ce aveam de făcut, dar asta nu era suficient. Studenții de la arhitectură nu puteau să-și dedice mai mult de trei după-amieze pe săptămână pentru a lucra la aceste proiecte. Pentru finalizarea unora dintre proiectele mai mari, cum ar fi un apartament pe două etaje, cu patru dormitoare, a fost nevoie de ani întregi. Am fost recunoscători pentru răbdarea și încrederea din partea organizației Over-the-Rhine Community Housing, agenția imiliară nonprofit care deținea clădirile, dar ei meritau mai mult. Și studenții voiau mai mult. Eu mi-am dorit dintotdeauna să creez un program de practică pe durata unui semestru, o școală centrată pe viața socială, în care studenții să trăiască în cartier. În cadrul acestui program, ei și-ar fi putut dedica cel puțin cincisprezece ore pe săptămână de lucru pentru organizațiile din cartier care deservește persoanele defavorizate, la care s-ar fi adăugat un curs de studii interdisciplinare care să le prezinte instrumentele academice necesare pentru analizarea și înțelegerea realității curente a aceluia cartier.

Încă o dată, acest lucru nu ținea de obținerea aprobării din partea universității. Pentru aceasta, trebuia să ne implicăm într-un dialog cu personalul didactic și cu administrația Universității Miami, pentru a crea o programă educațională care să includă cursuri noi sau deja existente care ar întruni cerințele programului, pentru a aloca resurse din cadrul departamentului ca să plătim profesorii, ca să găsim mecanismul de finanțare necesar pentru a-l pune în mișcare și pentru a obține aprobarea finală din partea decidenților de la niveluri mai înalte. Pe lângă acestea, trebuia să mergem din nou la membrii comunității și să le cerem mai mult din timpul lor și mai multă dedicare. Așa am ajuns să lucrăm împreună în vederea creării unor oportunități de practică profesională în organizațiile lor, a implicării membrilor comunității în echipa administrativă și instruirii acestor membri pentru a-i supraveghea

adecvat pe studenți (inclusiv în scrierea jurnalelor săptămânale de reflecție), așa încât aceștia să se implice activ în campaniile din interiorul comunității.

A trăi și a învăța în Over-The-Rhine

Programul Rezidențial a început în toamna lui 2006, iar primul grup a fost format din doisprezece studenți. Cei mai mulți dintre ei erau albi, proveniți din cartiere ale clasei de mijloc înstărite. Șase dintre ei erau în ultimii ani de la specializările de arhitectură și amenajări interioare. Ceilalți erau studenți de la psihologie, filosofie, pedagogie și studii interdisciplinare. Studenții urmau patru cursuri: Învățarea prin practică, Istorie urbană americană, Teorii despre familie și sărăcie și Practică prin implicarea în comunitate. Următoarele grupuri au inclus studenți de la afaceri, antropologie, educație prin artă, logopedie, asistență socială, geografie și planificare urbană. Acest program ne-a permis să aprofundăm patru inițiative aflate în desfășurare, care erau benefice atât pentru universitate, cât și pentru comunitate:

- **Proiectare/Construcție:** În colaborare cu organizația nonprofit Over-the-Rhine Community Housing, studenții de la Atelierul Proiectare/Construcție lucrează de peste cincisprezece ani cu personalul și cu beneficiarii finali la reabilitarea spațiilor de locuit pentru rezidenții cu venituri mici și medii. Datorită faptului că studenții de la arhitectură își petrec acum douăzeci și cinci de ore pe săptămână lucrând la proiecte, rata de finalizare a proiectelor a crescut în mod spectaculos. Proiectele finalizate includ: două locuințe; o spălătorie pentru haine; cinci apartamente cu între unul și trei dormitoare; un birou pentru asistenții sociali, plus o sală de conferințe și un sediu propriu pentru Centru. Un proiect de care sunt deosebit de mândru este Venice on Vine<sup>11</sup>, o afacere care include o pizzerie și o firmă de catering, administrată de Călugărițe Dominicane care îi învață meserie pe cei necalificați.
- **„Agit-prop”:** În cadrul acestei inițiative, studenții și personalul didactic se alătură artiștilor și liderilor din comunitate, la cererea și sub îndrumarea lor, pentru a construi instalații care să „agite” și să „propage” punctele de vedere referitoare la istoria cartierului și la conștiința politică. Din anul 1999, am finalizat douăsprezece instalații, dintre care șapte în mediul exterior. Plasând arta în cadrul strategiei de schimbare socială formulate de Mișcarea Cetățenilor, proiectele de tip „agit-prop” creează oportunități pentru rezidenții comunității de a împărtăși publicului larg povești despre viețile și despre istoria lor. De exemplu, studenții de la Universitățile Miami și Northern Kentucky au organizat întâlniri de istorie orală și au colaborat cu liderii comunității pentru a crea o Cronologie a Mișcărilor Civice din Over-the-Rhine, documentând aproape patruzeci de ani de istorie.

- **Asistență comunitară:** Studenții de la alte specializări decât arhitectura își petrec orele de Practică prin implicarea în comunitate lucrând în organizațiile din cartier. Ei pot activa într-un adăpost pentru persoane fără locuință, pot sprijini inițiativele antreprenoriale ale femeilor sau pot munci în cadrul programelor pentru educația timpurie, în organizațiile de apărare a drepturilor chiriașilor, în clinicile medicale sau în alte grupări care deservește persoanele defavorizate. Studenții de la pedagogie lucrează cu normă întreagă în școlile din cartier. Toți studenții participă la întâlniri ale diferitelor grupuri din comunitate, prestează muncă în folosul comunității la sfârșitul săptămânii și organizează cine săptămânale cu oaspeții comunității.
- **Susținere comunitară:** Studenții își petrec cincisprezece ore în plus pe săptămână ajutând la activitățile de organizare a comunității. Ei desenează afișe și pictează pancarte pentru evenimentele din comunitate, ajută la planificarea marșurilor, organizează întâlniri comunitare sau realizează campanii de petiții. În unul dintre semestre, membrii comunității, studenții și copiii, au marcat un teren de fotbal, unul de baseball și altul de handbal pe un teren provizoriu al școlii, pentru ca elevii să aibă un loc în care să se joace în timp ce se renova clădirea istorică a școlii lor.

#### Principii orientative

Am aflat multe lucruri despre procesul de învățare prin care au trecut studenții, personalul didactic și comunitatea însăși datorită Programului Rezidențial Over-the-Rhine. Acest lucru ne-a permis să ne șlefuiim principiile orientative:

- **Pedagogie critică comunitară.** Programul Rezidențial Over-the-Rhine organizează un tip de învățare bazat pe intersectarea dintre viața comunității și pedagogia critică, pentru a scoate la suprafață construirea socială a societății. Noi examinăm ideologiile, interesele și instituțiile dominante din cartier care sunt esențiale pentru reproducerea realității curente.
- **Putere și cunoaștere.** Cunoașterea socială este întotdeauna produsă conform anumitor voci, pentru anumite scopuri și situată în cadrul relațiilor de putere. Noi identificăm modurile în care privilegiul și oprimarea, atunci când sunt interiorizate, reprezintă un fel de „dizabilități de învățare”<sup>12</sup> ce blochează accesul la acea viziune care să vizeze o comunitate dreaptă și echitabilă.
- **Școala vieții sociale.** Crearea unei comunități necesită ca oamenii să stabilească relații semnificative cu alteritățile, pentru a învăța să-și recunoască propriile prejudecăți și să-și chestioneze propriile asumptii adânc înrădăcinate despre ei înșiși și despre alții.

- **Informarea creativă.** Inspirați de sloganul Centrului Cartierului Peaslee („Exprimarea este primul pas pentru a ieși din starea de oprimare”), noi susținem că atunci când suntem implicați în analiza oprămirii, capacitatea de exprimare devine o practică creativă și emancipatoare.
- **Expunerea politică.** Pe măsură ce studiem structurile sistemice care întăresc relațiile de dominare — în special modul în care clasa socială și rasa iau forme specifice în Over-the-Rhine și în Cincinnati —, căutăm modalități prin care să modificăm acele structuri și relații împreună cu membrii comunității. (Vezi și Partea a V-a, cap. 7.)

#### Transformare și cunoaștere

Încă de la început, am fost convins de faptul că, prin intermediul programului rezidențial, studenții vor dobândi o înțelegere mai profundă a problemelor cu care se confruntă cartierul Over-the-Rhine și orașele din toată țara. Totuși, nu am prevăzut legăturile puternice pe care le vor construi aceștia cu membrii comunității și cât de profund îi va transforma această experiență. O studentă mi-a spus că a trebuit să-și oprească mașina pe marginea drumului în timp ce mergea acasă la sfârșitul semestrului, pentru că nu se putea opri din plâns — pentru tristețea pe care o simțea părăsind cartierul și relațiile pe care le înfiripase.

Sarcina studenților pentru sfârșitul semestrului este să scrie un eseu despre experiențele lor în lumina a ceea ce au învățat la cursuri. În fiecare an sunt copleșit de mărturii puternice, personale, despre cum s-au luptat ei cu privilegiul lor, cu fricile și cu furia pe care au simțit-o atunci când au văzut cum autoritățile locale, corporațiile și organele de conducere federale fac foarte puține lucruri pentru ameliorarea condițiilor de viață din Over-the-Rhine. Mulți dintre studenții mei au ajuns să vadă viața în mod diferit. Sărăcia a devenit o realitate. Participarea la vot a devenit relevantă. Au fost uimiți de modul în care au fost marcați de viețile de zi cu zi ale acelor oameni obișnuiți. Au învățat de la persoanele fără adăpost și de la vecinii lor. Și-au deschis inimile și mințile și și-au dezvoltat compasiunea și empatia. Au văzut ce este o comunitate și și-au dat seama atât de legăturile puternice, cât și de responsabilitățile din cadrul acesteia. Și au văzut dincolo de stereotipurile cu care veneau din clasa lor de mijloc. (Partea a V-a, cap. 6.)

În timp ce se străduiesc să înțeleagă noile lor relații și noile informații aflate de pe teren, ei încep să recunoască disonanța dintre modelele mentale pe care le aveau și experiențele lor curente. Ei ajung să înțeleagă că această disonanță necesită o „deconstrucție” a conștiinței lor sociale, ca indivizi ce țin de clasa de mijloc, și forjarea uneia noi, care să le permită să perceapă

viața în noi moduri. Să nu mă înțelegeți greșit: trecerea printr-o schimbare ca aceasta este o muncă foarte grea, iar schimbarea poate fi profundă.

După cum a scris o studentă: „Înainte să pun piciorul în Over-the-Rhine, sărăcia nu exista pentru mine. Înconjurată de garduri vii, de alei intime, de curți de 2 000 de metri pătrați și de centre comerciale, percepția mea era că toți oamenii din America au acces la resursele necesare pentru a trăi decent. Credeam de asemenea în ideea de oportunitate economică pentru toată lumea. Totuși, Over-the-Rhine m-a lovit direct în moalele capului. Tot ce avea sens pentru mine s-a năruit. Această experiență m-a supus unei tranziții de la idiotul pasiv, conformist și cu mintea îngustă la participantul activ care cercetează și se revoltă în această societate coruptă.”

Un alt student care, încă din primele săptămâni, și-a văzut puse la îndoială certitudinile a scris: „Venind în Over-the-Rhine eram profund atașat de credințele mele, credințe care nu fuseseră niciodată chestionate în amănunt. Din fericire, nu am fost reticent la schimbare, chiar dacă nu mă așteptam să mă schimb așa de repede... Fiecare zi mi-a oferit ceva la care să mă gândesc... Sunt acum o persoană mult diferită; nici nu-mi imaginam că aş putea deveni ceea ce sunt acum. Mai departe, adevărata provocare va fi să mă reîntorc la Oxford.”

Mulțor studenți le vine greu să se întoarcă la viața din campusul universitar<sup>13</sup>. Ei îmi spun în mod repetat că nu au trăit niciodată în cartiere atât de prietenoase ca Over-the-Rhine, sau că nu au mai sesizat nicicând un sentiment atât de puternic al comunității. Ei nu văd oamenii săraci și pe susținătorii lor ca pe o problemă, așa cum lasă să se înțeleagă presa și politicienii, ci ca pe un avantaj. O studentă, care s-a luptat cu dorul de prietenii ei apropiați și de campusul universitar atunci când a venit în Over-the-Rhine, a descoperit că, atunci când s-a întors în campus, i-a fost și mai dor de cartier. Ea a ales să rămână în cartier și să facă naveta spre campus pentru a-și finaliza studiile. Ea a scris: „Programul rezidențial mi-a copleșit mintea și simțurile și nu mai pot pleca de acolo. Mă gândesc tot timpul la probleme, precum gentrificarea, viața în orașele săracite, educația în cartierele paupere, dezvoltarea afacerilor, tensiunile interrasiale, lupta de clasă, prezența poliției și activismul comunitar... Dar partea bună este că eu chiar îmi doresc să mă gândesc tot timpul la aceste probleme. Spre deosebire de atât de multe cursuri de la universitate, aici nu închid manualul atunci când plec de la curs. Aici nu îl pot închide și nici nu vreau să fac acest lucru.”

Membrii comunității recunosc și vorbesc despre valoarea relațiilor pe care le-au construit cu studenții. Acționând în calitate de mentori și educatori, rezidenții din comunitate își pot împărtăși poveștile. În timpul acestui proces, ei trec adesea printr-o transformare personală și își aprofundează înțelegerile



despre propriile lor experiențe. Mike Rogers, un fost membru al personalului ONG-ului Over-the-Rhine Community Housing, care a lucrat cu studenții timp de trei ani la renovarea unui spațiu comercial pentru o cafenea non-profit, a spus: „Acei copii mi-au schimbat viața în mod spectaculos. Ei nu prea știau de unde să apuce lucrurile, așa că mi-au permis să le fiu mentor.”

Activista comunitară Bonnie Neumeier este persoana de legătură în cadrul acestui program și îndeplinește rolurile de ghid în cartier, de consilier, de profesor al echipei și de îndrumător al studenților în redactarea săptămânală a reflecțiilor din jurnalele lor. „În calitate de viitori arhitecți, urbanisti, asistenți sociali, avocați, jurnaliști, profesori, antreprenori și politicieni”, spune Bonnie, „studenții pot aduce în lumea noastră o înțelepciune mult mai profundă, astfel încât egalitatea pentru toți să nu fie doar un vis, ci o realitate.” La sfârșitul semestrului, ea le spune studenților, „Acum sunteți parte a acestui loc. Când veți pleca, veți lăsa ceva din voi aici, așa cum știu că veți și lua cu voi ceva din noi.”

### 3. „Antrenorul sistemic de baschet”

Nancy W. Lippe

*Coordonator de programe la Fundația Comunitară din Los Altos, mamă a patru copii, antrenoare a echipei de baschet feminin de foarte mult timp și fostă membră a echipei olimpice de hochei pe iarbă a Statelor Unite (1980), Nancy Lippe descrie modul în care membrii comunității care se implică în activitățile pentru copii pot folosi gândirea sistemică pentru a-și îmbunătăți participarea — nu doar cu privire la sport, ci în relație cu orice tip de antrenament sau mentorat.*

În fiecare an, primesc această listă prin poștă: zece fete din clasele a cincea și a șasea au fost alese pentru echipa mea de baschet. Pe câteva dintre ele le cunosc destul de bine; pe unele doar după nume; pe majoritatea nu le cunosc deloc. Vom face două antrenamente înainte de sezonul competitiv (care ține opt săptămâni), iar pe parcursul sezonului vom avea câte un antrenament pe săptămână — așa că vom avea un total de zece antrenamente. În tot acel timp, sarcina mea este de a preda jocul de baschet, de a le ajuta în timpul meciurilor și de a le face pe fete să termine — sper eu — sezonul cu un sentiment de împlinire și mândrie de sine.

Pentru că membrele acestei echipe nu sunt selectate, ele aduc în joc un duim de motivații — iar uneori dorința de a juca competitiv nu se numără printre acestea. Așadar, cu cât viziunea mea este mai holistă din punct de vedere sistemic, cu atât mai mult „succes” vom avea. Am învățat că îmi pot atinge cel mai bine obiectivele dacă mă concentrez pe trei lucruri:

1. **Tratarea echipei noastre ca pe un sistem**, făcând un pas în spate și rămânând conștientă de toți factorii care ne afectează. Performanța echipei reprezintă mai mult decât simpla sumă a eforturilor individuale ale acestor zece fete ale căror părinți le-au înscris la baschet. Echipa este o rețea de interrelații — de relații între jucătoare și de asemenea de raportări la jocul de baschet, care este în sine un sistem.

Am antrenat echipe de fete în mai multe sporturi, ceea ce mă ajută să înțeleg dinamicile echipei. Deși esența oricărei jucătoare rămâne stabilă, abilitățile ei se vor manifesta diferit în echipe diferite. Fiecare jucătoare există în mod simultan în mai multe medii: la școală, în familie și în cadrul activităților extrașcolare, cum este baschetul. De exemplu, echipa mea este un subansamblu al dezvoltării culturii sportive feminine la nivel mondial, al programelor sportive ale YMCA din comunitatea noastră, al mediului dezvoltării eticii sociale și al altor „supransambluri” despre care s-ar putea ca eu să nu am știință. Un eveniment din oricare dintre aceste sisteme asociate va afecta alte părți ale echipei noastre. În fiecare sezon, trasez o hartă sistemică a echipei mele. Pe măsură ce devin mai conștientă de variabilele dintr-un sistem (cum sunt nevoile individuale ale jucătoarelor), pot anticipa mai bine problemele, pot face schimbări structurale și îmi pot atinge obiectivele cu succes.

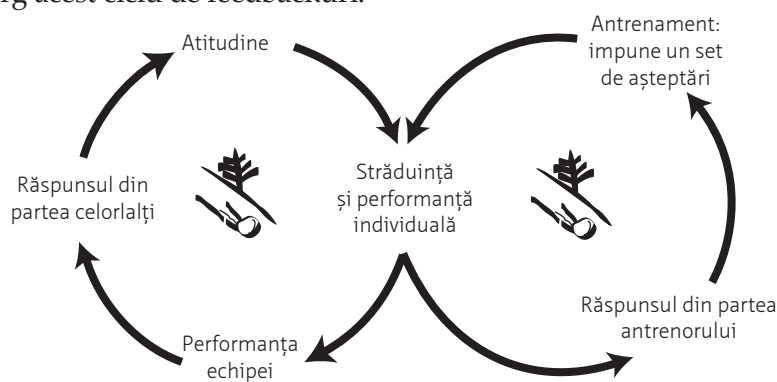
2. **Dezvoltarea viziunii și a misiunii noastre împărtășite.** La începutul sezonului, le dau fetelor niște piese albe de puzzle, pe care ele își scriu obiectivele pentru acel sezon, ceva ce fac bine și ceva ce nu fac bine. Fetele alătură piesele, iar eu înrămez puzzle-ul. Apoi vorbim despre viziunea noastră pentru acel sezon și cădem de acord asupra obiectivelor echipei. Aceste obiective de obicei includ: să ne distrăm, să învățăm jocul de baschet și să devenim jucătoare mai bune atât individual, cât și în echipă. La sfârșitul sezonului, ne place să ne uităm la puzzle și să observăm cum s-a schimbat fiecare jucătoare — iar unele fete se arată extrem de surprinse de evoluția lor. Unele care, la categoria lucrurilor pe care nu le puteau face, au scris „să driblez și să alerg în același timp” acum râd, pentru că se văd experte la strategiile ofensive. De fiecare dată, mă ofer să le înapoiez piesele fiecăreia, dar ele îmi spun: „Nu le poți despărți — aceea este echipa noastră!”
3. **Dezvoltarea unui sistem receptiv, deschis**, care înflorește pe baza feedbackului pe care îl primește (despre procesele de întărire și echilibrare, vezi Partea a II-a, cap 6). Cele mai bune jucătoare ale mele au sisteme rapide de răspuns fiziologic — corpurile și mințile lor lucrează bine împreună și reacționează rapid. Atunci când performanța echipei începe să se îndepărteze de obiectivele noastre sau atunci când jucăm prost (sau neașteptat de



bine), „feedbackul negativ” ne readuce la performanța anticipată inițial. Acest răspuns ia adesea forma unor semnale fiziologice — jucătoarele își pierd echilibrul, ratează aruncări și așa mai departe — sau ia forma criticii din partea altor colege de echipă.

Noi ne revizuim în mod regulat obiectivele în conformitate cu modul în care echipa gestionează feedbackul. Poate că o echipă care înainte nu era competitivă a dobândit încredere și acum vrea să o antrenez pentru a juca într-un stil mai bătaios sau poate că are nevoie de o formă mai puțin intensă de antrenament. Această focalizare pe obiectivele și scopurile echipei menține echipa împreună în loc să o fragmenteze în segmente mai mici de jucătoare nemulțumite. Atunci când apar conflicte între jucătoare, revederea obiectivelor ne reamintește de scopul și contextul echipei ca întreg.

Uneori, eu cartografiez fluxul de energie și relații pentru a-mi ilustra mie însămi modul în care diferite aspecte ale sistemului echipei noastre interacționează și se afectează unele pe altele. Să zicem că am o jucătoare care pare leneșă la prima vedere. Ea se autoprogramează pentru eșec, îi este frică să se expună și să se străduiască. Ea își petrece de asemenea foarte mult timp în baie aranjându-și părul. Atitudinea și performanța ei afectează întreaga echipă, pentru că celelalte jucătoare reacționează negativ față de ea, ceea ce creează frustrare pe teren și întrerupe fluxul echipei. Iar acest lucru, bineînțeles, stabilește o spirală vicioasă de întărire a reacției negative. Pe măsură ce membrele celelalte ale echipei se înfurie pe ea, ea se retrage și găsește scuze pentru modul în care joacă. Acest lucru generează și mai multe răspunsuri negative din partea colegelor ei de echipă, ceea ce o determină să devină și mai rușinată și să-i fie și mai frică să-și asume riscuri. După puțin timp, ea nu mai primește răspunsuri negative doar din partea colegelor ei de echipă, ci și din partea corpului ei, a minții sale sau chiar din partea mea. Eu trebuie să mă opresc și să sparg acest ciclu de feedbackuri.



**Școli care învață** ■ Legăturile

Aici este implicată, de fapt, și o buclă generică de întărire. În acest caz, aceasta funcționează în mod vicios pentru această jucătoare, dar poate fi și un ciclu virtuos — eu îl numesc „bucla stimei de sine” (ilustrată în diagramă ca „R1”) <sup>14</sup>. Atitudinile individuale pot duce la o performanță mai înaltă, care generează o performanță mai bună a echipei, care, la rândul său, atrage răspunsuri mai bune din partea altora, ceea ce influențează atitudinea fiecărei sportive.

În ce punct voi putea eu interveni, pentru a transforma această spirală din una vicioasă într-una virtuoasă? Eu nu pot schimba în mod direct atitudinea fetei mai puțin implicate; și nici nu mă pot aștepta de la celelalte membre ale echipei să pretindă că nu sunt frustrate din cauza ei. La fel, nici nu pot crește performanța echipei „cu excepția ei”. Punctul cel mai bun pentru obținerea unui efect de pârghie constă în adăugarea unei a doua bucle de întărire (R2), în care mă concentrez în mod direct asupra performanței ei individuale prin antrenamente unu-la-unu. Identificăm împreună obiectivele și așteptările; acest lucru îi influențează performanța; eu răspund la performanță cu încurajări și ajutor constructiv; ea va reacționa la rândul ei.

Apreciez nespuse diagramele și hărțile sistemice trasate de sociologul Ida Hoos — acestea sunt ca o operă de artă pe care eu o creez pentru a se potrivi nevoilor mele. Poate că acestea nu portretizează cu acuratețe echipa mea sau jucătoarea mea dificilă. Dar aceste hărți mă determină să fac un pas în spate și să caut factorii care îmi afectează echipa, factori la care altfel poate că nu m-aș gândi. Hărțile sistemelor nu sunt altceva decât un început al gândirii sistemice. Indiferent de cât de complexă este harta pe care o construiesc, indiferent de cât de multe bucle cauzale desenez, întotdeauna voi reduce o situație complexă la ceva cu care mă voi putea descurca. În calitate de antrenore, tot ce pot face este să cuprind cât mai multe lucruri cu privirea și să-mi învăț jucătoarele că nu sunt singure, ci sunt parte a unei lumi captivante, dinamice și interrelaționate.

#### 4. Îmbunătățirea parteneriatelor dintre mediul de afaceri și sistemul de învățământ

Datoria elementară de a nu face rău

Andrea Gabor

*Andrea Gabor, profesor de jurnalism de afaceri la Colegiul Baruch de la City University din New York, este de asemenea o biografă a lui W. Edwards Deming (o*

PETER SENGE • NELDA CAMBRON-MCCABE • TIMOTHY LUCAS • BRYAN SMITH • JANIS DUTTON • ART KLEINER

*figură marcantă în managementul calității și învățarea organizațională) și autoarea mai multor cărți, inclusiv The Capitalist Philosophers: The Geniuses of Modern Business—Their Lives, Times, and Ideas (Three Rivers Press, 2002). Ea este de asemenea redactor asociat la strategy+business, unde a scris în mod regulat despre relația dintre mediul de afaceri și educație. În acest articol, ea vorbește despre cele mai bune și cele mai rele moduri în care mediul de afaceri se poate implica în schimbarea educațională.*

În mijlocul crizei majore a șomajului, mai există un decalaj semnificativ în ceea ce privește competențele: de la fabrici și de la domeniul petrolier până la munca de birou de pe piața globală a muncii, companiile caută candidați care să aibă cunoștințe științifice, abilități de comunicare și competențe tehnologice, lucruri care le lipsesc multor absolvenți de liceu (și chiar și unor absolvenți de facultate). Acesta este motivul pentru care liderii din mediul de afaceri insistă atât de mult asupra unei reforme școlare; ei văd școlile publice atât ca pe niște furnizori de talente, cât și ca pe niște incubatoare pentru viitor.

Majoritatea acestor reformatori, fie că sunt din sectorul public, privat sau filantropic, împărtășesc un set fundamental de idei derivate din practicile convenționale din mediul de afaceri. Acestea includ ideea de competiție între școli și de școli de elită sau cu programă alternativă, formarea managerială pentru directorii școlari, stimulente financiare pentru profesori și folosirea intensivă a tehnologiilor digitale.

Conceptul fundamental care stă la baza acestor reforme este acela că școlile trebuie conduse mai mult „ca niște afaceri”. Ar fi, deci, vorba despre adoptarea unui stil de management foarte competitiv care caută să identifice indivizii cu performanțe înalte, să eradică risipa în toate formele sale, să evalueze performanța, să impună obiective măsurabile, să învinovățească sindicatele profesionale pentru performanțele slabe și să forțeze fiecare individ să-și demonstreze valoarea în fiecare zi. Cu alte cuvinte, ei caută să impună asupra școlilor aceleași idei de management „de-sus-în-jos” sau din categoria obedienței și a „morcovului și bățului”, idei care s-au dovedit ineficiente și în multe cazuri contraproductive chiar și în afaceri. Liderul mișcării pentru managementul calității, W. Edwards Deming, s-a referit la abordarea lor ca fiind „sistemul de management prevalent” în Occident și le-a identificat-o corect ca sursă a majorității pagubelor din afaceri și economie. Transferul în școli a acestui tip de conducere bazat pe „comandă-și-control” nu ajută pe nimeni.

În plus, aproape toate studiile asupra inițiativelor-cheie de reformă, inclusiv asupra școlilor alternative și impunerii salariului de merit pentru profesori, sugerează că aceste măsuri au fost dezamăgitoare și că nu au reușit să îmbunătățească rezultatele educaționale. De exemplu, un studiu

52 realizat în anul 2009 de Centrul pentru Cercetarea Rezultatelor Școlare de la Universitatea Stanford a arătat că doar 17 procente dintre școlile alternative cu programă proprie (*charter school*) aveau scoruri mai ridicate la teste decât școlile tradiționale, în timp ce 37 de procente aveau rezultate semnificativ mai slabe. Un studiu major realizat în anul 2010 de Universitatea Vanderbilt a arătat că profesorii cărora li s-a oferit un bonus în valoare de 15 000 de dolari pentru a îmbunătăți mediile elevilor la teste într-un interval de trei ani nu au avut performanțe diferite față de cele ale profesorilor care nu au fost incluși în ofertă.

„Efortul de a îmbunătăți calitatea educației s-a transformat într-o strategie contabilicească: Fă o evaluare, apoi pedepsește sau recompensează,” scrie Diane Ravitch în *Death and Life of the American School System*. „Strategia a produs frică și supunere în rândul profesorilor; a generat și medii mai înalte la teste. Dar nu a avut nimic de-a face cu educația.” (Vezi recenzia cărții în Partea a VIII-a, cap. 1.)

Iar în ceea ce privește tehnologia educațională, nu prea s-au făcut cercetări asupra a ceea ce funcționează sau nu în învățământul preuniversitar. Deși nu se îndoiește nimeni că este posibil ca tehnologia să joace un rol important în educație, evaluările asupra rațiunilor pentru care merită introduse noi instrumente electronice au fost distorsionate de anvergura industriei tehnologiei educaționale — care ar fi undeva pe la 500 de miliarde de dolari. Multe companii interesate de reforma educațională, de la Apple, Microsoft, Cisco Systems și NewsCorp și până la multe alte companii mai mici, au de asemenea interese în această afacere, ceea ce face dificil de știut care dintre evaluările noilor tehnologii educaționale sunt dezinteresate și fiabile.

Toate acestea sunt lucruri regretabile, pentru că liderii din mediul de afaceri au foarte multe de oferit educației — și ideal ar fi să vină cu cele mai colaborative și constructive aspecte ale gândirii de business în loc să încerce să impună un management bazat pe frică, control și măsurători. Aceste companii (inclusiv Whole Foods, HCL și Container Corp.) susțin că maximizarea profitului nu este scopul lor principal. Ele au învățat din experiență că, făcând lucruri bune pentru angajații lor, pentru comunitatea și pentru clienții lor, profitul va crește în consecință. Mulți educatori admit și apreciază acest lucru. „Dacă încerci să conduci un sistem mai mare, cum este un orașel să zicem, ai nevoie de un set divers de competențe”, spune Shael Polakow-Suransky, cancelar adjunct al Departamentului de Educație din New York City, atrăgând atenția asupra faptului că atunci când sistemul educațional al orașului era condus în întregime de profesori, acesta era „condus incredibil de prost.” Atunci când în anii 1990 inspectoratul a început să atragă profesioniști din sectorul de afaceri, s-au făcut câteva erori la început: cei cu masterate în

administrarea afacerilor au intrat în conflict cu educatorii. „Dar am învățat că avem nevoie de ambele părți.”

Ce-ar trebui deci să facă oamenii de afaceri cu un interes autentic față de reforma școlară? Ar putea începe prin a aborda dificultățile cu care se confruntă școlile, pornind de la acele idei de management colaborativ orientate spre o abordare sistemică și spre îmbunătățire (aceste idei au ajutat realmente la transformarea unor companii). Un sistem mai participativ este ideal pentru școlile aflate în impas financiar, și care nu-și pot permite să aibă o ierarhie; pe lângă aceasta, tehnologia digitală a făcut ca regulile de lucru care guvernează multe sisteme școlare să devină învechite. O cultură managerială îndreptată spre părțile interesate — în care deciziile sunt luate în numele membrilor organizației, și nu doar pentru a crește rentabilitatea pentru acționari (în cazul afacerilor) sau mediile la teste standardizate (în cazul școlilor) — va fi de asemenea favorabilă multor educatori, care vor fi motivați de o serie de factori nonfinanciari, inclusiv de siguranța locului de muncă și de dorința de a aduce o contribuție. Și, cel mai important, o concentrare asupra părților interesate (incluzând aici părinți și membrii comunității) va promova acel tip de cultură managerială de care este nevoie în reforma educațională — o cultură colaborativă, centrată pe perfecționare.

Pe teren, acest lucru înseamnă adesea oferirea unor noi formări profesionale pentru profesori și directorii de școli, susținerea oportunităților educaționale inovatoare, la care pot participa atât elevii, cât și părinții, respectiv crearea unor punți de legătură între școli și lumea exterioară, inclusiv potențialii angajatori. Următoarele povestiri înfățișează câteva dintre atitudinile și acțiunile care pot duce la parteneriate mai bune între mediul de afaceri și educație. Așa cum se întâmplă de fiecare dată în acest sector, aceste colaborări nu sunt lipsite de probleme. Dar ceea ce le distinge de multe alte tentative eșuate este faptul că liderii din mediul de afaceri și cei din mediul școlar și-au unit forțele într-o colaborare autentică. Companiile au făcut mai mult decât să doneze fonduri și tehnologie; în schimb, școlile și companiile au învățat unele de altele.

#### Implementarea formării în leadership<sup>15</sup>

În 2003, în New York City, Michael Bloomberg, fost lider din mediul de afaceri devenit primar, și Joel Klein, lider în zona de business și avocat devenit manager școlar, au creat Academia de Leadership pentru Directorii Școlari. Concepută după modelul Centrului de Leadership al lui John W. Welch din Crotonville, New York (for înființat pe lângă corporația General Electric), Academia intenționa să micșoreze deficitul de candidați calificați pentru funcția de director din sistemul local ce includea peste 1 200 de școli. Academia a

54      fost creată inițial ca un parteneriat public-privat cu un buget de 69 de milioane de dolari pentru primii trei ani de activitate, majoritatea banilor provenind din donații din partea fundațiilor și corporațiilor.

În primii ani de activitate, Academia a încercat să găsească echilibrul just între aspectele sensibile ale managementului din sectorul privat (de exemplu, se puna un accent foarte mare pe recrutarea de candidați la funcția de director care aveau experiență în afara sistemului educațional) și cultura foarte diferită a școlilor.

Dar după plecarea în 2005 a fondatorului și directorului general Robert E. Knowling Jr. (fost consultant pentru transformare corporativă și fost director general al companiei de telecomunicații Covad), conducerea academiei a fost preluată de Sandra J. Stein, fost rector universitar. În prezent, Academia activează în contract cu Departamentul de Educație din New York (NYCDOE), care îi finanțează aproape toate activitățile — și pare să fi găsit un echilibru durabil între cultura din mediul de afaceri și cea din educație, în parte prin accentul pus asupra disciplinelor de învățare, cum este și gândirea sistemică<sup>16</sup>.

Structura curriculei de la Academia de Leadership a fost aproape aceeași încă din 2003. Aceasta se concentrează asupra unui curs intensiv de vară, cu o durată de șase săptămâni, construit în jurul simulării managementului școlar. La acest curs, aspiranților la posturile de director li se cere să facă totul, de la supravegherea bugetului școlii, până la proiectarea unui plan de dezvoltare profesională pentru profesori. Simularea îi forțează de asemenea să se confrunte cu unele situații neașteptate pe care directorii de școli le întâlnesc în fiecare zi, cum ar fi tăieri bugetare neprevăzute sau crize pricinuite de copii-problemă și părinți furioși. Apoi au loc sesiuni ulterioare pe tot parcursul anului școlar, în care directorii pot vorbi despre problemele cu care se confruntă în școlile lor.

Sub conducerea lui Stein, atitudinea și cultura Academiei s-au schimbat, iar unele idei tradiționale de afaceri au fost înlocuite cu o abordare sistemică mai explicită. Jack Welch, fostul director general al Electric General, nu mai ținea cursuri acolo, așa cum făcuse în primii ani de activitate, iar majoritatea instructorilor de acum erau experți din zona de educație. Stein a introdus modelul „aisbergului” (Partea a II-a, cap. 6); iar cartea *Școli care învață* a devenit un suport didactic de bază.

Una din concepțiile majore din mediul de afaceri, care a fost consolidată sub conducerea lui Stein, a constat în concentrarea pe valoarea informațiilor (aceasta fiind una din cele cinci competențe fundamentale în leadership). De la directorii aspiranți se aștepta să strângă din surse multiple date calitative și cantitative despre elevi și învățare și să se gândească la relevanța acestora pentru îmbunătățirea performanțelor elevilor. George Foley — fost profesor



de matematică și fost director care conduce echipa ce predă analiza și utilizarea datelor din mediul educațional — spune întotdeauna că „informațiile fragmentare” nu sunt niciodată suficiente. El îi ajută pe viitorii directori să meargă dincolo de abordarea punitivă (judecarea elevilor și a școlilor pe baza mediilor la teste) și să folosească datele pentru a identifica tipare (inclusiv pe cele problematice), puncte forte și oportunități de ameliorare.

Într-un exemplu recent, Foley a reunit mediile de la testele de la limba engleză dintr-o școală pentru a arăta modul în care performanța înaltă a unei singure profesoare, cea mai bună dintr-un grup de opt profesori de limba engleză de la clasa a patra, a ridicat nota generală a școlii. Analizând cu mai multă atenție metodele acestei profesoare — materialele sale didactice, proiectele de lecție, stilul în care își lua notițe, feedbackurile oferite elevilor —, colegii ei pot învăța să-și îmbunătățească propria predare. Informațiile strânse de pe teren sunt un „instrument important și motivant,” spune Foley. „Oamenii depun mai multe eforturi după ce le văd”, continuă ea. Procesarea datelor în acest fel oferă de asemenea posibilitatea de a schimba conținutul conversațiilor dintre directori și profesori, prin concentrarea asupra rezolvării problemelor în loc de a culpabiliza profesori individuali sau grupuri de dascăli. (Vezi și Partea a XII-a, cap. 2 și Partea a XI-a, cap. 1.)

---

#### **Învățăminte dobândite din experiența formativă a Academiei:**

- Asigurați-vă că formatorii își actualizează de fiecare dată cursul, astfel încât să rămână relevant;
  - Folosiți îndrumarea din partea oamenilor de afaceri acolo unde aceasta chiar contează; de exemplu, atunci când predați folosirea datelor pentru identificarea problemelor și oportunităților de îmbunătățire;
  - Încurajați munca în echipă, inițiativele participative și alte mijloace de transmitere a cunoașterii;
  - Urmăriți ce efecte au proiectele care implică profesori, elevi și voluntari din mediul de afaceri.
- 

#### **Încurajarea experimentelor tehnologice**

Mulți reformatori educaționali se focalizează asupra potențialului tehnologiilor educaționale de a aduce în sălile de clasă experiențele și oportunitățile de inovare din exterior. Până acum, o mare parte din tehnologiile și programele informatice educaționale din SUA au fost adaptate piețelor de consum sau educației la domiciliu (*homeschooling*); acestea nu sunt foarte potrivite pentru copiii din cartierele sărace sau pentru utilizarea în orele din școlile publice. În prezent, o serie de experimente realizate în New York

56 (statul Louisiana) și în alte locuri — experimente susținute prin parteneriate între inspectorate și companii din zona de tehnologie-informatică (cum e Cisco Systems) — încearcă să folosească tehnologia pentru a îmbunătăți procesul didactic din școlile publice.

Proiectul din New York, cunoscut ca iZone (de la *innovation zone*), demonstrează atât caracterul promițător, cât și neajunsurile acestui tip de parteneriat. Finanțat atât de liderii unor afaceri locale, cât și de compania Cisco, proiectul a fost inițiat în anul 2009 în ideea de a ajuta școlile nu doar să implementeze noi tehnologii informaționale, ci să devină incubatoare de activități educaționale autonome. Elevii, profesorii și directorii au fost încurajați să se familiarizeze cu experiențele din lumea reală și să le integreze în programa educațională a școlii.

În stadiile de planificare, proiectul a fost inspirat de raportul Cisco din 2008 „Echiparea pentru secolul XXI a fiecărei persoane care învață”. Acest raport susține că o forță de muncă schimbătoare și globală acordă o importanță deosebită competențelor și cunoașterilor, incluzând cunoștințele interculturale, plurilingvismul, rezolvarea de probleme, abilitățile decizionale și gândirea creativă și critică. Liderii companiei și ai inspectoratului s-au referit în mod explicit unii la alții ca la niște „parteneri de reflecție”, având un respect reciproc bazat pe recunoașterea experienței celuilalt.

„Cisco nu este o companie din domeniul tehnologiilor educaționale, este o companie de servicii și tehnologii din zona telecomunicațiilor,” explică Mary Anne Petrillo, director de promovare la Cisco. „Noi contribuim cu competențele noastre de bază pentru a ajuta inspectoratele să-și analizeze mai bine metodele (...) și să-și consolideze abilitățile de gestionare a tehnologiei.”

În timpul primului an de desfășurare a proiectului iZone, Cisco a oferit, pe lângă finanțare, și formare profesională în domeniul tehnologiei digitale. Profesorii vin la birourile Cisco din Manhattan pentru sesiuni de instruire pe durata de o zi, pentru a învăța despre o varietate de tehnologii destinate sălilor de clasă, participând inclusiv la teleconferințe cu specialiști din exterior, la prezentări video și în PowerPoint. Și Cisco a căutat să învețe de la școli, trimițând echipe de ingineri în sălile de clasă, pentru a vedea modul în care elevii și profesorii folosesc tehnologia.

Fără îndoială, a existat și o motivație comercială; Cisco dezvoltă un portal tehnologic complet în scop comercial, pentru a-l vinde altor sisteme școlare, cu o serie de caracteristici proiectate pentru a le oferi elevilor, părinților și educatorilor un acces mai facil la materialele didactice și la oportunitățile de învățare colaborativă. Ca parte a înțelegerii pe care o avea cu NYCDOE, Cisco plănuia să ofere școlilor din proiectul iZone acces gratuit la portal începând cu toamna anului 2010.

PETER SENGE • NELDA CAMBRON-MCCABE • TIMOTHY LUCAS • BRYAN SMITH • JANIS DUTTON • ART KLEINER



Totuși, în august 2010, rolul companiei Cisco a fost redus brusc, iar tehnologia a fost înlocuită cu un portal mai limitat, conținând programe informatice generale. Motivele acestei schimbări nu au fost niciodată pe deplin elucidate; NYCDOE a spus că Cisco nu a respectat calendarul proiectului. Oricum, directorii și profesorii din cadrul iZone, care voiau să lucreze cu cei de la Cisco, au fost dezamăgiți. Ca parte a proiectului, compania încă susține în mod oficial proiectul iZone în New York. Acest tip de dificultăți ilustrează problemele complexe de politici publice, organizaționale și comerciale care pot face dificile parteneriatele între mediul de afaceri și sistemul de învățământ, mai ales atunci când e vorba de proiecte la scară largă. Istoria de mai sus subliniază de asemenea necesitatea unui dialog continuu între răspunzătorii de proiecte din companii și din învățământ.

Recent, proiectul iZone a trecut prin cea de-a treia reorganizare în tot atâția ani. Acum este un experiment pe două nivele la care participă peste o sută se școli într-un mod limitat de accesul la programul informatic educațional de pe portalul NYCDOE. Aproximativ douăzeci și cinci de școli participă la o inițiativă care presupune un grad mai mare de implicare, numită iZone360. Aceasta constă într-un program prin care fiecare elev va primi la un moment dat câte un laptop pe care să-l folosească la școală și prin care școlile beneficiază de îndrumare tehnologică din partea unor „antrenori în inovare”.

Un alt parteneriat interesant de la Cisco, numit Inițiativa Școlară pentru Secolul XXI, a fost stabilit în 2005 cu opt districte școlare din statele Louisiana și Mississippi, în urma Uraganului Katrina. Și aici, donațiile de echipamente și testarea noilor tehnologii au fost combinate cu oportunități antreprenoriale și cu noi tipuri de formare. Unul dintre sistemele școlare cu o participare completă a fost Jefferson Parish din statul Louisiana. Acesta este un sistem școlar suburban extins la optzeci și opt de școli, localizate în imediata apropiere a orașului New Orleans, cu elevi care provin din diverse medii etnice și din familii cu diferite niveluri de venit, mulți dintre ei locuind în zonele depresionare din Delta Mississippiului. După ce uraganul și inundațiile au distrus multe dintre clădirile școlilor din district, Cisco a fost una dintre primele companii care au oferit ajutor.

---

#### **Învățăminte dobândite până acum:**

- Stabiliți parteneriate, astfel încât, în condițiile în care corporațiile ar putea obține profituri din activitățile de cercetare și dezvoltare, toate aspectele proiectului să fie transparente pentru cei din exterior;
- Încurajați experimentarea; nu este întotdeauna clar dinainte care idei și proiecte vor funcționa cel mai bine;

- Pentru fiecare tehnologie nouă, stabiliți o formare aprofundată, în cadrul căreia oamenii din mediul de afaceri și educatorii să învețe împreună, unii de la alții.

La fel ca în New York, Cisco a donat echipamente, inclusiv table albe și laptopuri (în Jefferson Parish fiecare elev a primit câte un laptop, conform politicilor educaționale ale districtului), și a oferit instruire pentru perfecționarea profesională. Compania a avut de asemenea un rol important în decizia districtului de a angaja un „director pentru tehnologii”. Un studiu realizat în anul 2009 de Centrul pentru Copii și Tehnologie a arătat că parteneriatul dintre compania Cisco și acel district școlar local, în care majoritatea elevilor erau săraci și erau negri și hispanici, a ajutat la „inițierea unei transformări educaționale spectaculoase”. (În New Orleans, în schimb, cea mai mare parte a sistemului școlar a fost acaparată de școlile publice cu curricula proprie — *charter schools*.)

Compania Cisco susține că ar exista un „Mare zid chinezesc” între afacerile sale și inițiativele filantropice. Totuși, compania a obținut beneficii clare din acest parteneriat. Aceasta a vândut districtului școlar routere, sisteme de conexiune, tehnologii pentru conferințe video și multe altele. Cisco susține că parteneriatul cu zona Jefferson Parish reprezintă un „ciclu virtuos” în care programele de responsabilitate corporativă ale companiei ajută districtele locale să-și dezvolte priorități, strategii și competențe, oferind în același timp companiei noi informații despre modul în care este folosită tehnologia „pe teren”, ceea ce-i permite companiei să creeze mai multe produse utile.

#### Colaborarea pentru schimbarea inovatoare

Una dintre primele școli care s-a alăturat proiectului iZone a fost Global Technology Preparatory, una dintre noile școli generale din Harlem. Întâmplarea a făcut ca prima directoare a acestei școlii, Chrystina Russell, să fie absolventă a Academiei de Leadership. Fostă profesoară în școli speciale, Russell și-a însușit conceptul de gândire sistemică; ea a căutat de asemenea să crească exponențial resursele școlii colaborând cu entități din exterior, inclusiv cu organizații filantropice și firme.

Lucrul în echipă a fost un scop explicit, chiar înainte de deschiderea oficială a școlii, când Russell a început să recruteze profesori. În vara lui 2009, ea a invitat în mod regulat potențiali membri ai corpului profesoral la întâlniri duminicale, unde luau masa împreună acasă la prietena și colega ei Jacqueline Pryce-Harvey, o profesoară veterană din învățământul special, care a devenit mai apoi director adjunct pe probleme de formare la școala

Global Tech. Pryce-Harvey, o imigrantă jamaicană care deține un doctorat în geografie, este și o bucătăreasă iscusită, fost *chef* personal pentru Brooke Astor, o persoană cu o poziție socială importantă în New York. În timpul meselor cu mâncăruri alese, profesorii au discutat și au venit cu idei despre programa educațională a școlii Global Tech, despre modurile de a recruta copiii, despre criteriile de angajare a personalului și despre o strategie de introducere a tehnologiei în cadrul orelor. Aceste întâlniri au adus colaborarea și flexibilitatea pe care Russell le dorea de la angajații săi. Ea insistă că aceste două calități sunt cruciale pentru o școală de succes — la fel cum este și înțelegerea faptului că responsabilitățile unui dascăl nu se termină la ora 15:30, când toți copiii termină în mod oficial orele.

Russell a dezvoltat o cultură colaborativă care se bazează pe parteneriate în interiorul și în exteriorul școlii — dar ea insistă asupra focalizării pe valorile de bază pe care le-a identificat împreună cu personalul său, în loc să servească diversele interese ale donatorilor. De exemplu, fiecare elev a primit câte un laptop cu care să lucreze la școală, din partea iZone și din donațiile atlor companii. Dar Russell și angajații ei au stabilit clar că tehnologia nu va deveni un scop în sine; astfel, în majoritatea cazurilor, programele informatice sunt folosite pentru a întări — nu pentru a înlocui — instruirea tradițională. Și spre deosebire de alte câteva școli, Global Tech nu a angajat specialiști din afară pentru formarea în noile tehnologii. În schimb, Russell a ales să se bazeze pe câțiva profesori din interiorul școlii care aveau competențe tehnologice pentru a ajuta la consilierea personalului și a elevilor, consolidând astfel cultura colaborativă a școlii. Ea și-a trimis de asemenea profesorii la sesiunile de formare oferite de Cisco pe parcursul anului școlar 2009–2010.

Pe lângă acestea, Russell a înscris școala în programul „Calculatoare pentru tineri”, care oferă familiilor sărace calculatoare gratuite, pe care sunt instalate programe educaționale. Proiectul este menit să-i învețe pe părinți cum să-și ajute copiii la temele pe care le au de făcut pentru școală. Russell a inclus școala sa și în proiectul „Școala de cetățeni”, un program nonprofit de *after-school* care a lărgit ziua școlară de la Global Tech până la ora 6 după-amiază. Elevii sunt ajutați la temele pentru acasă, își îmbogățesc bagajul de cunoștințe și participă la programe practice de formare coordonate de specialiștii din oraș și de companiile locale, inclusiv de ingineri de la Google care predau programare. Un aspect important este că Russell a organizat un program în care profesorii din școală sunt mentori ai voluntarilor de la „Școala de cetățeni”, majoritatea dintre voluntari fiind încă la facultate. Toate aceste companii și organizații au format o rețea colaborativă care a fost mai puternică decât putea fi oricare dintre ele luată individual.

Un alt mod prin care Russell a încercat să acționeze pârghiile de schimbare a lucrului în echipă și ale gândirii sistemice a constatat în includerea în învățământul de masă a copiilor cu „nevoi educaționale speciale”. Treizeci și unu de procente dintre elevii școlii Global Tech au fost încadrate în categoria celor care ar avea nevoie de educație specială. Russell i-a mutat pe aproape toți în așa-numitele clase de „copredare integrată”, unde predau echipe de profesori și care includ și elevi din învățământul de masă. Există o așteptare clară ca până când acești copii vor absolvi clasa a opta, majoritatea să devină capabili să învețe în clase obișnuite.

Rolul pe care l-a jucat această colaborare a fost evidențiat în anul 2011, când Josniel Martinez, un elev de clasa a șaptea de la școala Global Tech, a fost selectat să-l prezinte pe Arne Duncan, Secretar de Stat în Educație al Statelor Unite, la lansarea de la Casa Albă a centrului „Perspectiva Digitală”, fondat pentru a încuraja dezvoltarea tehnologiilor educaționale inovatoare. Stând pe podium în fața a peste o sută de demnitari, emigrantul dominican în vârstă de unsprezece ani a explicat cum era pe punctul de a nu trece de clasa a șasea până când școala a adunat „o întreagă echipă pentru a-l ajuta”. Echipa, a explicat el, includea nu doar profesorii care l-au ajutat să-și îmbunătățească abilitățile de organizare (care erau „de groază”) și care i-au verificat în fiecare zi ghiozdanul, pentru a se asigura că are creioane, fișe cu sarcini și alte lucruri necesare pentru a se descurca la ore. Echipa mai includea programul „Calculatoare pentru tineri”, care i-a pus la dispoziție programe adiționale pentru computerul primit din acest proiect, dar și pe mama sa, care a insistat ca el să lucreze cu programele educaționale de trei ori pe săptămână și să se uite mai puțin la televizor. „Peste zece ani, voi merge la facultate,” a încheiat el. „Și poate că într-o zi, Secretarul Duncan va lucra pentru mine.”

Abordarea colaborativă a școlii Global Tech a dat rezultate impresionante într-un timp scurt. Mulți elevi încep școala cu cincisprezece minute mai devreme pentru a profita de folosirea gratuită a calculatoarelor. Școala a luat „nota 10” pentru progresul înregistrat în anul 2011 și s-a clasat printre primele școli generale din New York. Bineînțeles, au existat și dificultăți: școala a înregistrat progrese mai mici la comunicare în engleză decât la matematică și s-a preocupat să-i sprijine pe copiii cu probleme personale și familiale severe. Dar toată lumea implicată în școală pare să fie extrem de încântată de abordare; într-un sondaj despre mediile de învățare realizat în anul 2011, Global Tech a obținut din partea părinților, profesorilor și elevilor un scor de satisfacție de peste 90 de procente. Global Tech este de asemenea una dintre cele două școli care a rămas în cadrul programului iZone până în prezent (inițial au fost zece școli participante).

### Din experiența școlii Global Tech:

- Organizați întâlniri informale, incluzând lideri școlari, profesori și colaboratori din mediul de afaceri, pentru a planifica eforturile de inovare;
- Focalizați-vă atenția asupra problemelor pe care liderii școlari le identifică ca fiind importante;
- Folosiți echipe colaborative care adună la un loc multiple organizații din exterior, inclusiv firme și asociații nonprofit;
- Cultivați o cultură colaborativă a personalului și a elevilor, care să oglindească cele mai bune aspecte ale culturii organizaționale pe care le vedeți în jurul vostru.

Un alt indicator elocvent este numărul persoanelor care au avut succes la Global Tech după ce alte școli au renunțat la ele. Acest număr include și câțiva profesori. De exemplu, profesorul de matematică David Baez a fost identificat ca un posibil viitor manager. El a fost recrutat de la o școală disfuncțională din Bronx unde, ca profesor tânăr, a primit o evaluare nesatisfăcătoare de la supervisorul său. Dar o colegă (pe atunci Pryce-Harvey era profesoară de educație specială la aceeași școală) care predase din întâmplare o oră împreună cu el i-a văzut potențialul, i-a devenit mentor și în cele din urmă l-a adus la Global Tech. Astăzi, vizitatorii se adună în număr mare la orele de matematică ale lui Baez, care combină instruirea tradițională cu jocurile matematice și materialele vizuale online. Baez a câștigat de asemenea subvenții în valoare de mii de dolari pentru Global Tech. Acest tip de cultură colaborativă, antreprenorială, este asociată de obicei cu firmele tinere din mediul de afaceri, și nu cu școlile sau corporațiile mature. Menținerea acestei stări va depinde de modul în care școala va continua să cultive o cultură a colaborării atât în interiorul școlii, cât și cu partenerii din exterior.

### Academia petrolului

În Houston, Texas, s-a profilat un alt parteneriat public-privat între sistemele școlare și industria energetică. Acesta a fost stabilit cu scopul de a suplini deficitul tot mai mare de muncitori în domeniul energetic. Vârsta medie a angajaților din această industrie este de cincizeci de ani și, cu fiecare an, din ce în ce mai puțini tineri absolvenți ai școlilor locale posedă competențele științifice și matematice necesare pentru un post de începător în domeniu. În anul 2005, Asociația Producătorilor Individuali din America (IPAA) a înființat Academia Petrolului, cu scopul de a soluționa această problemă. Ea oferea în cadrul unor școli publice, anume selectate, o programă menită să le ofere tinerilor educația științifică și matematică indispensabilă pentru a ocupa posturile de debutanți din sectorul petrolier.

Până acum, IPAA a înființat Academii ale petrolului în patru școli publice din zona Houston. Acestea includ Liceul Milby, cu o populație de elevi formată în majoritate din copii săraci și hispanici, și Colegiul pentru Fete. Academiiile oferă cursuri avansate croite după nevoile industriei, precum și alte programe speciale. Profesorii sunt instruiți pentru a adapta cursurile din programa educațională la profilul energetic al academiei. De exemplu, pe lângă predarea cursurilor standard de literatură, Liceul Milby oferă ore de „engleză tehnică”, ce sunt menite să-i ajute pe elevi să se concentreze asupra citirii și înțelegerii textelor nonficionale. O sarcină tipică primită de elevi ar putea include scrierea unui eseu elocvent despre valoarea energiei regenerabile în comparație cu cea neregenerabilă. În mod similar, ora de algebră se va focaliza pe analiza datelor din industria petrolieră.

Comitetul educațional consultativ al IPAA include mai multe companii locale din industria petrolului și a gazelor. Companiile oferă finanțare, programe de practică și specialiști care să promoveze această industrie în școli. De exemplu, Milby, prima academie a petrolului înființată de IPAA, a primit laptopuri în valoare de 115 000 din partea companiei Shell. Iar compania Halliburton a donat softuri în domeniul geofizicii și al ingineriei în valoare de 27 de milioane de dolari pentru a permite Liceului Milby să ofere cursuri opționale în acele domenii. Anul trecut, prima generație de cursanți ai Academiei Petrolului a absolvit Liceul Milby. Dintre cei optzeci de elevi din prima generație, șaiszeci și doi vor merge la studii universitare cu o durată de patru ani, aproape toate susținute prin burse. Majoritatea celor care nu au intrat la facultate își vor continua studiile la colegii postliceale. În schimb, din numărul echivalent de elevi ai Liceului Milby, care nu au frecventat academia petrolului, doar 37 de procente s-au înscris la facultăți, iar 46 de procente au intrat la un colegiu postliceal.

---

#### **Învățăture de la Academia Petrolului:**

- Integrați eforturile de reformă din mediul de afaceri în programa educațională existentă și proiectați eforturile de recrutare în consecință;
  - Extindenți cu grijă astfel de proiecte, începând cu doar câteva școli și învățând din experiența primelor grupuri.
- 

Dobândirea unei experiențe mai bune

După toate probabilitățile, parteneriatele dintre mediul de afaceri și școli se vor extinde, pe măsură ce se depun eforturi de îmbunătățire a învățământului preuniversitar. Cele mai de succes exemple, din New York și din alte locuri, sunt cele în care inovarea devine, aproape la propriu, treaba tuturor.



La fel cum școlile pot învăța de la companii, liderii din mediul de afaceri interesați de reforma educațională ar face bine să învețe de la școlile pe care vor să le ajute. Dificultățile cu care se confruntă, cât și soluțiile care funcționează cel mai bine ar putea să-i surprindă.

## Alfabetizarea mediatică a educatorilor și a părinților

Art Kleiner, Tim Lucas, Bryan Smith, Janis Dutton

**Scopul:** Conștientizarea mai profundă a influenței mesajelor și valorilor din media asupra educatorilor, părinților, elevilor și membrilor comunității.

Una dintre marile ironii ale educației din ziua de azi este faptul că cei doi mari influențatori ai copiilor — profesorii și producătorii de televiziune — comunică foarte rar, dacă nu deloc, unii cu ceilalți. Ei nu vorbesc aceeași limbă și nici nu-și apreciază reciproc prioritățile. Următoarele întrebări te vor determina să privești cu mintea deschisă la diferitele forme ale mass-media — televiziune, filme, ziare și reviste, muzică, publicitate, dispozitive mobile, jocuri online, rețele de socializare și orice există pe internet — și la perspectivele despre lume pe care le au producătorii și consumatorii.

### Viziunea

1. Ce imagine asupra educației am dori să vedem în media? Ce ne-ar plăcea să vedem în presa scrisă și în publicațiile online? Ce ne dorim să vedem la televizor și la cinema? Ce aspirăm să vedem pe bloguri și în materialele video — fie că sunt produse de adulți sau de copii?
2. Ce aspecte ale lumii aspirăm să vedem reflectate (ca modele) în sursele media (știri, ficțiune, emisiuni tv) la care sunt atenți copiii?
3. Ce tipuri de subiecte și conversații am vrea să vedem reflectate în conținutul media produs de copii — în conversațiile lor, în materialele lor video, în fotografiile și blogurile lor, în conținutul postat pe rețelele de socializare sau în arta lor?
4. Ce tipuri de protecție ne dorim pentru copii — e vorba despre protecția față de intruși, hărțuitori din mediul virtual, promotori ai intereselor comerciale, străini sau oricine altcineva? Ce fel de protecție ar trebui oferită copiilor din partea părinților? Dar din partea școlii sau a comunității? Și ce fel de protecție ar trebui să învețe să-și ofere singuri și unii altora?

### REALITATEA CURENTĂ

1. Despre ce imagini ale realității (înregistrări sonore, scrise, video, din media interactivă sau din filme, inclusiv din publicitate și din clipurile de pe internet) vorbesc cel mai mult copiii din școală?

- 64
2. De unde vin aceste imagini? Cine le-a creat? De ce au fost create? (Pentru a face bani? Pentru renume? Pentru a-i convinge pe ceilalți? Pentru a exprima o idee sau o imagine? Sau din alte motive?)
  3. Ce par să creadă despre școli oamenii care au creat aceste imagini? Dar despre elevi? Sau despre viață?
  4. De ce le plac copiilor aceste imagini? De ce sunt populare? Ce înțeleg copiii sau/și adulții din acestea?
  5. Cât de acurate și de credibile sunt acest imagini? Cât de bine (sau de eronat) reprezintă acestea ceea ce se întâmplă cu adevărat în viață?
  6. Ce detalii observabile (pe care le poți așeza la baza „scării inferenței” — vezi Partea a II-a, cap. 4) te conduc spre concluziile din acest exercițiu?

#### Perspective comparative

După ce ai răspuns la aceste întrebări în mod individual, compară-ți răspunsurile cu cele ale altei persoane — cum ar fi propriul tău copil sau elevii din clasa ta. Prin ce se aseamănă răspunsurile? Prin ce diferă?

#### Conversații cu jurnaliștii

Prin intermediul rețelelor de socializare, precum Facebook, Twitter și Linked-In, și a forumurilor online (inclusiv cele găzduite de media locală din comunitatea ta), este mai ușor ca oricând să întreții conversații constructive cu jurnaliștii și diverșii scriitori, mai ales ținând cont de faptul că, în ziua de azi, mulți autori ajung să fie cunoscuți prin intermediul internetului. Dacă găsești răspunsuri interesante la întrebările din primele două secțiuni ale acestui exercițiu, de exemplu, rezumă-le într-un e-mail adresat creatorilor conținutului media la care te gândești. Ei ar putea să-ți răspundă — sau nu. Dar vei descoperi că producătorii emisiunilor și presei online, în special, sunt dornici să primească opinii detaliate asupra programelor lor. Ei își cunosc audiențele din statistici și sondaje, dar s-ar putea să fi pierdut contactul imediat cu publicul. Și poate că-ți vor fi recunoscători pentru faptul că le reamintești de importanța receptorului — mai ales dacă le poți arăta că apreciezi ceea ce urmăresc ei, adică faptul că vor să ajungă, în mod concis și constructiv, la publicul lor țintă.



# Sustenabilitatea

## 1. „Cele care aduc ploaia”

Katharine Briar-Lawson

*Katharine Briar-Lawson este decanul Școlii de Asistență Socială de la Universitatea New York din Albany. Ea a pus la punct o metodă națională de stimulare a înnoirii educaționale, lucrând împreună cu colegul ei Hal Lawson. Spre deosebire de modelul mental prevalent al școlii ca organizație independentă, în care educatorii e de așteptat să se descurce singuri, modelul Briar-Lawson pune accentul pe interdependență. Familiile și forurile comunitare sunt resurse-cheie pentru îmbunătățirea școlilor; iar școlile devin resurse-cheie pentru familii, pentru cei din serviciile sociale și de sănătate și pentru liderii comunității.*

*„Cele care aduc ploaia” (The Rainmakers) este probabil cel mai cunoscut proiect în care a fost implicată Katharine. Deși programul din Florida de Sud, care este descris aici, nu mai este operațional, acesta a devenit un model național pentru alte proiecte similare. Katharine, coordonatorul acestui proiect, ne spune, din perspectiva ei, povestea acestei inițiative.*

În 1990 am început să lucrez, prin intermediul Fundației Danforth, în Florida de Sud, la o școală primară din Miami Beach, considerată una dintre cele mai problematice școli din Comitatul Dade. Și zona era una problematică. Peste 90% dintre elevi beneficiau de mese gratuite sau cu preț redus. Părinții lor erau în majoritate muncitori la negru. Erau imigranți aflați în dificultate care nu reușiseră să se integreze în restul comunității. Rezidenții vorbeau patruzeci și șase de limbi diferite. Ei erau înghesuiți în apartamente abandonate, ignorați de proprietarii clădirilor și de restul orașului; și, bineînțeles, erau și cei cu interese politice sau imobiliare care urmăreau gentrificarea orașului Miami Beach, și care îi amenințau continuu cu evacuarea. Dar ei nu aveau unde să meargă în altă parte. Toate acestea aveau numeroase consecințe. Copiii absentau adesea de la școală; erau „razii” regulate în care

66 polițiștii adunau copiii de pe străzi și îi retrimiteau la școală. Iar moartea tragică a unui copil abuzat a atras atenția presei spre această zonă extrem de vulnerabilă din punct de vedere socio-economic<sup>17</sup>.

Aveam aproximativ 60 000 de dolari cu care să lucrăm. Aceste fonduri ne-au permis să inițiem proiectul „Elevi sănătoși”, în care un asistent social îi îndruma pe părinți cum să-și ajute copiii să se descurce mai bine la școală. La început am progresat lent, nefiind siguri care era cel mai bun mod prin care puteam fi de folos. Apoi a fost o epidemie de păduchi atât de severă, încât amenința să se închidă școala. Am început într-un mod convențional, încercând să obținem o derogare legală (tocmai de la Casa Albă), astfel încât profesorii să poată distribui șampon împotriva păduchilor care în mod normal era disponibil doar cu prescripție medicală. Cu ajutorul unui consorțiu comunitar, am primit sticle de șampon gratuite din partea companiilor farmaceutice. Dar criza a continuat.

În cele din urmă, consiliera de familie din programul nostru, o asistentă socială cu putere de motivare, a bătut la ușile unora dintre părinți ai căror copii suferiseră mai multe infestări cu păduchi. Ea i-a întrebat dacă vor să ne ajute în calitate de consultanți. Le-a spus că ei erau experții și că nu puteam rezolva această problemă fără ajutorul lor.

Un grup mic de părinți a organizat o întâlnire. S-au autointitulat Vânătorii de Păduchi. Problema, au spus ei, nu consta în derogări și în șampon, ci în spațiul de locuit. Unele locuințe erau garsoniere din clădiri abandonate, fără apă curentă, cu optsprezece saltele pe podea. Pentru a soluționa această criză, aveau nevoie de aspiratoare. Aveau nevoie de fise pentru a folosi mașinile de spălat publice, de foarfece pentru a tunde copiii și — dacă tot veni vorba — de un loc în care copiii să-și facă temele.

Așa cum remarcasem și în alte inițiative din țară, părinții — pe care unii profesori și alți furnizori de servicii educaționale îi percepeau ca fiind „copleșiți de probleme” — s-au dovedit a fi adevărații experți. Doar ei știau cum să rezolve problema. Ei înțelegeau și greutățile care îi împiedicau pe copii să învețe. Iar cunoștințele lor de experți de obicei nu erau utilizate. Consiliera de familie i-a ajutat în mai multe probleme — fise pentru spălatul rufelor și servicii de fumigare —, dincolo de procurarea aceluia șampon. Îți puteai da seama după tunsorile lor care dintre copii s-au întâlnit cu „Cele care aduc ploaia”.

Ei încă nu se numeau așa, iar cea mai importantă problemă dintre toate — sărăcia care îi obliga pe oameni să rămână în acest tip de locuințe — nu fusese încă soluționată. Dar era evident faptul că nu acești părinți erau „problema”. Ei erau o resursă valoroasă pentru școală și pentru comunitate, erau un grup cu un potențial extrem de mare. Lor le lipsea în schimb susținerea, nu aveau

reprezentant legal, nu erau instruiți, nu aveau salarii sau oportunități de avansare în carieră. Consiliera de familie a organizat un curs de instruire de patruzeci de ore pentru acești părinți, majoritatea mame, pentru a deveni asistente în serviciile sociale și de sănătate, mentori pentru copii și sprijin pentru cei din jur. Ele și-au ales denumirea de „RAIN Mothers” (Mamele Ploii), după un acronim de la „Referral And Information Network” (Rețeaua de Sprijin și Informare). Ele veniseră în Statele Unite din America Centrală și de Sud, și le plăcuse imaginea ploii, precum ceva ce curăță, purifică și însuflețește.

Aproape imediat, Mamele Ploii au deschis un club de teme pentru acasă, pentru a le oferi copiilor un loc în care să-și facă temele după ore. Atunci, ca și acum, în multe școli există percepția conform căreia copiii săraci nu sunt motivați să învețe. Dar apartamentele suprapopulate și fără apă curentă nu oferă un loc propice pentru învățare. În ziua în care s-a deschis acel club pentru teme, ne-am așteptat să vină vreo douăzeci de copii. Am fost copleșiți de mult mai mulți copii decât s-ar fi așteptat orice profesor sau director de școală.

Fundația Danforth a oferit un mic salariu, de aproximativ 40 de dolari pe săptămână, mamelor care lucrau la centrul de resurse familiale găzduit de școală, numit „Camera Ploii”. Dar beneficiile au mers mult mai departe de atât. În fiecare zi, elevii vedeau cum părinții lor începeau să spere. Părinții nu doar că jucau acum roluri importante în educația lor, ci învățau cum să-și gestioneze propriul program de suport familial și servicii sociale.

Apoi, Mamele Ploii s-au ocupat de problema absenteismului. Atunci când un copil lipsea o zi de la școală, două sau trei dintre Mamele Ploii îi aduceau temele acasă. Aceasta nu era o pedeapsă pentru chiul. Era mai degrabă o vizită din partea vecinilor. Mamele Ploii îi spuneau copilului că le-a fost dor de el la școală și că se întrebau ce ar putea face pentru a-l ajuta să se întoarcă la școală. Ele le reaminteau părinților că era foarte important ca toți copiii să meargă la școală, pentru că, fără școală, copiilor le va fi greu să iasă vreodată din această situație pauperă. Această strategie a fost atât de eficientă, încât, dintr-odată, școala a înregistrat cea mai mică rată a absenteismului dintre toate școlile din acea parte a sistemului școlar. Cam la acea vreme, mamele și-au luat numele de „Cele care aduc ploaia”, inspirate de un jurnalist care a realizat reportaje despre ele.

În continuare, „Cele care aduc ploaia” s-au ocupat de problema serviciilor sociale. La început, noi am presupus că știam de ce fel de servicii aveau nevoie părinții și comunitatea... doar că pe ei nu-i întrebaseră nimeni. Am introdus la centrul de resurse familiale al școlii programul de asistență medicală și tipuri de servicii sociale, dar acestea erau puțin valorificate. S-a dovedit că părinții își doreau de fapt servicii gratuite de asistență juridică și grupuri de sprijin pentru problemele de gen și pentru aplanarea violenței. Prin urmare,

- 68 am decis că ei trebuie să-și aleagă serviciile de care au nevoie. O necesitate majoră era asistența în domeniul imobiliar (pentru a-i ajuta să-și găsească locuințe), dar și asistența juridică pentru oamenii evacuați.

#### Evaluarea succesului „Celor care aduc ploaia”

Când „Cele care aduc ploaia” au preluat activitățile legate de îmbunătățirea condițiilor de viață, atenția noastră s-a concentrat asupra evaluării. În această școală publică cu foarte puține resurse, mediile de la teste au înregistrat o creștere impresionantă. Absenteismul s-a redus. Aceste cifre au fost făcute publice. Dar care era cauza? Așa cum se întâmplă adesea atunci când oamenii din cartierele sărace preiau puterea și decid împreună ce se va întâmpla, unii observatori au pus aceste rezultate sub semnul întrebării. De exemplu, unii au sugerat că mediile de la teste au crescut pentru că s-a copiat la examene. Unii observatori au sugerat că poate în acea comunitate „erau părinți mai de soi”. Alți profesori și administratori au pus îmbunătățirea rezultatelor pe seama proiectului Comer (un program de dezvoltare școlară) implementat de curând în școală. Alții au indicat spre alte intervenții datorate serviciilor de asistență.

Pentru unii a fost deosebit de greu să atribuie părinților succesul acestui demers. Dar datele observabile, incontestabile, erau acolo și aceste date arătau clar impactul „Celor ce aduc ploaia”. De exemplu, la câteva luni de la începerea „vizitelor cu temele pentru acasă”, rata absenteismului a scăzut atât de mult, încât toată lumea a crezut că problema a fost rezolvată. Apoi, Mamele Ploii și-au îndreptat atenția în altă direcție. Dar când vizitele lor s-au rărit, ratele absenteismului au crescut rapid din nou.

S-a întâmplat să avem o școală în apropiere cu care să ne putem compara. La o distanță de un kilometru și jumătate de școala noastră, o companie se angajase într-o inițiativă importantă de îmbunătățire a unei alte școli primare de stat. Era o școală frumoasă, cu elevi și profesori cu un nivel crescut de entuziasm, și care avea la dispoziție mult mai mulți bani decât cei 60 000 de dolari ai noștri. Această școală nouă deservea aceeași categorie de copii. Dar evaluările performanțelor din școala „Celor ce aduc ploaia” erau cel puțin la fel de bune, dacă nu mai bune. Unii profesori au admis schimbările realizate de acest grup de mame. „Atunci când te uiți la un copil-problemă din clasa ta”, mi-a spus o profesoară, „tot ce vezi este problema. Dar atunci când avem ședințe de personal cu un reprezentant al „Celor ce aduc ploaia”, ies la lumină toate presiunile la care este supus copilul. Și astfel am fi putut vedea copilul într-un mod diferit.” De exemplu, e de așteptat ca un elev care a stat treaz toată noaptea, pentru că mama lui a fost victima violenței domestice, să fie extrem de agitat la ore. Poate că el nu ar mai reacționa așa

dacă educatorul și reprezentant „Celor de aduc ploaia” ar acorda mai multă atenție nevoilor acestui copil.

Națiunea „Celor care aduc ploaia”

În 1993, în cea de-a o sută zi a administrației Clinton, vicepreședintele Al Gore a vizitat această școală pentru a saluta realizările grupului „Celor care aduc ploaia”. În același an, acest grup a făcut primii pași către transformarea sa într-o organizație nonprofit, astfel încât să poată obține propriile lor subvenții și contracte. Deja aveau în minte un centru de îngrijire pentru copii. Voiau de asemenea să editeze niște ghiduri de orientare — la fel cum și aceste mame învățaseră din exemplele altor grupuri autonome, precum Căminul Grace Hill din estul orașului St. Louis, Missouri.

De exemplu, mamele au dezvoltat o „Declarație a Drepturilor Omului” referitoare la abuzurile față de copiii și de părinții săraci. Ele considerau că unele organizații din Miami Beach nu îi tratau corect. Declarația lor susținea că o familie are dreptul la o a doua opinie medicală, de exemplu, sau la sprijin din partea unui facilitator care cunoaște cultura lor. Agențiile și furnizorii de servicii sociale și-au aliniat practicile la această Declarație și au adoptat misiuni care promovau centrele de asistență pentru familii.

Consortiul școală-comunitate — format din furnizori de servicii sociale, primar, jurnaliști, profesori, administratori și grupul „Celor care aduc ploaia” — a continuat să soluționeze problemele urbane din Miami Beach. Iar „Cele care aduc ploaia” au fost recunoscute ca o voce puternică în școală și comunitate. După reforma socială, grupul a înființat programe de practică; persoanele asistate social puteau începe să lucreze prin intermediul acestei asociații și să simtă că dețineau, în parte, controlul asupra tranziției prin care treceau. Grupul a ajutat oamenii afectați de uraganuri, evacuări de la domiciliu și de probleme generale legate de sărăcie, aceasta pe lângă intervențiile ce țineau de școală.

Proiectele „Celor care aduc ploaia” au servit ca model în diferite părți ale țării timp de aproape două decenii, iar acum putem vedea impactul în timp asupra familiilor locale. Am văzut cum copii duri, violenți, trecuți prin închisoare s-au întors cu toată inima la școală și au prestat servicii în folosul comunității. Am văzut, de asemenea, că atunci când nu mai sunt supravegheați de „Cele care aduc ploaia” — când nu mai beneficiază de sprijin și îndrumare din partea comunității — ei se pot întoarce la vechile și distructivele moduri de viață, pentru că presiunile care îi duc într-acolo nu mai sunt contrabalansate de nimic.

Tehnica de bază a „Celor care aduc ploaia” — instruirea oamenilor pentru a avea grijă de comunitatea lor, crearea de oportunități ocupaționale și

educaționale și apoi retragerea pentru a-i lăsa să se descurce pe propriile picioare — a avut succes în unele dintre cele mai grave probleme din cartierele sărace americane<sup>18</sup>. Eu am lucrat cu specialiști în sănătate pentru a ajuta nou-născuții expuși la substanțe stupefiante, oferind resurse substanțiale pentru a-i încuraja pe părinți să intre în terapie și să se abțină de la consum. Foarte puțini părinți s-au înscris în acest program. Dar, în același cartier, am instruit părinți care erau în perioada de recuperare din dependența de droguri, pentru a-i sfătui pe vecinii lor adicți. Ei băteau la ușile apartamentelor la ora 2 noaptea și spuneau: „Deschide ușa. Și noi am cumpărat droguri din același loc. Ne-am injectat cu același ac. Și acum, uite, eu am HIV și mi-am pierdut copiii, care au fost dați spre adopție. Dar pentru tine, mai există o speranță.” Și așa se face că ulterior am fost asaltați de recomandări pentru tratament.

Absolvenții cursurilor oferite de „Cele care aduc ploaia” și-au croit propriile cariere. Succesul lor s-a bazat, în mod paradoxal, exact pe inversul a ceea ce ar recomanda specialiștii. Majoritatea dificultăților cu care se confruntă comunitățile în ziua de azi sunt multisistemice și legate de sărăcie. Soluțiile, la fel, trebuie să fie multisistemice: să ofere drepturi economice și ocupaționale sub coordonarea liderilor locali din cartiere și să se bazeze pe experiența rezidenților. Atunci când tratezi indivizii și familiile ca pe niște clienți dependenți, îi vezi ca fiind irecuperabili, îi învinovățești pentru eșecurile lor și le blochezi capacitatea de a se ajuta singuri. Atunci când le vezi punctele forte și le recunoști expertiza, creând pentru ei puncte de sprijin economic și ocupațional, obții o resursă valoroasă care va permite o învățare puternică și îmbunătățiri importante.

### Întrebări pentru proiectarea unei inițiative în de genul „Celor care aduc ploaia”

Katharine Briar-Lawson

**Scopul:** Stabilirea unei baze pentru un efort comunitar al educatorilor, părinților și locuitorilor.

1. Care este modelul mental dominant printre părinții și familiile din vecinătatea voastră în ceea ce privește nevoile copiilor și motivele problemelor lor educaționale și comportamentale?
2. Aceste modele mentale sunt un impediment pentru învățarea și reușita școlară a elevilor?
3. Ce modele mentale trebuie să schimbe educatorii, pentru a mobiliza părinții și a obține susținerea familiei?
4. Ce structuri sistemice trebuie instituite pentru ca profesorii să poată accesa servicii și răspunsuri rapide pentru tinerii cu nevoi majore?

PETER SENGE • NELDA CAMBRON-MCCABE • TIMOTHY LUCAS • BRYAN SMITH • JANIS DUTTON • ART KLEINER

5. Ce norme noi sunt necesare pentru a construi și a consolida răspunsurile de calitate pentru majoritatea copiilor, tinerilor și familiilor care întâmpină mari dificultăți?

71

---

## Roca

Adevăr, încredere & transformare, [www.rocainc.org](http://www.rocainc.org)

Roca este o organizație comunitară recunoscută la nivel național care are scopul de a ajuta tinerii neintegrați și dezavantajați să iasă din mediul de sărăcie și violență. Fondată în Chelsea, Massachusetts, organizația se bazează pe strategii dezvoltate pe parcursul a mai bine de douăzeci și cinci de ani pentru a ajunge la cei „de care nimeni nu mai vrea să se ocupe”; iar aceste strategii diferă radical de școala convențională a erei industriale. Roca are aproape o sută de „asistenți pentru tineret,” mulți fiind ei înșiși foști membri ai unor găști, dar care acum se ocupă cu tinerii de pe străzi. Demersurile lor vizează o serie de competențe școlare și abilități de trai, care includ programe complexe de angajare timpurie în câmpul muncii pentru tinerii necalificați. Mulți adolescenți și tineri care colaborează cu Roca ar fi ajuns acum în închisori sau ar fi fost uciși până să împlinească douăzeci de ani; și totuși ei ajung la colegii postliceale și la facultăți, se angajează și devin independenți economic. La fel de important este faptul că ei aduc contribuții importante pentru o comunitate mai sănătoasă, așa cum pot să ateste și departamentele de poliție și serviciile sociale din Chelsea.

La baza abordării adoptate de organizația Roca se află o teorie în continuă dezvoltare a angajamentului și a schimbării dedicate tinerilor din categoriile de risc crescut de abandon școlar. „Atunci când sunt reimplicați prin relații pozitive și profunde,” scrie pe site-ul grupului, „ei pot dobândi competențe școlare, abilități de viață și locuri de muncă care le pot aduce un trai decent și o autonomie financiară.” Pentru a realiza acest lucru, organizația se conduce după trei principii de bază:

- Adevăr — „Suntem sinceri în legătură cu tot ceea ce se întâmplă cu tinerii, cu dificultățile din viețile lor și cu faptul că schimbarea este grea, dar nu imposibilă.”
- Încredere — „Suntem dedicați construirii încrederii prin relații interpersonale și prin menținerea acestora pentru perioade îndelungate.”
- Transformare — „Oferim oportunități de schimbare prin crearea de noi abilități de viață, prin programe educaționale și prin oportunități de angajare. Cel mai important este să ne menținem speranța orice s-ar întâmpla.”

În fine, mai aflăm că: „Modul în care lucrăm noi este bazat pe iubirea pentru oameni, pe credința că oamenii merită șanse egale și că pot reuși.”



Un aspect important este că Roca se bazează pe principiile gândirii sistemice și ale învățării organizaționale și că personalul său, condus de directorul executiv Molly Baldwin, continuă să-și perfecționeze și să-și ajusteze abordarea. După datele din 2010, organizația Roca lucrează în fiecare an cu aproximativ 900 de tineri cu vârste cuprinse între paisprezece și douăzeci și patru de ani. Site-ul organizației este o sursă valoroasă de cunoștințe, date și dovezi referitoare la teoria și la metodele lor, dar și o confirmare a faptului că toți oamenii pot învăța, inclusiv cei la care majoritatea societății a renunțat. — **Peter Senge**

---

## 2. Implicarea publică

Cum ieșim din vechile moduri de gândire și interacțiune umană

Ellen Bueschel

*Ellen Bueschel se bucură de rara experiență de a fi fost inspector școlar în districte rurale, urbane și suburbane. În prezent, ea predă în cadrul Departamentului de Leadership Educațional de la Universitatea Miami din Ohio. Ea a mai lucrat, ca inspector, și în educația superioară și a introdus spiritul și instrumentele celor cinci discipline atât în munca administrativă, cât și în cea universitară. În acest articol, Ellen își descrie experiența avută cu implicarea publică în Rockford, Illinois, un oraș industrial cu aproximativ 150 000 de locuitori care au suferit în anii 1980 și 1990 în urma pierderii locurilor de muncă din fabrici și a unei desegregații amare care a durat decenii întregi. În acest demers, ea a învățat împreună cu alți lideri cum să treacă de la a „înștiința” comunitatea asupra deciziilor luate la a se implica public în renașterea școlilor și a comunității.*

De-a lungul celor șaptesprezece ani de când o judecătorie a districtului a ordonat desegregația școlilor, Inspectoratul școlar Rockford „a comis acte de discriminare fie în mod fățiș și crud, fie de-o manieră mult mai subtilă, ridicând discriminarea la rang de artă”<sup>19</sup>. Aceasta a scris judecătorul de la Curtea de justiție a districtului, ordonând supravegherea federală a inspectoratului printr-o decizie din 1993 dintr-o speță de drepturi civile intentată de un grup de părinți. Au mai trecut încă opt ani până când judecătoriile au scos complet inspectoratul de sub supravegherea federală, într-unul dintre cele mai litigioase cazuri de desegregație din țară. În timpul acestei perioade de supraveghere judiciară, districtul trece și printr-o serie de alte evenimente: realegeri dezbinatoare ale membrilor consiliului de administrație școlară; schimbări rapide ale politicilor referitoare la integrarea rasială și la



închiderea și redeschiderea școlilor; modificarea prin decizie judecătorească (fără aprobarea votanților) a ratei de impozitare; milioane de dolari pentru taxe judiciare și alte cheltuieli procesuale impuse de instanță inspectoratului; neprelungirea contractului de muncă pentru primul inspector afroamerican; și, în fine, concedierea succesorului său alb.

Vă puteți imagina nivelul ostilității din comunitate — furie, revoltă, agresivitate și prejudecăți rasiale și de clasă. În unele întruniri ale consiliului de administrație școlară și ale comunității, oamenii furioși săreau unii la alții peste masă. Foarte mulți cetățeni de bună credință își doreau ca aceste lucruri să înceteze, dar structura era atât de disfuncțională, încât era foarte greu de schimbat.

Deși instanța a scos inspectoratul școlar de sub supravegherea federală în 2001, această decizie a fost însoțită de un avertisment aspru: „Ar trebui să fie de la sine înțeles că în cazul în care consiliul administrativ va profita de această decizie, pentru a discrimina elevii minoritari, violând legea federală, se va expune unei noi runde draconice de procese juridice. Avem încredere că, după ce a plătit 238 de milioane de dolari, acum inspectoratul și-a învățat lecția.”<sup>20</sup>

Până în 2003, când am preluat funcția de inspector interimar timp de un an în districtul Rockford, cei aproape treizeci de ani de desegregație impusă de instanță au pricinuit pierderi mari în abilitatea comunității de a cădea de acord chiar și asupra unor lucruri mărunte. Oamenii nu mai vorbiseră unii cu alții în mod politicos de ani de zile. Mulți dintre ei nici nu credeau că ar trebui să fie politicoși, pentru că problemele școlii nu mai erau ale comunității; acestea aparțineau acum curții federale. Și, totuși, posibilitatea foarte reală a resegregării școlilor se întrezărea la orizont câtă vreme ei nu reușeau să găsească un mod de decide împreună viitorul școlilor.

Dar Rockfordul nu avea pe atunci capacitatea de a găsi soluții. Iar problemele acestei comunități nu vizau doar învățământul. În timpul erei îndelungate a desegregației, orașul Rockford și-a pierdut și baza industrială, iar identitatea sa de lungă durată ca oraș puternic, de proletari și membrii ai clasei de mijloc, a dispărut și ea. Împreună, școlile și comunitatea se confruntau cu dificultăți majore. Venise timpul ca aceste probleme să fie reasumate de comunitate, acolo unde le era locul; oamenii din oraș nu mai puteau să „transfere povara” asupra curților judecătorești, ca scuză pentru a nu se implica în mersul școlilor din comunitatea lor. Venise timpul să se lupte singuri cu aceste decizii dificile. (Despre „transferul poverii”, vezi Partea X-a, cap. 4.)

În calitate de inspector interimar, am activat timp de un an. Și am știut că vom avea nevoie de foarte mult ajutor.

Atunci când Consiliul de Administrație Școlară din Rockford mi-a cerut să mă întorc pentru un an în calitate de inspector interimar, eu predam în cadrul Catedrei de leadership educațional de la Universitatea Miami din Ohio. Cunoșteam bine comunitatea din Rockford; activasem acolo în calitate de inspector adjunct timp de patru ani în anii 1980 și am mai ocupat funcția de inspector interimar pentru o perioadă scurtă. Consiliul profesoral de la universitate a fost de acord ca eu să merg acolo pentru un an, dar urmând să-mi continui cercetarea asupra implicării publice, așa încât comunitatea școlară din Rockford devenea un teren de testare a ipotezelor mele. Simțeam că strategiile de implicare publică pe care le studiam și le predam liderilor școlari ar putea contribui la stimularea dialogului pozitiv din cadrul comunității.

În alte momente din cariera mea administrativă, am fost inspector într-un mic district rural din Vestul Mijlociu, dar și într-un district suburban din Massachusetts. Am ajuns să apreciez importanța implicării comunității în viața școlii. Cu o populație de 29 000 de elevi, Rockford era mult mai mare și mai urban decât celelalte districte în care lucrasem. Totuși, indiferent de diferențele demografice, toate districtele școlare și comunitățile lor împărtășesc o caracteristică comună. Acestea sunt un produs al modului în care gândesc și interacționează între ei cetățenii din acea zonă.

Am văzut acest lucru în mod direct începând cu prima mea numire în funcția de inspector în Vestul Mijlociu. După o lună de activitate, consiliul regional de administrație școlară m-a anunțat că va fi supus votului un nou impozit, pentru a strânge 14,9 milioane de dolari. Încheindu-mi recent programul doctoral în administrație educațională, care a inclus și cursuri de finanțare școlare, m-am gândit: „Aceasta este o nebunie; nimeni nu face așa ceva.” I-am întrebat pe membrii consiliului de administrație dacă s-au gândit ce va însemna acest impozit pentru contribuabili. Bineînțeles că ei cunoșteau comunitatea mai bine decât mine și mi-au răspuns: „Nu vom ști dacă nu încercăm.” Acest lucru a însemnat că eu împreună cu un membru al consiliului am vizitat fiecare casă din comunitate înainte de alegeri. Am vorbit despre motivele pentru care era nevoie de bani și am răspuns la întrebări. Eu nu doar că m-am întâlnit cu toată lumea din comunitate, ci am participat la toate evenimentele din oraș. (Mi-am luat ore și minute de concediu, pentru a nu încălca legile statului referitoare la campaniile electorale.) În ziua scrutinului, taxa operațională a fost aprobată după prima rundă, ceea ce a fost un lucru neobișnuit. M-am gândit: „Uite, experta de mine s-a înșelat.” Atunci mi-am dat seama că, în calitate de administrator școlar, trebuie să cunoști foarte bine comunitatea. Și aceea a fost o lecție importantă pentru mine.

Câțiva ani mai târziu, am ajuns în Massachusetts cu impresia că trebuia să închidem cel puțin una (poate chiar două) din cele patru școli primare ale comunității. În definitiv, acestea erau amplasate într-un perimetru de zece kilometri pătrați cu o populație densă, iar una dintre școli avea o vechime de aproape o sută de ani. Încă o dată, expertul (adică eu) nu știa despre ce vorbește. În această comunitate, directorul fiecărei școli cunoștea fiecare copil, fiecare părinte și fiecare familie. În loc să închidem școlile, am realizat un plan îndrăzneț de a le cere cetățenilor să aprobe, prin vot, finanțarea (prin taxarea contribuabililor) pentru construirea a patru școli noi. Arhitectul-șef a crezut că acest lucru nu se va întâmpla niciodată și ne-a întrebat despre planul nostru de rezervă pentru cazul în care această taxă suplimentară va fi respinsă. I-am spus că nu aveam un plan de rezervă; taxa va fi aprobată la prima rundă de scrutin. Și așa a și fost. Planul nostru a fost aprobat pentru că noi i-am ascultat pe cei din comunitate. Viziunea celor patru școli noi era viziunea lor, nu a mea sau a consiliului local de administrare școlară.

Uneori, cunoștințele de specialitate îi fac pe liderii școlari surzi la vocile din comunitate. Noi suntem instruiți să devenim maestri în artele relațiilor publice și ale marketingului. Noi scriem rapoarte și buletine informative și pregătim bugete și planuri de acțiuni pentru a informa publicul despre școli și despre obiectivele de leadership din spatele inițiativelor. Organizăm campanii pentru mai multe venituri din taxe și încercăm să convingem comunitatea să dea mai mulți bani. Din păcate, în relațiile publice și în marketing, comunicarea se mișcă într-o singură direcție; aceasta este menită să persuadeze publicul și să controleze fluxul ideilor. Pe când, într-o democrație, este vital ca liderii să comunice cu cetățenii și cu instituțiile comunității. Prin implicare, comunicarea se mișcă în cicluri. Acest lucru întărește capacitatea comunității de a-și dezvolta propria viziune; de asemenea, consolidează capacitatea liderilor de a deservi publicul.

Implicarea publică presupune o schimbare în modul tradițional de funcționare al sistemelor școlare. Apelul la experți este înlocuit cu un grad mai mare de autoguvernare — fundația pe care a fost construită această țară, SUA, și prin care poate fi strânsă legătura dintre cetățeni și școlile de stat. Implicarea publică presupune de asemenea o schimbare de perspectivă — de la a vedea copiii doar ca pe niște elevi la a-i vedea ca pe o parte a comunității extinse. Implicarea publică autentică, în școli și pretutindeni, presupune ca oamenii să dezvolte strategii care implică toate sectoarele unei comunități într-o deliberare continuă pentru construirea unui teren comun<sup>21</sup>.

Implicarea publică pentru școli implică o serie de întrebări: „Ce ne dorim pentru copiii noștri? Cum putem colabora pentru a-i ajuta să reușească în

76 calitate de elevi și în calitate de cetățeni? Cum putem spori învățarea și performanțele școlare pentru *toți* copiii din district?”

Aveam la dispoziție un an pentru a iniția acest tip de abordare în Rockford. Din fericire, orașul găzduia un colegiu de arte liberale, Colegiul Rockford, care pune un accent puternic pe implicarea civică. Când am prezentat ideea mea rectorului colegiului, el a fost dornic să se implice. Primarul s-a alăturat, și el, efortului nostru, și toți trei am devenit parteneri în planificarea unui proces de implicare a comunității în viața școlilor sale. Am vorbit adesea în diverse formate și contexte publice despre necesitatea imperioasă de a ne concentra asupra îmbunătățirii școlilor publice și a nevoii de a-i deservi pe toți elevii. Fiecare dintre noi avea o oarecare experiență în implicarea publică, dar am căzut de acord asupra faptului că, în fond, acest mediu controversat și nepredictibil necesita competențele și supravegherea unui facilitator experimentat, fără legături în comunitate. Pentru că lucrasem cu modelul în șapte etape de deliberare și decizie publică dezvoltat de Daniel Yankelovich în cadrul organizației Public Agenda<sup>22</sup>, l-am invitat, din partea acestui for, pe Will Friedman pentru a ne ajuta să ne planificăm dezbaterile publice.

## Procesul deliberării și deciziei publice

Decizia publică implică o comunitate care deliberează asupra unei probleme suficient de mult timp pentru a ajunge la un consens funcțional, prin care se poate merge mai departe. Cele șapte etape ale lui Yankelovich pot fi împărțite în trei grupuri majore:

### Grupul 1: Creșterea conștientizării

- Conștientizarea inițială: Oamenii întrevăd problema, dar încă nu simt o nevoie presantă de a acționa.
- Sentimentul necesității imperioase: Oamenii, adesea din teamă, trec la un sentiment mai puternic că trebuie făcut ceva.

În timpul acestor etape, presa și strategiile tradiționale de relații publice pot ajuta la aducerea problemelor în atenția publică. Dacă problemele sunt complexe și obscure, va fi de ajutor conectarea lor cu niște preocupări deja știute (de exemplu: Ce parte din buget e alocată pentru siguranța școlii?). Țineți minte principiul „Mai întâi ne ocupăm de lucrurile cele mai importante”: oamenii trebuie să știe că le înțelegeți prioritățile dacă vreți ca ei să fie atenți la prioritățile voastre.

PETER SENGE • NELDA CAMBRON-MCCABE • TIMOTHY LUCAS • BRYAN SMITH • JANIS DUTTON • ART KLEINER

### Grupul 2: Deliberarea

- Căutarea soluțiilor: Transformarea îngrijorării ce plutește în aer în apeluri la acțiune.
- Așteptări nerealiste: Rezistența publicului la a face anumite compromisuri apare atunci când oamenii cred că „le pot avea pe toate”.
- Cântărirea alegerilor: Publicul face „efortul de a alege” — este vorba despre dificila sarcină de a reflecta asupra aspectelor pro și contra ale fiecărui mod alternativ de gestionare a problemelor.

Evitați impunerea cu forța a unei singure soluții — mai ales a celei preferate de voi. Ajutați-i pe oameni să înțeleagă aspectele pro și contra ale diferitor abordări. Acest lucru oferă o oportunitate de a construi viziuni mature. Ghidurile obiective, accesibile, îi pot ajuta pe oameni să delibereze în mod eficient; lucrați cu acei jurnaliști, în special din presa locală, care pot veni cu abordări imparțiale, detaliate și accesibile ale problemelor.

La nivelul de „căutare a soluțiilor”, cântăriți atractivitatea diverselor soluții înainte ca publicul să fi avut ocazia să delibereze în detaliu. Reticența față de efortul de deliberare și decizie este o parte naturală a procesului. În calitate de lideri, trebuie să înțelegeți această rezistență și să ajutați publicul să treacă peste ea. Uneori, soluția constă în oferirea informațiilor potrivite; alteori este necesară discutarea așteptărilor nerealiste ale oamenilor.

Conversațiile din comunitate reprezintă o strategie excelentă de a ajuta segmente semnificative ale comunității să-și reconsidere raționamentele.

### Grupul 3: Integrarea și rezoluția

- Acceptarea la nivel intelectual: Oamenii se împacă, la nivel teoretic, cu o idee.
- Angajamentul moral: După un răgaz și un dialog suficiente, oamenii asimilează noile idei îndeajuns de bine încât să acționeze pornind chiar de la ele.

În timpul căutării unor rezoluții pentru viitor, nu confundați acceptarea inițială cu dedicarea din toată inima. Oferiți-le oamenilor oportunități de a juca un rol activ în conceperea și implementarea soluțiilor. Acest lucru adâncește sentimentul de a fi contribuit cu ceva personal și crește șansele de reușită pe măsură ce toate resursele comunității sunt implicate în soluționarea problemei.

### Rezoluția din Rockford

Pentru activitatea noastră din Rockford, Will Friedman ne-a recomandat să stabilim două comitete pentru a dirija procesul deliberativ. Primul, Comitetul

de Organizare, se va ocupa de procesele vizând „tabloul de ansamblu”, iar celălalt, Comitetul Operațional, se va ocupa de aprofundarea temelor din primul for. Această structură a avut un rol important în succesul nostru.

Membrii comitetelor și participanții la forum au fost atent selectați pentru a include reprezentanți din toate segmentele comunității și pentru a reprezenta diferitele perspective. Am insistat asupra diversității rasiale și de clasă. Friedman a instruit facilitatorii forumurilor de discuții, indivizi care au fost recrutați din biserici și din alte grupuri ale comunității. Am căutat oameni care nu mai fuseseră implicați în trecut<sup>23</sup>.

Forumul de dezbateri, intitulat „Școlile noastre: o discuție comunitară”, s-a desfășurat la una dintre noile școli construite prin hotărârea curții federale. Pentru mulți participanți, era pentru prima dată când intrau în școală pentru a vedea câteva din beneficiile tangibile ale banilor din impozitele plătite de ei. Unul dintre cluburile din liceu a organizat un picnic. Participanții au fost îndemnați să discute despre patru subiecte: domeniile de consens, domeniile de dezacord, întrebări și preocupări și idei realizabile.

Forumul a avut câteva obiective clare. În primul rând, voiam să demonstrăm că membrii comunității sunt capabili să întrețină discuții serioase și nepătimașe despre școlile lor. Urma să oferim de asemenea noilor voci oportunitatea de a se face auzite și, în continuare, urma să stabilim un model de continuare a dezbaterilor care să includă aceste noi voci. La final, urma să punem la dispoziția administratorilor școlari o cale de comunicare directă spre și dinspre comunitatea lărgită. Acest tip de implicare a fost nou, dar și captivant. Nici n-au apucat grupurile mici să-și încheie conversațiile, că oamenii au și început să întrebe când se vor reîntâlni. Ei nu realizaseră până atunci cât de multe lucruri aveau în comun, deși au fost selectați pe baza perspectivelor lor diferite. Implicarea în aceste conversații a început să schimbe unele modele mentale vechi din cadrul diferitor grupuri.

Au fost organizate forumuri suplimentare pe parcursul anului școlar. Fiecare a fost ținut într-un spațiu nou, dar demersurile și rezultatele au fost similare. Acestea au oferit oamenilor o oportunitate de a-și exprima sentimentele de izolare și frustrare, iar structura formulii le-a oferit o modalitate de a duce conversația dincolo de exprimarea nemulțumirilor. Acest lucru a pregătit terenul pentru următorii pași.

Presa locală a participat la forumuri și și-a asumat o parte a responsabilității pentru îmbunătățirea comunicării către public a problemelor școlare. Ziarul local a inițiat o nouă rubrică în care următorul inspector, succesorul meu, răspundea la întrebările trimise de cititori.

Dar cel mai important rezultat a fost că lumea a înțeles importanța conversației în consolidarea comunității. Participanții plecau de la forumuri știind



că există un consens important în cadrul grupurilor și între grupuri, deși inițial se strânseseră ca niște străini care reprezentau diferite segmente ale comunității. Ei au găsit un limbaj comun într-o comunitate extrem de divizată și au putut începe procesul îndelungat al recreării unei viziunii împărtășite bazate pe ceea ce aveau în comun.

Din experiențele mele, cele șapte stadii ale deliberării și deciziei publice reprezintă un model folositor pentru a înțelege procesele implicării civice. Oamenilor le este ușor să identifice stadiile și își pot da seama unde se află ei și ceilalți într-un anumit moment. Ei ajung să înțeleagă că acest proces deliberativ nu este o competiție, deci oamenii nu trebuie să se regăsească de fiecare dată în aceeași etapă a deliberării. Acest model îi ajută de asemenea să vadă cât de mult durează consolidarea comunității. Eu lucrez cu educatori din diferite districte și am ajuns să înțeleg faptul că recrearea comunității este un proiect important — chiar dacă uneori simțim că demersul nostru nu stă pe o fundație stabilă. Se vor găsi întotdeauna insule de comunitate la care se poate apela, chiar și într-un loc care pare extrem de fragmentat. (Vezi și Partea a XII-a, cap. 4.)

---

### American Family: Things Racial

de Stacy Cusulos și Barbara Waugh (CreateSpace, 2010) [www.thingsracial.com](http://www.thingsracial.com)

Barbara Waugh și Stacy Cusulos, două autoare albe din clasa de mijloc, au adoptat doi copii de culoare și i-au crescut într-o suburbie prosperă (Palo Alto) din (cel puțin așa se spune) una dintre cele mai civilizate regiuni din lume — California de Nord. Povestea lor este una încărcată de iubire, dar și de suferință, făcându-ne conștienți de diviziunile dintre negri și albi, dintre școlile bogate și cele sărace, dintre oamenii toleranți și cei intoleranți, dintre copiii adorați și cei defăimați, dintre cartierele prospere și cele periculoase (incluzând aici riscul real de a fi împușcat dintr-un vehicul aflat în trecere), dintre copiii „normali” și cei cu dizabilități de învățare, dintre speranță, disperare și, din nou, speranță. Această carte este o deșteptare lentă și captivantă pentru orice persoană căreia îi pasă de vindecarea fracturilor unei societăți diversificate. Unele dintre aceste fracturi sunt surprinzător de ușor de ameliorat, iar altele ar putea să nu fie depășite niciodată — decât, poate, prin experiențe precum cele din această carte. — **Art Kleiner**

---

### Is There a Public for Public Schools?

de David Mathews (Kettering Foundation, 1997)

Implicarea publică în viața școlilor nu se oprește la ceea ce se întâmplă în perimetrul acelor școli. Acesta este primul pas spre o deliberare publică



despre valori. Împreună cu liderii comunității, liderii școlari ridică întrebări de tipul: Cum ar trebui să fie viața în comunitate? Care va fi locul copiilor în acea comunitate? Cum ajungem de aici acolo? Foarte puțini manageri școlari își asumă acest rol; așa cum observă David Mathews, mantia de experți pe care o îmbracă mulți educatori ne împiedică să ne implicăm în calitate de membri ai comunității. De aceea, nu vom merge la ședințele de la primărie, ci îi vom lăsa pe alții să se ocupe de serviciile dedicate comunității. Această carte ilustrează care ar fi alternativa. — **Nelda Cambron-McCabe**

---

### Reclaiming Public Education by Reclaiming Our Democracy

de David Mathews (Kettering Foundation Press, 2006)

Această carte scrisă de David Mathews, președintele Fundației Kettering, analizează mai detaliat prăpastia percepută între public și școli. El oferă modalități de reîncadrare a atitudinilor și a conversațiilor prin revendicarea principiilor democratice ale vieții publice. — **Nelda Cambron-McCabe**

---

## 3. Un plus de viziune, un minus de tensiune

### Un exercițiu pentru situațiile de impas

Bryan Smith

**Scopul:** Creșterea tensiunii creative ca forță constructivă într-o situație conflictuală.

**Rezumat:** Folosirea „intermedierii diplomatice” pentru a scoate la iveală aspirațiile și temerile fundamentale care definesc situația de impas.

**Participantii:** Două (sau mai multe) grupuri aflate în opoziție și un „diplomat reflexiv” (sau doi astfel de diplomați) care pot vorbi sincer cu fiecare parte.

**Timp:** Acest proces poate dura câteva luni.

Acțiunile de la nivelul comunității duc adesea la conflicte, iar conflictul accelerat poate împovăra oamenii. Participanții ajung să plece de la ședințe spunându-și că „nu pot lucra cu oameni ca ăștia” din simplul motiv că nu se înțeleg unii pe alții. Acest exercițiu poate dărâma barierele, ajutând fiecare grup să ajungă la o înțelegere mai bună a celuilalt grup înainte de a se întâlni.

Exercițiul se bazează pe un tip de „intermediere diplomatică” ce a fost dezvoltat de Proiectul de Negociere Harvard<sup>24</sup>, cu care eu am lucrat îndeaproape într-o serie de întruniri referitoare la constituția canadiană. Grupurile care doreau separarea formală a Quebecului, grupurile care favorizau separarea formală a amerindienilor și grupurile care erau pentru unitatea națională nu aveau încredere unele în altele; după ani întregi

de întâlniri pline de controverse juridice, ei nu își exprimaseră niciodată adevăratele temeri. De obicei ajungeau în poziții de negociere și renunțau la unele din elementele poziției lor doar în urma unor lupte, din teamă că, altfel, ceilalți vor profita mai mult decât ei. Această situație, bineînțeles, creștea și mai mult neîncrederea și îi încuraja pe toți cei implicați să-și susțină pozițiile și mai înflăcărat, până când aspirațiile lor inițiale deveneau de mult uitate.

Conducătorii școlilor pot fi prinși în poziții similare. „Nu ne vom asuma responsabilitatea pentru copii în afara clădirii noastre”, ar putea spune ei. „În niciun caz. Și așa avem prea mult de lucru. Sindicatul nu ne va permite așa ceva.” Aceasta este o poziție, nu o aspirație, și provoacă imediat o reacție contrară: „O veți face, sau ne vom lupta cu voi.” Atunci când conflictul ajunge în acest punct, este nevoie de un negociator independent care să desțindă atmosfera, să-i ajute pe oamenii din fiecare latură să vadă problemele mai importante care sunt implicate, și să creeze un mediu ca acele aspirații să poată fi exprimate și susținute.

#### Pasul 1: Un plus de viziune

În calitate de „diplomat pentru intermediere”, vizitezi fiecare grup în mod separat. Realizezi două stadii de informare. Mai întâi, încerci să crești tensiunea creativă făcând viziunea mai clară. O viziune mai clară atrage oamenii către ea. Pui întrebări despre confruntarea dintre ei: „Ce sperați să obțineți în urma acestui episod?”

Atunci când îți răspund, „plusezi” în marginea viziunii. „Asta ar fi minunat. Dar dacă ați avea acel lucru, ce beneficii v-ar aduce? Cum v-ați simți dacă ați obține și celălalt lucru?”

Continuă să te informezi până când simți că ei vorbesc despre viziunea autentică la care țin cel mai mult. Acordă-le sprijin: Nu intra în opoziție cu ei, nu te îndoi de ei și nu îi întreba cum ar putea vedea celălalt grup viziunea lor. Caută să vezi întreaga lor suită de viziuni, obiective și rezultate, exprimate cât mai detaliat, într-un mod pe care ei îl văd ca fiind adevărat și care explică de ce sunt atât de înflăcărați.

Chiar dacă viziunea lor implică ură față de cealaltă parte („Ne-ar plăcea să-i vedem efectiv mutați de aici, chiar și cu forța, dacă s-ar putea”), această viziune va putea fi reorientată. Dacă ar avea acel lucru, ce le-ar aduce? Adesea, există ceva neexprimat ce ei încearcă să protejeze; sau poate că există ceva amenințător care e perceput ca venind dinspre celălalt grup. Nu trebuie să analizezi cu criterii raționale sau de adecvare viziunea lor. Ci trebuie să înțelegi de ce există și de ce îi domină.

## 82 Pasul 2: Un minus de tensiune

Tensiunea creativă ne împinge spre inițiativă. Din acest motiv, nu este suficient să vorbești despre viziune. Trebuie să vezi mai clar realitatea curentă. O bună parte a realității curente a acestor grupuri constă în niște constrângeri legate de pozițiile lor. Așadar, în același spirit al informării, analizează constrângerile. „Care sunt preocupările voastre? Ce vă ține treji noaptea? Cu ce vă luptați?” Folosind un limbaj înțelegător, încurajezi oamenii să vorbească despre temerile și îndoielile care i-au determinat să ia o anumită poziție. „Noi nu vrem să rămânem blocați aici”, ar putea spune ei. „Dar dacă cedăm și cu un centimetru, vom avea următoarele probleme...” La fel ca în Pasul 1, acordă-ți timp pentru a afla opiniile complete ale oamenilor. „Dar ce anume vă preocupă în legătură cu acel tip de problemă? De ce ar fi aceasta o dificultate pentru voi?” Încearcă să înțelegi cele mai profunde temeri care le determină comportamentul.

## Pasul 3: Baza pentru parteneriat

Un diplomat de mediere poate face multe vizite până când oamenii vor avea suficientă încredere în el, pentru a-l ajuta să le înțeleagă cu adevărat temerile și preocupările. Acum urmează cea mai dificilă parte. Fără a încălca încrederea niciuneia dintre părți, cele mai profunde probleme ale tuturor părților trebuie aduse la o masă comună. Procesul ar putea începe prin ridicarea de către diplomat a unei probleme secundare pe care toată lumea o consideră importantă și asupra căreia pot cădea de acord. Scopul acestei ședințe inițiale este de a le oferi o experiență de consens asupra unui lucru pe care îl consideră important. Gradual, puteți dobândi împreună abilitatea de a trece la problemele mai profunde care au divizat oamenii. Acest exercițiu se bazează pe premisa că dincolo de ostilitatea și furia simțite în legătură cu evenimentele recente, există de fapt o modalitate de a oferi tuturor grupurilor lucrurile pe care și le doresc cel mai mult și o modalitate de evitare a celor mai profunde temeri ale lor. Până la urmă, toată lumea își dorește să iasă din situația de impas.

## 4. Este nevoie de un copil pentru a crește un sat

Educația pentru sustenabilitate și implicațiile  
pentru școlile care învață

Jaimie P. Cloud

*Institutul Cloud de Educație pentru Sustenabilitate a fost înființat în 1995 pentru a promova comunități mai sănătoase ajutând elevii — de la grădiniță până la clasa a*

PETER SENGE • NELDA CAMBRON-MCCABE • TIMOTHY LUCAS • BRYAN SMITH • JANIS DUTTON • ART KLEINER

*douăsprezecea — să învețe cum să contribuie la dezvoltarea unei comunități durabile. Jaimie Cloud, fondatoarea institutului, și-a propus în mod explicit să lucreze cu școlile pentru a proiecta cursuri și abordări care să motiveze tinerii să se gândească la lume, la relația pe care o au cu aceasta și la capacitatea lor de a o influența într-un mod complet nou. Institutul pornește de la asumția că cel mai bun mod de a ajunge la tineri este lucrând în mod direct cu întreaga lor comunitate — educatori, oficiali, membri ai comunității și oameni de afaceri. Cloud, care scrie o carte cu aceeași denumire ca a acestui articol, prezintă câteva dintre experiențele Institutului și lucrurile pe care le-a învățat împreună cu colegii săi.<sup>25</sup>*

Ești un elev de clasa a zecea dintr-un cartier sărac — în cazul nostru va fi vorba despre cartierul Bushwick din Brooklyn, New York, dar ar putea fi unul dintre numeroasele alte locuri în care traficanții de droguri se adună în apropierea unui liceu. Urmezi un curs numit Inventarea Viitorului, care a înlocuit un curs mai vechi de Participare la Guvernare (care, sincer, nu s-a bucurat niciodată de o participare suficientă). Învățând despre sisteme, afli despre unele dintre metodele de a face distincția dintre simptome și cauzele fundamentale și îți dai seama că prezența traficantilor de droguri în apropierea liceului este doar un simptom. Dacă denunți traficanții de droguri la poliție, în cel mai bun caz aceștia vor fi înlăturați temporar, iar alții le vor lua locul. Așa că începi să cauți cauzele de bază. Bandele care importă drogurile se află cu mult în afara sferei tale de influență. Dar există o cauză fundamentală care îți este mai familiară: toleranța din cartierul tău. O casă din colțul străzii servește ca sediu al comerțului cu droguri din apropierea școlii tale și ca simbol al vulnerabilității cartierului. Așa că hotărăști împreună cu colegii tăi ca, printr-un proiect al clasei, să închideți acea casă.

Profesorii, deși sunt impresionați că ați ajuns atât de departe, sunt îngrijorați și sceptici că veți reuși, dar tu și colegii tăi nu acceptați un răspuns negativ. Așa că vizitați biroul primăriei din cartierul vostru. Acolo vi se va spune că și alți locuitori au încercat să închidă această casă; și comunitatea de afaceri a încercat asta. Dar nu au avut succes. Poate cu implicarea voastră, spune reprezentanta primăriei, ar putea intra în atenția presei și a oficialilor de rang înalt ai orașului. Cum era de așteptat, în următoarele două săptămâni, casa este distrusă — efectiv dărâmată cu buldozerul. Autoritățile locale amendează proprietarul, iar tu și ceilalți elevi de clasa a zecea planificați împreună cu autoritățile locale construirea unui parc pe acel teren.

Acum imaginează-ți că ești un elev de clasa a cincea, într-un district școlar mai mic: Burlington, Vermont. Ca parte a cursului de științe, ați format echipe de cercetare pentru a monitoriza indicatorii de sustenabilitate din jurul școlii, inclusiv calitatea aerului. Descoperi că atunci când mașinile opresc

84 lângă intrarea în școală pentru a lua copiii la ora trei după-amiază, nivelul monoxidului de carbon crește foarte mult. Așa că inițiezi împreună cu colegii tăi o campanie împotriva motoarelor pornite în timp ce părinții își așteaptă copiii în mașină. Părinții iau în seamă această idee, iar nivelul poluării scade.

Sau poate că ești unul dintre elevii de clasa a patra de la Școala Marin Country Day din cealaltă parte a țării, din California, care încearcă să distingă între speciile indigene și cele cotoitoare din localitatea sa. Descoperind că nu există nicio carte pe acest subiect, scrii tu una și o publici singur. La biblioteca locală sunt trei exemplare, care sunt aproape întotdeauna împrumutate.

Ai putea fi oricare dintre miile de elevi de la sutele de cursuri în care se lucrează cu acest tip de proiecte. Dar ai rămâne, în același timp, și copilul obișnuit care ai fost dintotdeauna; îți faci temele, îți petreci timpul cu prietenii și te uiți la televizor la fel cum făceai și înainte. Doar că ai învățat că atunci când un sistem nu este sănătos — când există probleme sociale, o degradare a mediului sau chiar crize economice — tu poți schimba lucrurile și te poți implica pentru a aduce o schimbare pozitivă. Proiect după proiect, inițiativă după inițiativă, îți asumi responsabilitatea pentru a face lucrurile mai bune. Vezi interdependențele dintre oameni și sistemele vii și vezi posibilitatea unui viitor sănătos și durabil. Asta a făcut pentru tine educația pentru sustenabilitate (sau, cum o numim noi, EpS).

#### Educație pentru sustenabilitate

În esență, sustenabilitatea înseamnă să duci un trai bun cu atât cât îți oferă resursele naturii. Aceasta se referă la acel tip de lume la care aspiră mulți dintre noi: o lume în care activitatea umană crește (în loc să scadă) calitatea mediului, o lume a prosperității comune și a echității sociale, în care oamenii pot trăi bine, fără a transfera povara asupra generațiilor viitoare. Ideea de sustenabilitate recunoaște interdependența dintre mediu, economie și sănătatea socială; toate aceste aspecte se potențează reciproc. Într-un final, EpS recunoaște faptul că sistemele naturale din vremurile noastre sunt vulnerabile; practicile prevalente ale societății industriale le sunt dăunătoare sau le distrug. Nu doar că acest lucru trebuie să înceteze, dar trebuie să punem în practică ceea ce știm despre generarea unor sisteme mai bune — în ecologia, economia și societatea noastră — și să continuăm să învățăm tot mai multe lucruri.

Școlile sunt importante pentru sustenabilitate din două motive. Primul este că sistemul nostru curent de învățământ a fost o parte a problemei și trebuie să se schimbe. Pionierul din domeniul educației ecologice David W. Orr observă că practicile nesustenabile inerente în societatea industrială de până acum „nu au fost opera unor oameni ignoranți”<sup>26</sup>, ci au fost dezvoltate de

indivizi bine educați, cu studii superioare. Așa cum observă Orr, orice sistem educațional care promovează teoriile, abstracțiunile, răspunsurile unice și eficiența în locul valorilor, conștientizării, întrebărilor și cunoașterii, va conduce oamenii spre rezultate la fel de mecanice și nesustenabile. Având în vedere că sistemul educațional prevalent a contribuit la aceste moduri de gândire, este nevoie de un alt tip de educație. EpS poate să schimbe decisiv lucrurile.

Al doilea motiv este că oamenii care învață astăzi în școli să gândească și să acționeze sunt cei care vor lua deciziile de mâine — nu într-un viitor vag, „când vor fi mari”, ci literalmente mâine. La fel ca în exemplele cu traficanții de droguri, campania împotriva motoarelor pornite și cartea despre speciile cotoșitoare, ei pot aduce contribuții practice enorme din momentul în care încep să se gândească la sustenabilitate. Școlile pot fi unele dintre cele mai fertile terenuri de modelare ale unei societăți dedicate dezvoltării durabile. Pentru a face schimbarea spre un viitor sănătos și sustenabil, va trebui să proiectăm educația în consecință.

Mișcarea cunoscută sub sintagma „educație pentru sustenabilitate” a început după 1987, când Comisia Mondială pentru Mediu și Dezvoltare susținută de Națiunile Unite și-a prezentat raportul *Viitorul nostru comun*. Conducă de fostul prim-ministru norvegian Gro Harlem Brundtland, comisia a definit „dezvoltarea sustenabilă” ca „satisfacerea nevoilor din prezent fără a compromite capacitatea generațiilor viitoare de a-și satisface propriile nevoi”. Câțiva ani mai târziu, la o Conferință a Națiunilor Unite pe tema mediului și a dezvoltării în Rio de Janeiro, un plan amănunțit de acțiune numit Agenda 21 a inclus un capitol (capitolul 36) despre „promovarea educației, a conștientizării publice și a instruirii”.

S-a dezvoltat o rețea de oameni care și-au însușit această idee. Am văzut că sistemele ecologice, economice și sociale convenționale din prezent nu mai sunt sustenabile — sunt distructive pentru viața naturală și cea umană. Așa cum prevedea clar articolul 36, școlile pot fi niște influente pârgii de schimbare. Dacă profesorii i-ar putea îndruma pe elevi să recunoască sustenabilitatea ca pe un scop natural, iar elevii ar putea să-și aleagă proiectele și să se implice într-un mod autentic, atunci educația ar putea fi o parte a soluției. Am descoperit că EpS dă naștere unui nou tip de dedicare din partea indivizilor. Scopul nostru este așadar să dezvoltăm la nivelul tinerilor, profesorilor și altor adulți din jurul lor o nouă conștiință și un nou mod de gândire, necesare pentru a atinge prosperitatea economică, pentru a participa la viața democratică și pentru a asigura dreptatea și echitatea — regenerând în același timp sănătatea ecosistemelor, darul de care depind toate formele de viață și toată producția. Putem preda acest mod de gândire; îl putem evalua; și putem indica, drept dovadă, întreprinderile elevilor.



O mare parte a întreprinderilor din gama EpS pleacă de la activitățile educaționale obișnuite. Noi am identificat cel puțin patruzeci de domenii de studiu care sunt strâns relaționate, incluzând biologia și medicina, științele pământului, psihologia, istoria, economia, antropologia culturală, matematica, teoria probabilității și a jocului, futurologia, statistica și neuroștiințele. De fapt, ne este greu să ne gândim la un subiect care nu ar putea contribui cu ceva la capacitatea noastră de a educa elevii pentru un viitor durabil. Cadrul educației pentru sustenabilitate al Institutului Cloud, pe care l-am dezvoltat prin evaluarea muncii educatorilor pentru sustenabilitate din toată lumea, este organizat în jurul a nouă domenii fundamentale de conținut. Acestea pot fi încorporate în programa școlară existentă sau pot servi drept inspirație pentru o programă educațională nouă.

---

**Cele nouă arii ale Educației pentru Sustenabilitate de la Institutul Cloud sunt acompaniate de un set măsurabil de indicatori de performanță. Aceste arii sunt:**

*Conservarea și transformarea culturală:* Elevii își dezvoltă abilitatea de a discerne împreună cu ceilalți ce să păstreze și ce să schimbe pentru ca generațiile viitoare să prospere.

*Cetățenie locală/globală responsabilă:* Elevii învață despre drepturile, responsabilitățile și acțiunile asociate leadershipului și participării civice.

*Dinamica sistemelor & schimbării:* Elevii aplică instrumentele și conceptele dinamicii sistemelor și ale gândirii sistemice.

*Economie sustenabilă:* Elevii învață practicile economice ale secolului XXI și cum să producă și să consume în moduri care să contribuie la sănătatea capitalului financiar, social și natural.

*Bunuri colective sănătoase:* Elevii recunosc valoarea și importanța vitală ale aerului, încrederii, viitorului nostru colectiv, apei, bibliotecilor, sănătății publice, siturilor de patrimoniu, suprafeței terestre și ale altor resurse colective.

*Legi naturale și principii ecologice:* Elevii învață despre ciclurile naturii și despre știința sustenabilității care stă la baza acestora. Ei se văd într-o relație de interdependență unii cu alții, cu toate ființele vii și cu sistemele naturale.

*Inventarea și determinarea viitorului:* Elevii proiectează, implementează și evaluează acțiuni în serviciul viziunii lor.

*Perspective multiple:* Elevii învață despre, valorizează și se inspiră din experiențele lor de viață, precum și din culturile altora.

*Un simț al locului:* Elevii dezvoltă o conexiune cu locul în care trăiesc, recunoscând și valorizând interrelațiile dintre istoria socială, economică, ecologică și arhitecturală a acelui loc și sănătatea sa continuă.

---



Chiar dacă unele conținuturi educaționale vizând sustenabilitatea ar putea coincide parțial cu ceea ce se predă în mod tradițional, noul mod de gândire tinde să fie mai participativ și mai constructiv decât cel al multor lecții convenționale. Scopul instruirii este de a genera un nou mod de gândire — un nou cadru al cunoașterii, competențelor, atitudinilor, învățării organizaționale, practicilor didactice și interacțiunilor dintre școli și comunitate, toate operând în serviciul unui viitor sustenabil.

Elevii și-ar putea petrece timpul, de exemplu, jucând și discutând „jocul pescuitului”<sup>27</sup>, o simulare a strategiilor de pescuit și a impactului lor individual și colectiv asupra resurselor oceanice, pe baza datelor legate de pescuitul excesiv din lumea reală. Jucătorii care își maximizează propriul profit pe termen scurt în acest joc tind să accelereze colapsul ecosistemului; doar cei care își unesc forțele pentru a cogestiona „bunurile colective” în mod sustenabil vor putea prospera. După ce interiorizează această experiență, elevii pot căuta alte resurse comune periclitare în comunitățile lor: parcuri, drumuri cu ambuteiaje, fonduri pentru proiecte comunitare și altele. Cum pot fi gestionate cel mai eficient aceste resurse comune? Cum se poate evita colapsul întregului sistem?

În cadrul acestor eforturi, noi încercăm să evităm o abordare directă prin metoda rezolvării de probleme (așa cum se întâmplă la multe lecții „aplicative” sau ecologice). Înainte să poți rezolva o problemă — de exemplu, amendând un poluator local sau insistând ca acesta să folosească filtre pentru emisiile nocive —, trebuie să înveți să distingi problema fundamentală de simptom. De exemplu, un nivel ridicat de emisii ar putea oare reprezenta un deșeu reutilizabil? Sau s-ar putea evita din start crearea acestor deșeuri? Elevii de la aceste cursuri învață să observe cât mai aproape de sursă înlănțuirile de relații cauzale și să caute soluții pentru a rezolva mai multe probleme în același timp și pentru a minimiza crearea de noi probleme. După cum știm din neuroștiințe, a vizualiza în mod repetat un anumit scop și o anumită soluție, în loc de a reflecta doar asupra problemelor și crizelor, schimbă tiparele căilor neuronale și poate facilita o gândire mai creativă, de lungă durată. (Despre „grupul de studii cognitive”, vezi Partea a XI-a, cap. 2.)

Sondajele noastre asupra impactului avut de aceste activități didactice sugerează îmbunătățiri clare în performanțele și implicarea elevilor. EpS reduce considerabil numărul elevilor care cred că „nu vor putea reuși” (de la aproape 30 de procente la 6 procente după un an școlar) și care văd notele mici ca pe un obstacol în calea succesului școlar (scăderea este de la peste 38 la 16 procente). Profesorii chestionați spun că și ei observă că EpS îi ajută să aibă un impact mai bun la nivelul procesului educativ. Am văzut de asemenea că și implicarea civică devine mai intensă în rândurile elevilor și profesorilor,

- 88 la care se adaugă un sentiment mai puternic de atașament față de locurile în care trăiesc. Ratele frecventării cursurilor cresc; evaluările sănătății și calității nutriției elevilor indică îmbunătățiri, în parte datorită creșterii calității aerului și atenției sporite acordate alimentației mai sănătoase. Și, la fel ca în cazul multor programe educaționale care încurajează implicarea, mediile de la testele standardizate prezintă o tendință crescătoare, deși timpul acordat „pregătirii elevilor pentru examen” este redus.

### Școli prosustenabilitate

Majoritatea liderilor inițiativelor dedicate sustenabilității nu investesc de obicei prea mult timp în implicarea sistemelor școlare. Când sunt întrebați de ce evită școlile, ei spun că nu cred că acestea sunt interesate de implementarea ideilor lor — sau că nu cred că școlile se pot schimba. Dar, de fapt, mulți educatori sunt dispuși să predea și să încurajeze sustenabilitatea și am văzut efecte spectaculoase atunci când școli întregi (sau întregi sisteme de învățământ) se implică.

De exemplu, în cadrul unui program de certificare la nivel de stat federal, numit „Pentru un Jersey sustenabil”, comunitățile formează o „echipă verde” alcătuită din oameni care pot proveni atât dinspre școli, cât și dinspre afacerile locale, organizațiile comunitare sau autoritățile statului (vezi și [www.sustainablejersey.com](http://www.sustainablejersey.com)). Municipaliitățile dezvoltă planuri strategice și inițiază acțiuni care pot contribui la sustenabilitatea comunității. Câteva inspectorate școlare (în special Cranford și Cherry Hill) s-au asociat în mod formal cu municipalitățile din care fac parte, au semnat rezoluții privind educația pentru sustenabilitate, adaptându-și în consecință programa și tehnologiile didactice. De asemenea, este necesară și o perfecționare a personalului, astfel încât toată lumea să plece de la o perspectivă comună asupra sustenabilității. Subgrupuri de educatori se ocupă de inovarea programei educaționale: fac schimbări, stabilesc criterii de evaluare a performanței elevilor și a clasei și analizează activitățile elevilor ca dovezi pentru progresul școlar.

Sunt multe inițiative la nivelul școlii. În primul său an de educare pentru sustenabilitate, Școala Verde din Denver și-a construit propria grădină și o mică fermă. Elevii din clasa a șasea, fără o pregătire specială prealabilă, au organizat „jocul pescuitului”, dezvoltat de Institutul Cloud, cu șaptezeci și cinci de adulți la Consiliul pentru Construcții Verzi al SUA.

O inițiativă pentru sustenabilitate la nivelul întregii școli le poate reaminti educatorilor despre idealismul care i-a împins inițial către această profesie. Aspirația lor pentru un viitor mai bun poate elimina toate îndoielile și îngrijorările pe care le au față de schimbare. Iar pe măsură ce școala începe să dea rezultate, ei sunt din ce în ce mai implicați.

Unele dintre cele mai importante rezultate apar la nivelul exploatării clădirii și terenului școlii. Conștiința ecologică se manifestă față de orice structură materială. Multe școli încep educația pentru sustenabilitate prin îmbunătățirea infrastructurii: reducerea consumului energetic, gestionarea mai atentă a deșeurilor și aprovizionarea cantinei școlare cu produse din grădinile și fermele locale. Unii construiesc grădini pe acoperișul școlii sau pe terenul acesteia. Altele regândesc folosirea autobuzelor școlare, pentru a avea cât mai puține emisii.

Una dintre instituțiile de pionierat este Școala generală Fieldston de cultură etică din Riverdale, New York, unde directorul „verde”, Howard Waldman, a declarat că „școala este curriculumul nostru”. Școala Fieldston a fost dintotdeauna preocupată de problemele de mediu, mai ales în timpul orelor de etică. Dar, în ultimii ani, aceasta a încurajat oamenii să vină cu idei de schimbare pentru echiparea școlii și mai buna gestionare a infrastructurii. La cantina școlii este servită doar cafea provenită din comerțul echitabil, 85 la sută din aceasta fiind organică și cultivată fără pesticide sau alte substanțe chimice. Ei au eliminat paharele din plastic și din hârtie și au achiziționat pentru fiecare profesor căni care pot fi spălate și refolosite. Urmând exemplul unor colegii, au renunțat din 2011 la tăvile de la cantină — ceea ce reduce consumul de apă și risipa de alimente. „Au fost unele voci care anunțau tot felul de catastrofe în urma acestor schimbări”, își amintește Waldman, „dar nu a fost niciun dezastru, a fost curat, sigur și bine”. Cantina a încetat de asemenea să mai servească feluri de carne în zilele de luni.

Clubul ecologic al Școlii Fieldston a început un proiect de compostare a deșeurilor, colaborând cu administratorii tehnici, pentru a composta iarba și frunzele; ei plănuiesc să composteze și deșeurile alimentare de la bucătăria școlii. Clubul ecologic, la îndemnul profesorului Kenny Styer, a realizat un „audit energetic” al școlii, măsurând câtă energie s-ar putea economisi prin stingerea luminilor și a calculatoarelor atunci când nu sunt folosite. Economia s-a ridicat la o sumă potențială de 325 000 de dolari pe an. În fiecare an, în luna septembrie, ei anunță cât de mult s-a economisit, făcându-i pe toți din ce în ce mai conștienți de potențialele beneficii ale utilizării parcimonioase a luminii și calculatoarelor. Poate cel mai impresionant aspect este faptul că, dată în uz în 2008, clădirea școlii generale a câștigat medalia de argint, distincție greu de obținut, din partea inițiativei de Leadership în Proiectarea Energetică și Ecologică (LEED) a Consiliului pentru Construirea Verde al SUA. Una dintre caracteristicile apreciate a fost acoperișul ecologic, construit cu ajutorul consultanților de la Universitatea Columbia și pe care s-au sădit plante indigene.

Un aspect fascinant al muncii de ameliorare a infrastructurii este contactul interuman. Fiecare inițiativă practică strânge oamenii laolaltă — fie că este vorba despre o zi petrecută lucrând la acoperișul ecologic, fie că se discută despre renunțarea la tăvile de la cantină. Elevii, educatorii și părinții devin mai conștienți de efectul pe care îl au lucrurile pe care le fac (sau nu le fac) atunci când clădirea și terenul școlii devin simboluri vii, tangibile, ale schimbării.

#### Conexiunile de la nivel de comunitate

Realizarea unor legături mai concrete cu comunitatea extrașcolară este o componentă esențială a educației pentru sustenabilitate, de vreme ce educația ecologică este relevantă mai ales în afara școlii. Atunci când profesorii și copiii devin mai conștienți și acționează după principiile centrate pe sustenabilitate, întreaga comunitate devine mai sănătoasă. Cu alte cuvinte: este nevoie de un copil pentru a crește un sat.

Eforturile EpS tind să aplaneze tensiunile dintre școli și comunități. Deși de-a lungul anilor au fost divergențe în ceea ce privește taxele locale, acum și-au unit forțele cu un scop comun, fiecare parte având un rol de jucat. În câteva inspectorate (de exemplu, în Byram Hills sau Ossining), am organizat întâlniri de tipul „world café” unde educatorii și membrii comunității au stat unii lângă alții și au vorbit despre viitorul comunității lor și despre rolul educației. Acest lucru nu se mai întâmplase până atunci. Iar copiii, care au înțeles foarte bine că ei erau „bunurile” colective, au fost facilitatori la fiecare masă. (Pentru metoda „world café”, vezi Partea a II-a, cap. 5.)

Progresul la nivel de comunitate este de asemenea un criteriu important de evaluare a progresului nostru educațional. Chiar dacă rezultatele care țin de învățare și comportamente sunt vizibile și la nivelul școlii, un demers de EpS poate demonstra cât de bine și-a realizat intenția inițială doar prin evaluarea schimbării de la nivelul comunității. Noi folosim câțiva indicatori de sustenabilitate la nivel comunitar: creșterea energiei regenerabile, economisirea energiei existente, schimbări în gestionarea deșeurilor, starea bunurilor publice, amprenta ecologică și sănătatea copiilor. La început, stabilim un nivel de referință pentru acestea și apoi urmărim în ce măsură se schimbă în timp.

Din când în când, oamenii se îndoiesc de premisele educației pentru sustenabilitate. Ei spun că sustenabilitatea este un subiect politizat și că nu ar trebui să fie un scop educațional. Singura finalitate, zic ei, ar trebui să fie performanța elevilor. Dar școala operează întotdeauna în numele unui scop, chiar dacă acesta nu este exprimat în mod explicit. Chiar și performanța elevilor este un mijloc pentru alte scopuri și idealuri — inclusiv pentru dezvoltarea unei forțe de muncă și pentru creșterea unor cetățeni mai responsabili.

Un proces eficient al educației pentru sustenabilitate ridică în mod explicit o serie de întrebări. Oamenii au oportunitatea să se întrebe: „Care este scopul școlilor?” Sau, cu alte cuvinte: „Ce fel de lume încercăm să creăm împreună cu generația următoare?”

În cartea lor *Hope's Edge*, Anna Lappé și Frances Moore Lappé spun povestea orașului brazilian Belo Horizonte, în care primărița Adriana Aranha a încercat să ofere tuturor locuitorilor orașului un acces la alimente de calitate, punând capăt foametei și sărăciei care predomină în multe orașe din economiile în curs de dezvoltare. La sfârșitul interviului pe care l-au avut cu ea, autoarele au felicitat-o pentru performanțele remarcabile înregistrate de orașul său, iar ochii primăriței — care se afla în ultimele luni de mandat — s-au umplut de lacrimi. „Știam că există multă foamete în lume,” a spus ea. „Dar ceea ce este supărător este că, la început, nu știam că e atât de ușor să pui capăt acestei probleme.”<sup>28</sup>

Aceasta seamănă mult cu educația pentru sustenabilitate. Oamenii se așteaptă să fie extrem de dificil să urnești școlile și comunitatea. Dar când începi să le oferi oamenilor experiențe educaționale transformatoare, când ei participă la un dialog semnificativ și când construiești modele de soluții prin inovarea programei și prin implicarea comunității, totul devine posibil. Și rămân foarte puține opreliști. Copiii, părinții, educatorii și membrii comunității deopotrivă sunt de neoprit. Toate cele mai bune aspecte ale școlii sunt consolidate: este distractiv, antrenant din punct de vedere intelectual și te îmbogățește într-o varietate de moduri. Aprehensiunile ce preced aceste activități vă pot descuraja, dar atunci când treceți la fapte, munca devine o bucurie.

Educatorii ar putea simți că se află într-un sistem care este prin definiție rigid și rezistent la schimbare, dar ei nu trebuie să uite că se află în poziția de agenți ai schimbării în comunitatea lor. Copiii ar putea crede că li se va oferi totul de-a gata până când vor deveni adulți, dar ei sunt responsabili, alături de noi, pentru sănătatea și sustenabilitatea viitorului nostru colectiv. Tot ceea ce facem noi (și ce nu facem) are un impact. Trebuie să aflăm care poate fi contribuția noastră specifică și trecem la fapte.

## 5. Tragedia bunurilor publice

Michael Goodman, Janis Dutton, Art Kleiner

„În orașul nostru există șapte agenții care se ocupă de adolescentele rămase gravide”, spune un responsabil pentru dezvoltarea comunitară. „Și cred că nu se plictisesc”, glumește el, „pentru că numărul gravidelor adolescente crește de la un an la altul.” Cum e de așteptat, fiecare agenție va face tot ce-i stă în puteri să pună mâna pe resursele financiare locale, luând-o înaintea

92 celorlalte agenții competitive. Aceasta este o poveste frecventă, cunoscută ca „tragedia bunurilor publice”. Și astfel ajungem la arhetipul sistemic în care beneficiul individual este plasat în mod neintenționat în opoziție cu beneficiul colectiv. (Despre arhetipuri, vezi Partea a II-a, cap. 6.)

Acest arhetip sistemic se naște de fiecare dată din faptul că unii oameni beneficiază, în mod individual, de resurse publice comune. În unele orașe, de exemplu, poți găsi la o distanță de câteva străzi o școală primară publică, o altă școală primară cu programă proprie (*charter school*), un centru „Head Start” și câteva grădinițe. Toate se alimentează din același „bun public” — în acest caz, din bugetul local al orașului și, eventual, din bugetele de sponsorizări ale fundațiilor. Cum bugetul este finit și dificil de regenerat, fiecare grup se va simți presat să lupte pentru partea sa. Fiecare grup își va pune în aplicare inventivitatea și abilitățile pentru a obține înaintea celorlalți subvenții și contracte cu autoritățile locale, în loc să caute moduri de a economisi bani cooperând cu instituțiile educaționale concurente. Rezultatul, în detrimentul tuturor, va fi că banii disponibili pentru învățământul timpuriu vor fi epuizați mult mai repede decât ar trebui. Alte exemple includ:

- Consumul rapid de fonduri alocate burselor de studii și școlilor cu curriculum propriu (*charter schools*). Aceste mijloace sunt create în ideea că școlile vor fi forțate, prin creșterea competitivității, să devină mai inovatoare și mai eficiente în deservirea „clienților” — a elevilor din zonă. Din nefericire, atunci când resursele sunt finite și comune, școlile noi tind să nu se mai concentreze asupra furnizării de servicii mai bune, ci asupra atragerii cât mai multor resurse (incluzând aici și elevii performanți) în pofida competitorilor lor.
- Programele de voluntariat, care adesea sunt înfloritoare timp de un an sau doi, încep să se „subțieze” pe măsură ce voluntarii oboresc. Voluntarii s-ar putea simți apreciați la început, atunci când diverse organizații, plus școlile locale și organizația YMCA le solicită participarea. Dar un voluntar va simți pe pielea lui „tragedia bunurilor publice” atunci când va decide să ia o pauză — în acel moment fiecare dintre aceste organizații va insista foarte mult pentru „încă un mic efort.”
- Disponibilitatea comunității de a investi în școli. Mai ales în vremuri inflaționiste, taxele locale nu mai țin pasul cu devalorizarea monetară, așa că școlile trebuie să propună noi creșteri ale impozitelor. Acest lucru poate epuiza nu doar resursele provenite din impozite, ci și bunăvoința comunității față de instituțiile sale de învățământ.

Spre deosebire de contextul „succesului elevilor de succes” (Partea a X-a, cap. 3), în care, în cele din urmă, resursele ajung doar în „cercul



câștigătorilor”, existând și câștigători, și perdanți clari, „tragedia” îi face până la urmă pe toți perdanți. O „tragedie a bunurilor publice” implică adesea o decădere catastrofică — acele bunuri nu mai au capacitatea de a se regenera. De aceea vorbim despre ceva „tragic”. Atunci când resursele sunt epuizate dincolo de un anumit nivel, acestea nu mai pot fi reîntregite sau regenerate. Și, totuși, fiecare grup individual este constrâns de propria sa perspectivă; liderii săi văd cum dispar resursele, așa că insistă cu și mai mare încăpățănare să-și obțină partea cuvenită. Acest lucru exercită o presiune crescută asupra capacității întregului sistem, făcând decăderea și mai probabilă și mai periculoasă<sup>29</sup>.

Exploatarea până la epuizare poate afecta fiecare aspect al resurselor educaționale, de la stocul de stilouri, la dezvoltarea personalului și la tehnologie (acest fenomen poate apărea atât în zonele bogate, cât și în cele sărace). Tim Lucas își amintește de un director care a lansat un apel către personalul său: „Prieteni, am nevoie de ajutorul vostru. Fotocopiatorul este cu un picior în groapă. Nu ne putem permite unul nou până în iulie, când va intra în funcțiune noul buget. Ați putea s-o lăsați mai moale și să fotocopiați cât de puțin posibil până atunci?” A doua zi, toată lumea era aliniată lângă fotocopiator, pentru a-și satisface nevoile individuale înainte ca aparatul să-și dea duhul. Ceea ce s-a și întâmplat după două zile.

### Strategii pentru tragedia bunurilor publice

Tragedia bunurilor publice e greu de gestionat, în bună măsură pentru că ea e definită de grupuri bine intenționate care luptă între ele. Poți anticipa această dinamică înainte ca acea criză să explodeze? Și poți găsi modul potrivit de a interveni? Iată patru modalități potențiale de a interveni, în funcție de situație:

1. **Colaborarea:** În unele cazuri, cum sunt acele situații ce implică agenții rivale, organizațiile individuale pot să vadă în ce măsură ar putea economisi prin unele costuri comune. Odată ce a înțeles acest mecanism, aceste foruri vor ajunge să strângă bani împreună, în loc să se întreacă pentru ei.
2. **Carantina:** La fel ca în cazul bugetului pentru fotocopiator (despre care toată lumea știe că va fi reînnoit după un timp), o resursă comună limitată poate fi blocată, oferindu-i-se timp să se reîntrească.
3. **Reîntregirea:** Uneori reîntregirea bunului public limitat poate fi realizată prin căutarea unor finanțări de la un nivel mai înalt sau a altor rezerve din care bugetul deficitar să fie alimentat. Cu cât mai devreme are loc reîntregirea bugetului, cu atât mai simplu va fi. Adesea aceasta înseamnă că reîntregirea trebuie să înceapă înainte ca majoritatea să sesizeze problema.



4. **Regenerarea:** Puteți oare să regândiți structura acestor bunuri publice, astfel încât, în loc să fie epuizate, ele să se regenereze continuu. De exemplu, puteți organiza un demers comun de perfecționare a personalului în toate agențiile și școlile, astfel încât să aduceți un plus de competențe pentru toate instituțiile din comunitate.

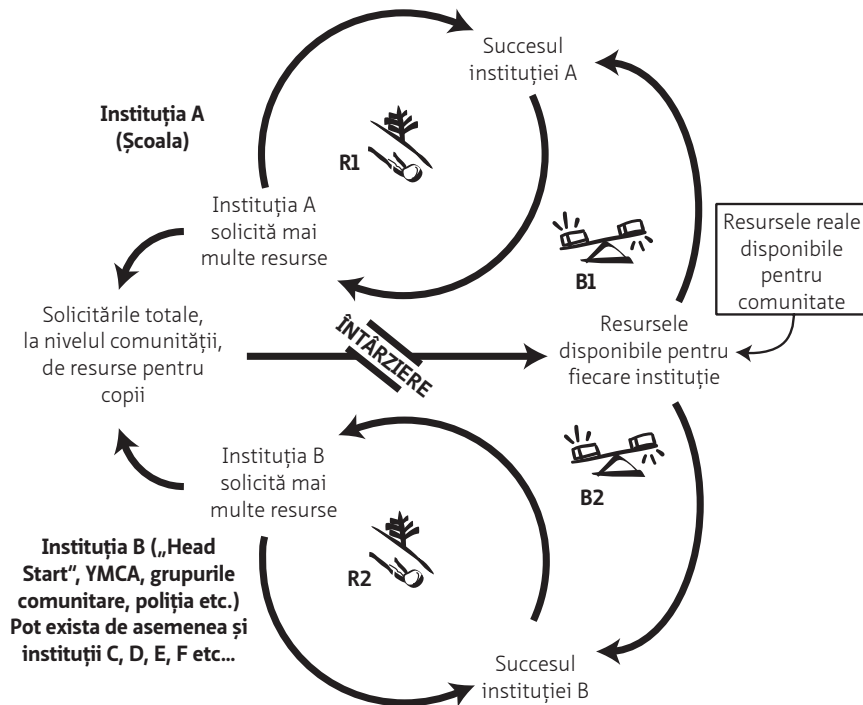


Diagrama ilustrează structura care stă la baza dinamicii specifice „tragediei bunurilor publice”. În dreptunghi se află limita implicită a sistemului — resursele totale finite și greu de reîntregit ale comunității. Această limită poate include laude, timp, spațiu, bani, cunoștințe și un număr de voluntari. Împărțite între diverse instituții, aceste resurse cresc succesul individual al instituțiilor. Pe măsură ce reușita lor individuală se îmbunătățește, este generată o cerere și mai mare pentru serviciile lor și apare, în consecință, o solicitare crescută de resurse (ilustrată pentru fiecare instituție în procesele de întărire R1 și R2). Această cerere exercită o presiune suplimentară (ilustrată prin procesele de echilibrare B1 și B2) asupra resurelor publice totale. Cu cât mai mult succes are fiecare instituție individuală, cu atât mai mult consumă din resursele disponibile pentru toți. Întârzierea permite cererii să se tot acumuleze pe neștiute, ceea ce poate duce la colaps.

Toate aceste patru strategii depind de capacitatea de a găsi un grup care să poate vorbi în numele întregii comunități. Uneori, acest lucru ar putea însemna impunerea unui răspuns pentru „întregul sistem”: „Vom limita accesul tuturor la fotocopiator pentru următoarele patru săptămâni.” Este

dificil să gestionezi unilateral tragedia bunurilor publice, pentru că fiecare actor resimte o presiune copleșitoare de a continua să folosească resursa. De fapt, în general, este în cel mai bun interes al lor să facă acest lucru.

Dar atunci când faci oamenii conștienți de valoarea bunurilor publice și de responsabilitatea lor comună de a avea grijă de ele, îi poți cointeresa și în reîntregirea și regenerarea acestor bunuri. Așa cum spune Jaimie Cloud, „tragedia” bunurilor publice se poate transforma într-o „bucurie a efortului colectiv”. Atunci când actorii individuali înțeleg de ce e nevoie să lase un răgaz pentru regenerarea resurselor publice și când au suficientă încredere unii în alții pentru a-și îngădui, pe rând, să acționeze în numele întregului, atunci și viața lor se va îmbunătăți. Atâta timp cât știu că nu se va face abuz de încrederea lor, ei își vor dezvolta propriile moduri de a reface baza de resurse, ajutând ca ritmul de regenerare să fie mai mare decât cel de consum. Acest lucru poate deveni mai apoi un ciclu de întărire care va accelera viteza regenerării bunurilor publice.

O asemenea poveste despre regenerare, așa cum și-o amintește ecologul Gerald Marten, este cea a sanctuarului marin al Insulei Apo din Filipine. La mijlocul anilor 1960, în urma introducerii noilor metode distructive de pescuit (precum pescuitul prin dinamitare, năvoadele cu ochiuri mici și pescuitul cu cianură), condițiile din recifurile de corali ale insulei s-au deteriorat aproape ireversibil. Preocupați doar de capturile lor, pescarii au recurs la metode distructive deși știau că acestea le vor distruge în cele din urmă mijloacele prin care-și câștigau existența. Apoi, în 1979, înșiși pescarii (sub îndrumarea și susținerea unui biolog marin, pe nume Angel Alcala) și-au stabilit propriile reguli împotriva pescuitului distructiv, transformând întreaga suprafață de pescuit a insulei într-o zonă sigură, patrulată de voluntari din sat. Capturile au devenit chiar mai bogate de atunci și, fără a mai fi nevoiți să iasă prea în larg, pescarii se bucură de mai mult timp pentru odihnă sau pentru alte moduri de a genera venituri — inclusiv din turismul amplificat de reînvierea ecologică a rifurilor de corali. Un efect secundar interesant: sătenii recunosc acum impactul ecologic al populației lor și au recurs inclusiv la demersuri de planificare familială<sup>30</sup>.

În comunitatea voastră, de câte ori ați văzut adunându-se diferite segmente de populație pentru a discuta despre problemele lor comune? I-ați văzut pe acești oameni să lucreze împreună pentru a stabili priorități, astfel încât fiecare agenție și grup să poată face ceea ce este cel mai important pentru cetățeni? Poate că membrii comunității nu vor să acționeze într-o manieră coordonată, dar sunt oare dispuși să vorbească despre aceste lucruri? Dacă răspunsul e afirmativ, capacitatea lor de a gestiona tragedia bunurilor publice va fi mult mai bună.

## 6. Copii în calitate de lideri

Ce-am învățat de la Mișcarea pentru Pace a Copiilor din Columbia

Sara Cameron

*În cărțile noastre dedicate aplicării pe teren a abordării sistemice (în acele Fieldbooks), poveștile sunt spuse de obicei chiar de către protagoniști. Acest lucru a fost imposibil pentru acest articol, care a fost publicat pentru prima dată în anul 2000 și care este foarte relevant și în prezent. Protagonistii ar fi riscat prea mult dacă și-ar fi spus singuri povestea. Ei erau copii cu vârste cuprinse între șase și optsprezece ani; au fost mii astfel de copii care, în cele din urmă, și-au transformat țara.*

*Romanciera și jurnalista Sara Cameron a fost invitată de UNICEF pentru a prezenta mișcarea pentru pace din Columbia condusă de copii. Informațiile oferite de ea au servit pentru scrierea cărții Out of War (Ieșirea din război), pentru filmarea unui documentar realizat de CNN<sup>31</sup>. De asemenea, aceste mărturii i-au încurajat pe copiii dintr-o varietate de țări să relateze povești similare despre război, foamete și crize din domeniul sănătății — și despre eforturile lor de a aduce pacea acolo unde adulții nu au putut și de a supraviețui acolo unde adulții nu i-au ajutat. Copiii din Columbia i-au făcut pe adulți mai conștienți de sistemul pe care l-au creat — și au schimbat totodată sistemul.*

Timp de peste patruzeci de ani, Columbia a fost prinsă într-un conflict brutal dintre oponentii politici. De partea stângă, Forțele Armate Revoluționare din Columbia — cunoscuți după inițialele din limba spaniolă FARC — și alte grupuri au organizat războaie de gherilă împotriva guvernului, începând cu mijlocul anilor 1960. Ei s-au autofinanțat prin recompensele obținute din răpiri, prin șantaj și din dările impuse crescătorilor de coca. De partea dreaptă, o confederație de grupuri paramilitare avea legături strânse cu traficanții de droguri și cu unele unități ale armatei columbiene. Paramilitarii au fost responsabili pentru cele mai grave încălcări ale drepturilor omului. Trecând din sat în sat, pentru a înlătura gherilele, ei au ucis, au mutilat și au lăsat fără adăpost sute de mii de oameni.

Până la sfârșitul anilor 1990, țara a fost prinsă într-o criză aparent nerezolvabilă, care nu mai putea fi suportată. Atât gruparea FARC, cât și grupurile paramilitare comiteau masacre în mod regulat. Adulții care încercau să facă pace sau care erau doar suspectați că ar ajuta partea adversă (cum erau fermierii care le vindeau alimente) erau exterminați sau deportați în mod sistematic. Soții erau omorâți în fața soțiilor lor, părinții în fața copiilor, iar liderii comunitari, în fața întregului sat<sup>32</sup>. Din toate aceste motive, Columbia ar fi devenit o țară fără speranță — cu excepția unui singur lucru — leaders-hipul disperat, iubitor și revelator al copiilor săi.

PETER SENGE • NELDA CAMBRON-MCCABE • TIMOTHY LUCAS • BRYAN SMITH • JANIS DUTTON • ART KLEINER

Într-o anumită măsură, copiii nu au avut de ales, au trebuit să-și asume acel rol. Între 1988 și 2000, peste 850 000 de copii columbieni au fost forțați prin violență să-și părăsească locuințele. Șaizeci de procente dintre acei copii deportați au renunțat la școală. Cel puțin 2 000 de copii cu vârste mai mici de cincisprezece ani s-au înrolat în grupurile de gherilă sau în cele paramilitare numai în 1999, unii având doar opt ani. Peste 4 000 de copii au fost uciși numai în 1996, acest număr crescând cu fiecare an; și mulți criminali scăpau nepedepsiți. Ucigașii erau arestați foarte rar sau niciodată. Mulți copii trăiau cu frica că-și vor pierde familiile. Așa cum a spus un copil de cincisprezece ani: „Uneori, soldații îți omoară doar tatăl, moment în care omoară de fapt o parte din viața ta.”

Mulți copii columbieni au fost nevoiți să se împace cu ideea că adulții nu pot sau nu vor să-i protejeze de violența incredibilă din societatea lor. Ei au trebuit să învețe să fie responsabili pentru ei înșiși, unii pentru alții și pentru comunitatea din jurul lor<sup>33</sup>.

Mișcarea Copiilor pentru Pace a fost organizată în 1996. În trei ani, aceasta a dus la o schimbare politică în guvernarea națională, iar liderii mișcării, toți având vârste de sub douăzeci de ani, au fost nominalizați pentru un Premiu Nobel pentru Pace în 1998, 1999 și 2000. În același timp, războiul din Columbia a devenit mai intens și a făcut din ce în ce mai multe victime, aplanându-se gradual doar în anii 2000. Experiența Mișcării Copiilor pentru Pace a demonstrat, în timp, că și copiii pot juca un rol important în orice comunitate aflată în dificultate. Că și ei pot fi lideri.

#### Crearea unei mișcări a copiilor

Regiuna Urabá, de la granița cu Panama, a fost un adevărat fief al gherilelor timp de decenii întregi. Acestea au dominat syndicatele de lucrători de pe plantațiile de bananieri și au oferit un paravan pentru comerțul ilegal cu droguri și armament. Apoi, în anii 1990, s-au mutat aici paramilitarii de dreapta. Multe școli au devenit câmpuri de luptă între grupurile armate, chiar și în timpul orelor.

În aprilie 1996, Graça Machel, activistă pentru drepturile copiilor cunoscută la nivel internațional (și fost ministru al educației în Mozambic, care urma să se căsătorească cu Nelson Mandela în 1997) a vizitat orașul Apartadó din regiunea Urabá, realizând o cercetare pentru un raport al Națiunilor Unite despre impactul conflictului armat asupra copiilor. Primarul orașului a adunat câțiva elevi pentru a vorbi despre experiența lor; în scurt timp, 5 000 de copii s-au oferit voluntari pentru o Săptămână de Reflecție susținută de biserică, Crucea Roșie și UNICEF. Ei au scris povestiri, poezii și scrisori, au pictat tablouri și au realizat sculpturi; consiliul reunit al elevilor din

98 comunitățile din apropiere a realizat și o „Declarație a Drepturilor Copiilor din Apartadó.”<sup>34</sup>

Declarația a fost directă și tulburătoare: „Cerem facțiunilor combatante pace în casele noastre, să nu mai transforme copiii în orfani, să ne permită să ne jucăm liberi pe străzi și să nu ne rănească frații și surorile mai mici... Cerem aceste lucruri pentru ca propriii noștri copii să nu sufere așa cum am suferit noi.”

Lucrurile nu s-au sfârșit aici. Elevii au analizat constituția țării lor, care a fost rescrisă în anul 1991 pentru a garanta drepturi și libertăți democratice extinse, inclusiv drepturi ale copiilor. Ei au decis că acest lucru le permitea să formeze un „guvern al copiilor” la nivel local. Elevii au trimis înștiințări școlilor din oraș, iar în scurt timp până la 200 de copii au început să se întrunească de trei ori pe săptămână, pe terenuri de fotbal și în parcuri, pentru a discuta pe teme pacifiste. La început a fost un haos considerabil și s-au iscat discuții aprinse despre ce puteau și ce nu puteau face copiii pentru a aduce pacea.

„Ca să fie pace, trebuie să rezolvi sărăcia, iar copiii nu pot face asta,” își amintește Farliz Calle, unul dintre lideri, care avea cincisprezece ani pe atunci. „Dar am văzut că existau, totuși, alte lucruri pe care copiii le puteau face.” Ei au organizat „carnavaluri ale păcii” care încurajau copiii din comunitățile aflate în conflict să se joace împreună, pentru că ei credeau că distracția copiilor este un mod bun de a ajuta pacea. Alți copii au lucrat cu municipalitatea și cu Crucea Roșie în cadrul unei campanii de sănătate dentară și generală. Mai târziu, sute dintre ei au învățat pentru a deveni specialiști în terapia prin artă, consiliând astfel mii de alți copii ce fuseseră alungați de război.

Între timp, un grup format din douăzeci și șapte de copii din toată țara, cu vârste cuprinse între nouă și cincisprezece ani, s-au strâns la un atelier organizat de UNICEF în luna mai a anului 1996. În încăpere se aflau și treizeci de adulți, reprezentanți ai organizațiilor pentru pace și pentru drepturilor copiilor, dar tinerii au fost cei ce au vorbit cel mai mult. Ei au descris impactul violențelor din țară asupra copiilor din comunitățile lor. Unii au vorbit despre bande care cutreierau străzile, terorizând copiii care mergeau la școală. Mulți dintre copii au fost uimiți să afle că nu erau singuri. Ei nu ștuseră până atunci că atât de mulți copii trăiau în asemenea condiții de violență.

În urma atelierului, participanții au înțeles trei lucruri principale. Primul: majoritatea columbienilor nu erau conștienți de impactul pe care îl avea războiul asupra copiilor. Al doilea: nimeni nu ar putea transmite acel mesaj într-un mod mai eficient decât înșiși copiii. Al treilea: ei aveau nevoie de o platformă mai mare pentru a ajunge la o audiență mai largă și mai influentă.

Așadar, participanții — atât adulții, cât și copiii — au început să planifice un scrutin special doar pentru copii — Mandatul Copiilor Pentru

Pace și Drepturi Universale. Copiii au fost profund implicați în organizarea și planificarea acestor alegeri. Pe buletinul de vot colorat erau trecute doisprezece drepturi rezumate din constituția Columbiei și din Convenția pentru Drepturile Copilului — incluzând dreptul la educație, la justiție, la un mediu sigur, la pace, la libertatea de exprimare —, iar copiii au fost invitați să voteze ce își doreau cel mai mult pentru ei și pentru comunitățile lor. Tinerii organizatori au conceput jocuri despre drepturile copilului și le-au introdus în școli și în adunările publice. Ei au jucat și în spoturi publicitare și au susținut conferințe de presă și adunări în oraș, vorbind public despre război, pace și despre drepturile lor. Chiar și grupurile de gherilă și cele paramilitare au respectat acest eveniment. Pentru o zi, a fost armistițiu în toată țara<sup>35</sup>.

Organizatorii au sperat că vor vota 500 000 de copii. Dar în ziua alegerilor (25 octombrie 1996), peste 2,7 milioane de copii — cam o treime dintre cei cu vârste cuprinse între șapte și optsprezece ani — și-au exprimat votul. În unele locuri, copiii au rămas fără buletine de vot, dar au copiat lista pe șervețele de hârtie și tot au votat. În Bogotá votul a trebuit să fie organizat în două sâmbete consecutive pentru a face față cererii.

Înainte de votul copiilor, mișcarea pentru pace din Columbia era slabă și fragmentată. Mii de activiști pentru drepturile omului au fost asasinați sau forțați să părăsească țara. Planurile de organizare a unui referendum național pentru pace au fost suspendate pentru că părea dificil și periculos. În acel moment, copiii au preluat inițiativa în locul adulților — ei au demonstrat, pentru prima dată, că nici gherilele și nici paramilitarii nu aveau acea susținere populară la scară largă pe care pretindeau că o au. Acest lucru a reprezentat o deșteptare profundă pentru națiune. Așa cum a explicat un activist pentru drepturile omului: „Până să apară Mandatul Copiilor, noi chiar nu aveam idee că acești copii înțelegeau atât de bine situația.”<sup>36</sup>

În anul următor, o coaliție, numită Mandatul Cetățenilor pentru Pace, Viață și Libertate, a ieșit în fața columbienilor cerându-le să susțină copiii și să respingă războiul. Peste zece milioane de columbieni și-au exprimat susținerea. Ca rezultat, pacea a fost adusă în centrul atenției și a devenit tema principală la alegerile prezidențiale câștigate de Andres Pastrana în mai 1998. Totuși, masacrele, răpirile, asasinările și emigrarea neoficială au continuat la aceleași niveluri ridicate. În acest context de violență constantă, Mișcarea Copiilor pentru Pace a continuat să-și susțină poziția. Un grup-nucleu format din aproximativ douăzeci și cinci de copii proveniți din diferite instituții și municipalități a format Consiliul Copiilor în Bogotá. Începând din 1996, câteva Adunări ale Copiilor, implicând între 100 și 200 de copii din toată țara, s-au întrunit pentru a discuta despre drepturile copilului și despre



100 instaurarea păcii. Ultima adunare, în 1998, a dus la dezvoltarea unor Consilii ale Copiilor pentru Pace și în alte municipalități<sup>37</sup>.

Construirea unei viziuni bazate pe speranțele și visurile copiilor

Una dintre moștenirile lăsate de Mișcarea Copiilor ar fi ideea că aceștia pot contribui în mod semnificativ la viața publică<sup>38</sup>. Această idee a adus la un loc oameni din diversele clase sociale ale Columbiei. Un adolescent înstărit s-a alăturat mișcării după ce a văzut o prezentare video despre aceasta: „Uitați-vă ce fac acești copii cu fonduri minime. Ce facem noi, care avem atât de multe posibilități?”

Mandatul Copiilor nu s-a rezeptat să critice niciun dușman, indiferent de provocări. Aceasta a fost o poziție principială și foarte pragmatică. „Noi nu acuzăm niciodată grupurile armate,” a spus Farliz Calle. „Dacă am face-o, am putea deveni ținte. Sigur, vom denunța întotdeauna aceste evenimente îngrozitoare, dar adevărul e că nu știm niciodată cine este responsabil. Pur și simplu nu știm.” Această strategie nu doar că a protejat copiii, ci a ajutat mișcarea să-și mențină neutralitatea, care era crucială pentru supraviețuirea și dezvoltarea acestei inițiative pacifiste. Copiii nu s-au alăturat niciunei bande; ei au luptat în schimb de partea păcii.

Nivelul la care majoritatea copiilor „înțelegeau” această situație complexă era diferit de cel al înțelegerii adulților. Ei se gândeau mai puțin la preocupările politice și economice și mai mult la justiție și echitate. De aceea, concepția lor despre instaurarea păcii a fost una largită, incluzând orice activitate care ducea la îmbunătățirea calității vieții într-o comunitate afectată de violență. Mișcarea Copiilor susținea că aducerea păcii în case și pe străzi era la fel de importantă ca aplanarea luptelor. Până la urmă, violența domestică și cea din cartiere era la fel de supărătoare. În timp ce aproximativ 6 000 de oameni mureau anual ca rezultat al războiului, alți 250 000 erau uciși de violența domestică, de cea stradală sau de alte tipuri de violență criminală.

Prin intermediul rețelelor extinse de organizații de sprijin, mii de copii au devenit „constructori ai păcii”, lucrând împreună cu alți copii pentru găsirea de soluții la conflicte, intoleranță și nediscriminare<sup>39</sup>. Peste 10 000 de copii au beneficiat de instruire și i-au ajutat pe ceilalți, de exemplu, să învețe cum să evite minele terestre. Sute de copii au fost instruiți pentru a deveni consilieri voluntari pentru alte mii de copii deportați.

Această abordare le-a oferit copiilor un altfel de model de viață, o altă cale decât anagajarea în armată sau în bandele urbane. „Uneori particip la atelierele Mișcării Copiilor pentru Pace”, a spus Lelis, în vârstă de treisprezece ani. „Sunt foarte mulți copii care vin acolo din diferite locuri. Ei par foarte



puternici, foarte bine organizați și bine instruiți. Ei știu ce fac. Ei vorbesc convingător. Și au idei bune. Sunt foarte impresionată. Așa vreau să fiu și eu. Vreau să mă alătur și eu, să devin la fel ca ei.”

Cei aproximativ 100 000 de mii de copii activi în această mișcare știau că în cele din urmă vor deveni adulți. Și știau că va fi nevoie de ei mai mult ca oricând. Așa cum a observat activista pentru pace Ana Teresa Bernal: „Columbia a fost în război atât de mult timp, încât oamenii nu mai știu cum să trăiască în pace. De aceea lucrurile pe care le fac acești copii sunt atât de importante, mai ales dacă va veni și pacea.” Ei au avut ocazia să treacă printr-una dintre cele mai periculoase situații imaginabile; aceea de exprimare a speranțelor lor, de stimulare a unei mișcări naționale, de învățare reciprocă și de asumare a responsabilității pentru viețile lor. Toate acestea au fost un prim pas spre o viziune comună pentru țara lor.

„Mama mea îmi spune câteodată că viața înseamnă mai mult decât agitația asta cu pacea și drepturile civice”, povestește Elena, în vârstă de șaisprezece ani. „Mama crede că acestea îmi consumă prea mult timp, dar eu nu văd altceva care poate fi mai important.”

Epilog scris în 2011

Copiii din Columbia continuă să fie participanți activi la promovarea păcii în cadrul unei game largi de organizații, multe desprinse din Mișcarea Copiilor pentru Pace din Columbia<sup>40</sup>. Totuși, în prezent, Mișcarea Copiilor nu mai are amploarea națională din trecut. Declinul mișcării, ca forță coerentă, are câteva motive.

În primul rând, a existat temerea că Mișcarea oferea prea multă vizibilitate copiilor individuali și îi expunea riscului de a fi luați în colimator. Unii dintre liderii mișcării au primit amenințări; unii chiar au părăsit Columbia și au cerut azil politic în Statele Unite sau în Canada.

În al doilea rând, au existat preocupări cu privire la faptul că principiile etice referitoare la participarea copiilor nu erau respectate. Mulți copii din Mișcarea pentru Pace erau invitați la conferințele internaționale. Erau astfel expuși în reviste ilustrate și în documentare televizate. Deseori, copiii erau selectați pentru a participa la aceste evenimente, fără a permite populației mai largi de copii să decidă asupra poziției lor și să-și aleagă propriii reprezentanți la aceste conferințe internaționale.

În al treilea rând, nu exista o viziune împărtășită în mod clar de toți din mișcare, iar acest lucru exacerba uneori neînțelegerile dintre participanți. De exemplu, au existat dezacorduri ocazionale cu privire la publicitatea pe care ar trebui s-o primească fiecare organizație inclusă în această mișcare. Unele organizații aveau astfel o expunere mai mare la nivel internațional.

În fine, noile mijloace de comunicare au avut, și ele, un efect. În 1995, când au fost organizate primele ateliere care au dus la crearea Mișcării, copiii trebuiau să se deplaseze fizic din orașele lor, pentru a se întâlni și a afla despre experiențele altora. Un tânăr participant, Juan Elias, mi-a spus că doar la acea întâlnire a înțeles că experiența lui nu era unică — că și alți copii din Columbia sufereau la fel de mult. Astăzi, prin intermediul rețelelor de socializare, copiii au posibilitatea să se cunoască și să învețe unii de la alții fără a fi nevoiți să plece din comunitățile lor.

Mișcarea își are încă un rost, dar nu ca organizație, ci ca un angajament pe care îl pot face copiii din toată țara și dincolo de aceasta de a colabora în vederea păcii. Implicarea copiilor în calitate de activiști pentru pace este încă importantă în Columbia — o societate care continuă să aibă parte de niveluri ridicate de violență domestică și stradală. Așa cum mi-a spus Mayerly Sanchez în casa ei din orașul Soacha, în 1998: „Pacea care se naște în inima unui copil poate cuceri întreaga lume” — doar că acest lucru trebuie amplificat și auzit de cine trebuie.

## Ateliere comunitare pentru copii

Sara Cameron

**Rezumat:** Acest exercițiu se bazează pe ideea că, dacă vrem ca să facă pace cei mari, ei trebuie încurajați s-o vizualizeze; or, cel mai bun loc de a începe acest exercițiu imaginativ este în mijlocul copiilor.

**Participanți:** Exercițiul funcționează bine cu grupe de aceeași vârstă, dar și cu grupe de participanți cu vârste diferite.

În fiecare zi lucrătoare, în orașele columbiene Bogota, Medellín și Cali, Fundația Rafael Pombo organizează ateliere creative de alfabetizare, de tehnici video, de arte frumoase și teatrale pentru sute de copii dezavantajați. Pe lângă extinderea orizonturilor acestor copii, fundația lucrează cu profesorii pentru a schimba atmosfera destul de formală din majoritatea sălilor de clasă columbiene. Personalul fundației a ținut ateliere și pe teritoriile controlate de grupurile de gherilă, concentrându-se asupra soluționării conflictelor și edificării păcii. Modelul meu de atelier este bazat pe aceste activități.

Începeți cu câteva exerciții de încălzire pentru a-i face pe elevi să se simtă confortabil unii cu alții și pentru a facilita trecerea la noul mod de lucru și învățare. Acestea pot include exerciții de mișcare și de oglindire, de construire de poduri și așa mai departe. La construirea podurilor, de exemplu, elevii lucrează în grupuri și, folosindu-și corpul, încearcă să construiască cel mai rezistent pod. Apoi sunt întrebați dacă ar putea îmbunătăți

podul și li se recomandă să facă schimbările corespunzătoare. După aceea, elevii sunt îndemnați să vorbească despre cum au deliberat în legătură cu proiectul. Cât de greu a fost pentru unul sau doi membri ai grupului să-i convingă pe ceilalți să se schimbe? Cum s-au simțit când au făcut asta? Rezultatul a adus o îmbunătățire? Care a fost cel mai bun mod de lucru? Și așa mai departe.

În continuare, elevii lucrează în grupuri mici de câte cinci sau șase, pentru a-și crea propria comunitate sau propriul oraș. Pentru această sarcină au la dispoziție hârtie, pixuri, cutii de carton, role de hârtie, bandă adezivă, lipici, bucăți de materiale necesare pentru construirea clădirilor comunității.

De asemenea, li se cere să colaboreze și să decidă asupra următoarelor aspecte:

1. Explicați istoria orașului: Unde este localizat? De ce a fost înființat? De către cine? De unde au venit oamenii care au fondat urbea?
2. Dați o denumire orașului și explicați de ce și cum au ales fondatorii această denumire. (Această etapă poate fi precedată de o discuție despre originea denumirii orașului în care locuiesc elevii în prezent.)
3. Faceți o listă cu legile orașului. (Acestea pot include legi naționale, ca libertatea de exprimare, și legi locale, cum sunt cele legate de reciclare.)
4. Indicați cele mai importante/impresionante clădiri din comunitate și explicați semnificația lor.
5. Descrieți baza economică a comunității: Ce fel de munci prestează oamenii? Care este calitatea vieții? (Adesea elevii își asumă roluri specifice și explică economia referindu-se la sine ca rezidenți ai comunității.)
6. Descrieți modul de organizare a învățământului, religiei, sistemului juridic, serviciilor de sănătate și de reciclare și a altor activități.<sup>41</sup>
7. Ce rezervă viitorul pentru această comunitate?
8. Elevilor li se poate cere de asemenea să creeze o stemă pentru orașul lor și să explice semnificația și importanța istorică a diferitor simboluri pe care le folosesc. (Exercițiul stemei poate fi folosit și ca activitate individuală.)

După aproximativ o oră, grupurile mici își prezintă unele altora orașele și comunitățile pe care le-au creat. În grupul extins se discută despre ideile care par deosebit de utile și interesante. Exercițiul poate fi extins pe o perioadă mai lungă, dar rapiditatea cu care trebuie să lucreze copiii sporește adesea spontaneitatea și distracția. Acest atelier poate fi repetat și organizat la perioade de timp specifice sau cu anumite limitări geografice sau politice.

## 7. Cum știi că organizația ta învață?<sup>42</sup>

Janis Dutton

**Scopul:** Evaluarea procesului de învățare al organizației tale.

**Rezumat:** O serie de întrebări bazate pe definiția învățării organizaționale.

Ce este până la urmă o organizație care învață? În practică, aceasta înseamnă că-și dezvoltă o înțelegere clară și sinceră a realității curente, și care este accesibilă întregii organizații; că această înțelegere este folosită pentru a crea noi cunoștințe, accesibile tuturor; că această nouă înțelegere îi ajută pe oameni să întreprindă acțiuni utile pentru viitorul dorit de ei.

Imaginează-ți grupul sau organizația din care faci parte: poate fi o sală de clasă, o echipă de lucru la noul curriculum, un grup care participă la o activitate extrașcolară, un grup de administratori școlari sau întreaga comunitate educațională — poate fi orice grup dorești. Ridică următoarele întrebări referitoare la grup — fie în mod individual, fie împreună cu grupul, ca întreg:

- Organizația voastră beneficiază de o înțelegere clară și sinceră a realității sale curente? Cât de mult adevăr poate tolera organizația? Vă sintetizați propriile date sau așteptați ca acestea să fie cerute de guvern, de părinți sau de ziare? Pe cine includeți în sondaje? Vă echilibrați procesele de informare cu cele de pledoarie? Evitați datele potențial deranjante? Vă testați experiențele? Chestionați asumptionsile voastre fundamentale? Câți mesageri ați „împuscat” în ultima vreme? Vă bazați doar pe cifre sau vorbiți și cu oamenii și îi întrebați ce cred și ce își doresc ei, personal, pentru organizație?
- Această înțelegere a realității curente este împărtășită la nivelul întregii organizații educaționale, așa încât să poată fi create noi cunoștințe care să fie, și ele, diseminate? Beneficiază oare toată lumea de suportul necesar pentru a deveni „persoane care învață” și nu niște „experți” suficienți? Mediul organizațional susține formarea continuă sau aceasta este făcută întâmplător? Ce faceți cu informația? Accesul la ea este doar privilegiul unora? Oamenii din organizație trebuie să aibă un anumit rang pentru a avea acces la ea? Dezvoltați o înțelegere comună și vă edificați cunoașterea pe baza datelor existente? Acceptați doar datele care vă susțin asumptionsile sau vă întrebați „Ce-ar fi dacă am privi această situație și din altă perspectivă?”? Toate datele despre școală sunt accesibile pentru părinți? Pentru personal? Vă dezvoltați personalul? Cum sunt utilizate la nivelul organizației noile competențe obținute în urma perfecționării profesionale? Creați o cunoaștere nouă? Organizația voastră dă dovadă de competențe pe care nu le avea în trecut? Cum schimbă noua cunoaștere realitatea curentă?

PETER SENGE • NELDA CAMBRON-MCCABE • TIMOTHY LUCAS • BRYAN SMITH • JANIS DUTTON • ART KLEINER

- Cunoașterea este tradusă în acțiuni concrete pentru scopurile dorite? Oamenii pot folosi noua cunoaștere? Aceasta este oare relevantă? Dar aplicabilă? Sau oamenii citează din articole și din cărți, dar nu ajung nicăieri niciodată? Care este strategia voastră? Care sunt prioritățile voastre ca organizație educațională? Cine este implicat în proiectarea programelor de dezvoltare a personalului? Cât de mult timp au la dispoziție oamenii pentru a-și împărtăși practica profesională? Energiile voastre sunt orientate către viitorul pe care vi-l doriți sau alergați după o sută de priorități diferite? Puteți face o prezentare a strategiilor pe care le folosiți pentru ajustarea realității curente după măsura viziunii voastre? Puteți identifica jaloanele progresului vostru? Organizația voastră dă dovadă de competențe pe care nu le avea înainte?

105

---

## Perseverance

de Margaret Wheatley (Berrett-Koehler, 2010)

Încă de la începutul anilor 1990, ideile lui Meg Wheatley despre comunicații și experiența sa cu metodele inovatoare de management au plasat-o pe o poziție centrală în cadrul rețelei mondiale de pionieri din domeniul învățării și schimbării organizaționale. De la mijlocul anilor 2000 și apoi într-un ritm accelerat, pe fondul crizei economice din anul 2008, Wheatley s-a concentrat asupra anxietății pe care o observa la prietenii, colegii și cunoștințele sale din mediul de afaceri. Chiar și liderii cei mai dedicați învățării organizaționale, odată ce s-au văzut confrunțați cu presiunile majore din mediul de afaceri, s-au simțit obligați să renunțe la o parte dintre abordările lor novatoare. Wheatley a răspuns prin volumul *Perseverență*, o meditație personală asupra tenacității în fața obstacolelor. Această carte este scrisă în mod explicit pentru oamenii dedicați schimbării organizaționale (inclusiv reformei educaționale), celor care simt că munca lor este îngreunată din diverse motive și care caută căi de continuare a demersului lor și de echilibrare interioară. — **Art Kleiner**

---

## Note

<sup>1</sup> Pentru mai multe informații despre Centrul „Peaslee” și alte grupuri comunitare din această zonă, vezi [www.peasleecenter.org](http://www.peasleecenter.org).

<sup>2</sup> De ce este numit acest cartier „Over-the-Rhine” („Dincolo-de-Rin”)? Ridicat pe la mijlocul anilor 1800 de către germanii care au emigrat pentru a munci în orașul Cincinnati, aflat atunci în plină dezvoltare, cartierul este localizat la nord de centrul orașului, de-a lungul a ceea ce a fost odată un canal în sistemul de canale Ohio-Erie. Prin această localizare și prin identitatea germană puternică, cartierul a câștigat denumirea de „Over-the-Rhine”. Oamenii din munții Apalași, porniți în căutarea unui loc de muncă, s-au mutat aici în timpul Marii Crize Economice, iar după Al Doilea Război Mondial li s-au alăturat și afroamericani (notă de Bonnie Neumeier).

<sup>3</sup> Cartea lui Peter Block *Community: The Structure of Belonging* (Berrett-Koehler, 2008) se concentrează asupra modului în care comunitatea poate ieși din starea de fragmentare. Vezi și John McKnight și Peter Block, *The Abundant Community: Awakening the Power of Families and Neighborhoods* (Berrett-Koehler, 2010). Cărțile anterioare despre afaceri ale lui Block includ: *Flawless Consulting* (Jossey-Bass, 2010), *The Empowered Manager* (Jossey-Bass, 1987) și *Stewardship: Choosing Service Over Self-Interest* (Berrett-Koehler, 1993). V. și [www.designedlearning.com](http://www.designedlearning.com). Peter Block și John McKnight au și un site comun despre refacerea comunității: <http://www.abundantcommunity.com>.

<sup>4</sup> Mai multe informații despre „Un Grup Mic” și despre eforturile acestuia de reconciliere a comunității prin dezbateri, pot fi găsite la [www.asmallgroup.net](http://www.asmallgroup.net). Grupul citează scrierile lui Robert Putnam și John McKnight ca surse influente în activitatea sa. (Vezi și <http://www.bowlingalone.com> și <http://www.abcdinstitute.org>.)

<sup>5</sup> Pentru reformarea comunității, vezi și scrierile lui Peter Block și John McKnight de pe site-ul <http://www.abundantcommunity.com>.

<sup>6</sup> Vezi și Art Kleiner, „The Thought Leader Interview: Meg Wheatley”, *strategy + business*, iarna 2011. Despre Institutul Alia din Noua Scoție, unde Wheatley și Frieze au predat conceptele din cartea *Walk Out Walk On*, vezi: [www.aliainstitute.org](http://www.aliainstitute.org).

<sup>7</sup> Aceste rezultate sunt menționate în articolul lui Seah Chiang Nee, „Singapore’s Changing Schools: Stepping Up Gear to Produce a Thinking Workforce,” *Sunday Star*, 25 septembrie 2005.

<sup>8</sup> „Pașii” precizați aici sunt adaptați după materiale scrise de Susan Philliber și Sharon Lovick Edwards, cei doi consultanți la care Roland Chevalier a apelat pentru acest proiect. Pentru mai multe informații despre procesul de implicare a comunității, vezi [www.philliberresearch.com](http://www.philliberresearch.com).

<sup>9</sup> În iunie 2009, ca rezultat al inovațiilor descrise aici, Thomas Dutton a primit Premiul Național „Thomas Ehrlich” pentru Implicarea Civică a Cadrelor Didactice din partea organizației Campus Compact, pentru „contribuții remarcabile la învățarea bazată pe ser-



vicii comunitare, la implicarea academică în comunitate și la schimbarea instituțională și comunitară prin implicare colaborativă”. Tot în 2009, Centrul a primit distincția de „Partener la Clădirea Comunității Îndrăgite” din partea Over-the-Rhine Community Housing, o organizație nonprofit dedicată construirii locuințelor pentru cetățenii cu venituri mici și medii. Dutton este căsătorit cu coautoarea vol. *Școli care învață* Janis Dutton.

<sup>10</sup> Autorul acestui capitol și Bonnie Neumeier au fost prezentați ca modele de urmat în cartea lui Peter Block, *Community: The Structure of Belonging* (Berrett-Koehler, 2008), iar Centrul a fost prezentat ca o resursă vitală pentru comunitate.

<sup>11</sup> În 2006, Venice on Vine a primit din partea Filialei din Cincinnati a Institutului American al Arhitecților o Diplomă de Merit. Proiectul a reprezentat un efort colaborativ al opt arhitecți, al multor prestatori de servicii și a inclus și studenți la arhitectură de la Universitatea din Cincinnati.

<sup>12</sup> Teza de masterat a lui Janis Dutton, „Learning to Unlearn: Organizational Learning, Popular Education, and Intersecting Stories of Community, Leadership, and Democracy” (2006), și cercetarea sa participativă m-au făcut să înțeleg mai bine butada „Privilegiul este o dizabilitate de învățare.” — notă de Thomas Dutton.

<sup>13</sup> Pe site-ul programului rezidențial, puteți găsi reflecțiile studenților, materiale video, interviuri și apariții în presă: [http://arts.muohio.edu/cce/residency\\_program.html](http://arts.muohio.edu/cce/residency_program.html).

<sup>14</sup> Această buclă de feedback a fost adaptată după Virginia Anderson și Lauren Johnson, *Systems Thinking Basics: From Concepts to Causal Loops* (Pegasus, 1997).

<sup>15</sup> Vezi și Andrea Gabor, „Leadership Principles for Public School Principals”, *strategy + business*, vara 2005, [www.strategy-business.com/article/05207](http://www.strategy-business.com/article/05207).

<sup>16</sup> Sandra Stein și-a dat demisia în 2011 din motive personale. În prezent, Academia de Leadership este condusă de Irma Zardoya, fostă inspectoare pentru Districtul I al orașului New York, în Bronx. În 2012, Academia de Leadership a lansat un plan strategic care includea noi măsuri de responsabilizare publică și stimulente sub formă de bonusuri. Acum nu se mai pune un accent atât de mare pe învățarea colaborativă. Dacă această tendință va continua, va fi un exemplu al modului în care presiunile privind responsabilizarea pentru rezultate școlare pot devia parteneriatele centrate pe învățare organizațională dintre mediul de afaceri și învățământ.

<sup>17</sup> Exemple detaliate ale impactului sărăciei asupra educației găsiți în: Jonathan Kozol, *Savage Inequalities* (Harper Collins, 1991) și Jonathan Kozol, *Rachel and Her Children: Homeless Families in America* (Crown, 2006).

<sup>18</sup> Există un manual detaliat, cu exerciții și resurse pentru dezvoltarea propriei abordări în stilul „Celor care aduc ploaia”. Vezi Katharine Briar-Lawson et al., *From Parent Involvement to Parent Empowerment and Family Support: A Resource Guide for School Community Leaders* (Danforth Foundation, 1997). Vezi și K. Briar-Lawson et al., „School-linked Comprehensive Services: Promising Beginnings, Selected Lessons Learned, and Future Challenges”, *Social Work in Education*, vol. 19 (1997), pp. 136–148.

<sup>19</sup> Citat din speța People Who Care, et al. v. Rockford Board of Education, 851 F. Supp. 905 (N.D. Ill 1993). Pentru o cronologie a cazului, vezi Jeff Kolkey, „Discrimination Lawsuit Haunts City, Schools”, *Rockford Register Star*, 12 septembrie 2009.

<sup>20</sup> People Who Care, et al. v. Rockford Board of Education, 246 F. 3d 1073 (7th Cir. 2001).

<sup>21</sup> Despre implicare, vezi și Cambron-McCabe, Cunningham, Harvey și Koff, *The Superintendent's Fieldbook: A Guide for Leaders of Learning* (Corwin Press, 2005), pp. 261, 305.

<sup>22</sup> Public Agenda ([www.publicagenda.org](http://www.publicagenda.org)) este o organizație neafiliată de cercetare a opiniei publice și a participării civice. Modelul deliberativ în șapte etape este descris în Daniel Yankelovich, *Coming to Public Judgment: Making Democracy Work in a Complex World* (Syracuse University Press, 1991).

<sup>23</sup> Pentru un alt exemplu de implicare publică, vezi „Community Conversations in San Jose”, de Linda Murray și Thomas S. Poetter, în *The Superintendent's Fieldbook*, p. 275.



<sup>24</sup> Despre dezvoltarea abilităților de negociere în cadrul Proiectului de la Harvard, vezi: [www.pon.harvard.edu/research](http://www.pon.harvard.edu/research). Recomandăm în special cartea lui Douglas Stone, Bruce Patton și Shelia Heen, *Difficult Conversations* (Viking Penguin Putnam, 1999). Așa cum observă educatorul și scriitorul Jim Evers, „această carte este un instrument care vine în ajutorul profesorilor și managerilor din învățământ care vor să evite jocul învinovățirilor și al pledoariilor avocațești în relația dintre ei sau dintre ei și elevi și comunitate. Este de asemenea un material valoros pentru studenți.”

<sup>25</sup> Pentru mai multe informații despre Institutul Cloud, vezi: <http://www.cloudinstitute.org>. Printre resursele de pe site se numără „EfS Reality Check”, un instrument de evaluare a gradului în care școlile și comunitățile învață împreună în scopul unui viitor durabil.

<sup>26</sup> David Orr, *Earth In Mind: On Education, Environment, and the Human Prospect* (Island Press, 2004), pp. 7–8.

<sup>27</sup> Jocul pescuitului, proiectat de Institutul Cloud pentru elevii din învățământul preuniversitar, a fost adaptat după o simulare a bancurilor de pești, dezvoltată de John Sterman și Dennis Meadows, la Școala Sloan a Universității MIT.

<sup>28</sup> Frances Moore Lappé și Anna Lappé, *Hope's Edge: The Next Diet for a Small Planet* (Jeremy Tarcher/Putnam, 2002), pp. 93–100.

<sup>29</sup> Acest arhetip a fost descris de Garrett Hardin în „The Tragedy of the Commons”, *Science*, 13 decembrie 1968.

<sup>30</sup> Cf. Gerald G. Marten, „Environmental Tipping Points: A New Paradigm for Restoring Ecological Security”, *Journal of Policy Studies* (Japonia), no. 20 (iulie 2005), pp. 75–87.

<sup>31</sup> Cf. Sara Cameron, *Out of War: True Stories from the Front Lines of the Children's Movement for Peace in Colombia* (Scholastic, 2001); alte povești despre leadershipul femeilor și al copiilor din Kenya, Bangladesh, Senegal, Sudan, Tanzania, India, Papua Noua Guinee, Irak și din alte locuri pot fi accesate la [www.saracameron.org](http://www.saracameron.org).

<sup>32</sup> „Într-o zi, gherilele au venit în casa noastră din Santander și mi-au ucis ambii părinți. Aveam patru ani pe atunci. Din fericire, eram la bunica și nu am văzut când s-a întâmplat, dar surorile mele erau acasă. Ele aveau cinci și șase ani și au văzut totul. Și nu au uitat niciodată”, povestește un băiat de 12 ani.

<sup>33</sup> Wilfrido, de 16 ani, istorisește: „Acum lucrez în regim de voluntariat și fac terapie prin artă cu copiii care au fost forțați să-și părăsească locuințele din cauza războiului. Unii copii au văzut lucruri îngrozitoare, cum ar fi torturarea și uciderea taților lor. Lor le este foarte greu să înțeleagă ce s-a întâmplat. Noi ne jucăm împreună cu camioane, cu bărci și cu păpuși din cârpe, iar după aceea, uneori, le vine mai ușor să priceapă ce s-a întâmplat. Unii copii sunt foarte timizi, dar eu le dau o marionetă în formă de papagal, cu care ei își permit să discute deschis. Ei vorbesc adesea despre caprele, găinile și vacile pe care le-au lăsat în urmă atunci când și-au părăsit casele. Își fac griji inclusiv pentru animale.”

<sup>34</sup> Activitățile descrise aici au fost uneori organizate de copii, altele de adulți și în alte cazuri de adulți și de copii împreună. Acestea au fost posibile cu sprijinul UNICEF, al Rețelei Naționale pentru Pace din Columbia (Redepaz), al organizației the Scouts, al Crucii Roșii, al Bisericii Catolice, al organizației YMCA, al Fondului Creștin pentru Copii, al organizației World Vision și al altor organizații cu scopuri similare.

<sup>35</sup> Unele informații din acest articol provin din următoarele surse: Sara Cameron, „The Role of Children as Peace Makers in Colombia”, *Development*, vol. 43, no. 1 (martie 2000); Jorge Enrique Rojas Rodriguez și Marco Alberto Romero Silva, „Un país que huye...” (Bogotá, Consultoria para los Derechos Humanos y el Desplazamiento, 1999); „¿Que hay detras del maltrato infantil?” (Bogotá, Conferencia Episcopal de Colombia, 1999); „Defensoría del Pueblo, La niñez y sus derechos,” *Boletín* 1–4 (1996–7); „En cuatro años, 4.925 secuestrados,” *El Espectador* (5 mai 1999), p.6A; Graça Machel, „Impact of Armed Conflict on Children” (UNICEF, 1996) și „Children and Conflict in a Changing World” („Copiii și conflictul într-o lume aflată în schimbare”), (UNICEF, 2007), ambele disponibile la <http://www.un.org/chil>

dren/conflict/machel/english/; „Informe sobre el ‘Mandato Nacional de los Niños por la paz’” (Bogotá, UNICEF, 1996); și din știrile agenției Reuters despre Războiul Civil din Columbia din august 1999.

<sup>36</sup> „Visez că într-o zi mă voi trezi și că tatăl meu va pleca la muncă, iar mie nu va mai trebui să-mi fie teamă că el e în pericol sau că va fi împușcat. Acesta este visul pe care încercăm să-l construim cu toții. Dacă voi fi ucis, măcar știu că a fost o cauză pentru care a meritat să mori. E mai bine să mori pentru ceva decât pentru nimic, nu-i așa?” povestește Farliz Calle.

<sup>37</sup> Rezultatele întrunirilor au fost prezentate în mod formal guvernului și au dus la un proiect național pentru pace, proiect semnat de Mișcarea Copiilor, UNICEF, organizația The Scouts și Înalțul Comisar Colombian pentru Pace Victor G. Ricardo.

<sup>38</sup> „Oamenilor nu le pasă de război decât dacă sunt direct afectați. Dar atunci când copiii vorbesc despre durere și suferință, îi facem pe adulți să simtă durerea de parcă ar fi a lor. Copiii sunt semințele noii Columbiei. Noi suntem semințele care vor opri războiul”, spune — Mayerly, un lider de 14 ani al mișcării.

<sup>39</sup> „La început, când tatăl meu a fost ucis, m-am gândit că toată activitatea pe care o depunem pentru pace nu avea nicio valoare, de vreme ce reușise să-l salveze. Totuși, tatăl meu și-a dorit întotdeauna ca eu să activez pentru pace, iar eu nu am vrut ca alți copii să treacă prin același coșmar. Moartea tatălui meu m-a motivat și mai mult și mi-a oferit o atitudine mai realistă față de pace. Știu că această muncă poate fi periculoasă, dar dacă ei nu m-au oprit atunci când tatăl meu era viu, nu mă vor opri în niciun caz acum”, spune Juan Elias, un lider al mișcării pacifiste, al cărui tată a fost împușcat în iulie 1996.

<sup>40</sup> „În fiecare zi aud oameni certându-se — soți și soții, părinți și copii, chiar și în casa mea există violențe. Asta mă întristează foarte mult și uneori mi-e frică. Îl implor pe tata să înceteze, dar el tot se ceartă cu mama. Însă lui nu-i place să mă vadă nefericită. A auzit despre copiii care învățau să devină constructori ai păcii și m-a dus la o astfel de întrunire. Am fost mult mai fericită când m-am alăturat grupului. Acolo vorbim despre a face pace unii cu alții, cu prietenii noștri, cu oricine va dori să ne asculte. Vorbesc și cu părinții mei despre asta. Ei mi-au spus că ei nu vor să se certe, dar câteodată nu se pot abține”, relatează Isabel, de 14 ani.

<sup>41</sup> „Grupul nostru a construit un oraș în cadrul unui atelier «Rafael Pombo». Am decis că aveam nevoie de o biserică, dar ce fel de biserică? Cum puteam alege? În cele din urmă am căzut de acord asupra unei clădiri multifuncționale în care fiecare își putea venera Dumnezeuul său și aveam atât preoți, cât și preotese. Am spus că toată lumea avea dreptul la libertatea credinței religioase și asta nu ar trebui să fie niciodată o sursă de conflict”, exemplifică Marcela, de 17 ani.

<sup>42</sup> Îi mulțumim lui Charlotte Roberts pentru ajutorul acordat în conceperea acestui exercițiu.

