

Universitatea „Alexandru Ioan Cuza” din Iași
Școala Doctorală de Geștiințe
Facultatea de Geografie și Geologie
Domeniul Geografie



REZUMATUL TEZEI DE DOCTORAT

Geografie școlară în România, discrepanțe între urban și rural

Conducător științific,

Prof. univ. dr. Octavian Groza

Doctorandă,

Victoria Buza

Cuprins

INTRODUCERE.....	3
METODOLOGIA CERCETĂRII.....	6
Surse de date și dificultățile logistice.....	6
Metode de cercetare geostatistică	6
TEMELE MAJORE ALE GEOGRAFIEI EDUCAȚIEI.....	8
Dezvoltarea timpurie a Geografiei Educației (sec. XIX)	8
Schimbarea paradigmei: Revoluția cantitativă (1950-1970).....	12
Implicațiile factorilor politici în domeniul educației	13
Abordări marxiste ale educației și recunoașterea statutului de subdisciplină (1970-1980)	14
Spațiu și modernizarea educației (1980-1990)	16
Segregare spațială	16
Raționalizarea educației	18
Feminizarea predării	Error! Bookmark not defined.
Începutul neoliberalizării sistemului de învățământ	18
Adaptare și putere de decizie: neoliberalizarea educației (1990-prezent).....	19
Agenda politică educațională	19
Geografia libertății de alegere.....	21
Geografia copiilor	24
GEOGRAFIA REȚELEI ȘCOLARE ROMÂNEȘTI	26
Structuri spațiale și reziliența rețelei serviciilor educaționale primare	26
Context teoretic	26
Arhitectura educațională rurală - un echilibru fragil între acces și calitate.....	27
Geografia invizibilă a școlilor sub(urbane): migrații silențioase pe harta educației	29
Rețeaua serviciilor educaționale în mediul rural.....	30
Metodologie	31
Rețeaua serviciilor educaționale preșcolare în mediul rural	33
Rețeaua serviciilor educaționale primare în mediul rural	41
Rețeaua serviciilor educaționale gimnaziale în mediul rural	48
Rețeaua serviciilor educaționale în mediul urban	54
Rețeaua serviciilor educaționale preșcolare în mediul urban.....	56
Rețeaua serviciilor educaționale primare în mediul urban.....	61
Rețeaua serviciilor educaționale gimnaziale în mediul urban.....	66

DISPARITĂȚI GEOGRAFICE ALE PERFORMANȚEI ȘCOLARE: ANALIZA GEOSTATISTICĂ A EXAMENELOR DE BACALAUREAT.....	72
Cadru legal. Rețeaua serviciilor educaționale liceale	72
Metodologie	73
Examenul de Bacalaureat ca indicator al echității educaționale: abordare teritorială multiscalară ..	76
Tiparele geografiei absenteismului: între vulnerabilitate structurală și decizie individuală	83
Absenteismul la Bacalaureat ca indicator al dezechilibrelor sistemice.....	84
Matematica e pentru băieți și limba română pentru fete? O privire asupra prejudecăților educaționale și rezultatelor reale	92
Examenul la matematică	93
Examenul la limba română	104
Orașul ca determinant al reușitei școlare: o tipologie educațională urbană Error! Bookmark not defined.	
STUDIU DE CAZ: MOBILITATEA EDUCAȚIONALĂ, EXPRESIE A INEGALITĂȚILOR TERITORIALE. ADMITEREA LA LICEU ÎN 2022.....	116
Context teoretic. Problematika accesibilității la ciclul preuniversitar superior.....	116
Metodologie	119
Migrație și accesibilitate liceală diferențiată	120
Cadru național – structuri spațiale ale migrației la liceu.....	120
Concurența între licee și specializări Error! Bookmark not defined.	
Cadru regional.....	129
Regiunea de Nord-Est.....	129
Regiunea de Sud-Est.....	133
Regiunea de Sud Muntenia. București-Ilfov.....	137
Regiunea Sud-Vest Oltenia	141
Regiunea de Vest.....	145
Regiunea de Nord-Vest	149
Regiunea Centru.....	153
Regresia liniară multivariată Error! Bookmark not defined.	
CONCLUZII	157
BIBLIOGRAFIE.....	159

INTRODUCERE

Geografia educației reprezintă un domeniu interdisciplinar aflat la intersecția dintre geografie și educație, studiază relațiile dintre spațiul geografic și sistemele de învățământ, evidențiind modul în care factorii teritoriali influențează accesul la educație și performanțele școlare. Acest domeniu de cercetare a evoluat istoric odată cu transformările paradigmatică din științele geografice și sociale. Primele studii, în secolul al XIX-lea, s-au concentrat asupra distribuției geografice a școlilor și pe nevoile educaționale locale, reflectând preocuparea pentru extinderea rețelei școlare în contextul construirii statelor-națiune moderne. Ulterior, în a doua jumătate a secolului XX, odată cu *revoluția cantitativă* din geografie, abordările metodologice s-au diversificat, introducându-se analize statistice riguroase în cercetarea educației, permițând identificarea modelelor spațiale ale participării școlare și ale rezultatelor academice.

În ultimele decenii, odată cu curențele neoliberale (anii 1990-prezent), direcțiile de cercetare s-au orientat către geografia opțiunii școlare și geografia copiilor. Cercetătorii contemporani analizează modul în care politicile educaționale neoliberale (precum libertatea de alegere a școlii de către părinți) reconfigurează peisajul școlar, generând competiție interinstituțională și potențiale inechități, dar și cum experiența zilnică a elevilor în diferite medii (urban versus rural, cartiere urbane bogate versus marginalizate) le modelează parcursul educațional. În prezent, geografia educației a ajuns astăzi un domeniu matur, care îmbină metode cantitative și calitative în demersul de investigare a (in)echităților educaționale în spațiu, oferind repere analitice utile pentru formularea politicilor publice destinate reducerii in Justițiilor sociale în educație.

Așadar, educația este universal recunoscută drept unul dintre pilonii fundamentali ai dezvoltării unei societăți, însă accesul egal la educație de calitate nu este garantat pretutindeni. Disparitățile teritoriale, în special contrastul dintre mediul urban și cel rural, generează dezechilibre profunde în șansele educaționale ale copiilor. Inegalitățile spațiale reprezintă o preocupare majoră la nivel internațional, numeroase cercetări subliniind faptul că elevii proveniți din zonele rurale defavorizate tind să obțină rezultate școlare mai slabe, să abandoneze școala mai frecvent și să aibă acces limitat la resurse educaționale, comparativ cu cei din centrele urbane dezvoltate. Geografia educației, un subdomeniu interdisciplinar aflat la confluența geografiei umane cu științele educației, încearcă să răspundă acestor provocări prin cercetarea modurilor în care spațiul și locul influențează procesele educaționale, analizând distribuția teritorială a instituțiilor de învățământ, diversitatea tipologică a școlilor și dinamica sistemelor educaționale. De la diferențele rural-urban din țările dezvoltate până la decalajele regionale din țările în curs de dezvoltare, cercetările în domeniu converg către reafirmarea necesității *justiției spațiale* în educație – principiu conform căruia geografia nu trebuie să condiționeze dreptul la o educație de calitate.

În România, problematica disparităților educaționale dintre urban și rural se află într-o actualitate permanentă întrucât sistemul educațional românesc se confruntă cu provocări care reflectă atât moșteniri istorice, cât și disfuncționalități actuale de politici publice. Tranziția socio-economică de după 1990 a amplificat decalajele deja existente: orașele mari au cunoscut

investiții sporite în infrastructura școlară și concentrarea cadrelor didactice calificate, în timp ce majoritatea localităților rurale s-au confruntat cu scăderea populației școlare, limitarea resurselor și restructurări ale rețelelor școlare locale. În consecință, geografia rețelei școlare românești evidențiază un contrast puternic: școlile rurale sunt adesea vulnerabile și dispersate, cu capacitate redusă și dotări precare, iar școlile urbane, mai ales din marile orașe, beneficiază de facilități mai bune și atrag elevii bine pregătiți din arii extinse. Aceste inegalități teritoriale se reflectă direct în șansele educaționale ale copiilor: accesul la o școală de calitate și posibilitatea de a continua studiile la nivel liceal sau universitar sunt adesea condiționate de *locul reședinței* și de *proximitatea față de un centru urban*.

În plus, decalajele urban-rural nu se limitează doar la infrastructura fizică și accesibilitate școlară per se, ci se reflectă și asupra performanțelor școlare ale elevilor, în rata de absolvire, rata absenteismului sau distribuția notelor. Rezultatele examenelor naționale sau rata de absolvire a liceului scot în evidență un clivaj sistematic: datele arată că proporțiile elevilor ce promovează examenul de Bacalaureat sau Evaluarea Națională întotdeauna sunt mult mai scăzute în rural, iar notele obținute tind să fie mai mici, pe lângă ratele mai ridicate de abandon școlar, comparativ cu omologii lor din urban. Aceste fenomene ridică probleme de echitate educațională și impun o investigație detaliată: care sunt cauzele geografice ale discrepanțelor? Deși sociologia și economia educației au investigat o parte din aceste aspecte, abordările explicit geografice care să integreze dimensiunea spațială și teritorială a inechităților educaționale rămân încă limitate în peisajul cercetărilor autohtone. Geografia școlară ca domeniu încearcă să compenseze acest gol, examinând modul în care distribuția geografică a oportunităților educaționale influențează echitatea școlară.

Astfel, prezentul demers se înscrie în efortul de dezvoltare a geografiei educației ca domeniu de cercetare în România și se fundamentează din două direcții majore: pe de o parte, literatura internațională, care oferă concepte operaționale și metode pentru a analiza distribuția inechitabilă a resurselor educaționale, iar pe de altă parte, realitățile socio-spațiale naționale care reclamă soluții adaptate contextului local și regional. În mod specific, cercetarea se concentrează pe câteva axe tematice majore: o primă dimensiune vizează infrastructura și rețeaua școlară, vizând distribuția geografică a unităților de învățământ preșcolar, primar și gimnazial, cu accent pe reziliența spațiilor educaționale rurale în fața dinamicilor demografice, a reorganizărilor instituționale (închiderile de școli, comasări, adaptări la urbanizarea difuză a unităților din zonele periurbane), precum și a distanțelor pe care elevii din mediul rural trebuie să le parcurgă până la cea mai apropiată unitate de învățământ, evidențiindu-se echilibrul fragil între accesibilitate geografică și calitatea educației oferite.

Cea de-a doua direcție majoră constă în evaluarea disparităților geografice ale performanței școlare, utilizând ca reper principal rezultatele examenului de Bacalaureat. Acesta este tratat ca un indicator al echității educaționale, fiind examinată distribuția teritorială a ratelor de promovare, mediilor obținute și fenomenelor adiacente (precum absenteismul la examen, drept simptom al unor dezechilibre sistemice). O atenție deosebită este acordată diferențelor de performanță între elevii din urban și cei din rural, dar și diferențelor pe criterii de gen (fete versus băieți) și pe discipline (de exemplu, matematică versus limba română), pentru a verifica

în ce măsură stereotipurile precum „băieții se descurcă mai bine la științele exacte, iar fetele la cele umaniste” se confirmă în realitatea contemporană din România.

În fine, un al treilea palier al lucrării este dedicat mobilității educaționale la tranziția spre nivelul liceal. Studiul de caz al admiterii la liceu în 2022 explorează arealele de influență a centrelor liceale, tiparele migrației educaționale și traiectoriile de continuarea a studiilor pentru elevii care provin din diferite zone geografice, în special din mediul rural sau orașe mici. Această analiză permite identificarea unor forme de inegalitate teritorială în ceea ce privește accesul efectiv la trasee educaționale favorizante și barierele „invizibile” spre marile centre liceale urbane.

În acest cadru, au fost formulate câteva ipoteze de lucru ce au ghidat investigația. Prima ipoteză pornește de la ideea, aproape tautologică în contextul românesc, că există decalaje semnificative și persistente de performanță școlară între mediul urban și cel rural, în detrimentul ruralului, acestea reflectând un acces inegal la resurse și oportunități educaționale și stratificare simbolică a valorii școlii în funcție de geografie. A doua ipoteză vizează diferențele de gen și pe discipline: oare, pe lângă mediul de rezidență, genul elevilor (fete sau băieți) și specificul disciplinelor (de exemplu, matematică versus limbă română (percepute drept dualism între raționalitate și expresivitate)) influențează rezultatele, anticipând eventuale diferențe (cum ar fi performanțe mai scăzute la matematică în zonele dezavantajate sau diferențe în ratele de reușită între fete și băieți din același mediu)? De asemenea, se pornește de la premisa că eventualele avantaje ale băieților la matematică și ale fetelor la limba română, sugerate ca stereotipuri școlare, ar putea fi nuanțate sau chiar inversate de factori precum calitatea predării, motivația intrinsecă și presiunea socială, în special în mediul rural unde fetele au de regulă rezultate mai bune datorită unui angajament școlar mai ridicat.

Totodată, o ipoteză importantă a fost legată de mobilitatea educațională: procesul de admitere la liceu are o componentă particulară de „migrație” spațială. În acest sens, fenomenul nu este doar un simplu proces administrativ de repartitie, ci și o expresie a inegalităților teritoriale, cu efecte structurale atât asupra școlilor de origine (în general, rurale sau din urbanul mic), cât și asupra celor de destinație (în principal urbane). În principiu, în zonele rurale izolate sau foarte sărace, proporția elevilor care continuă la liceu este semnificativ mai redusă, sugerând că distanța, vulnerabilitatea financiară și lipsa opțiunilor locale constituie bariere puternice. Concomitent, se anticipează că liceele din orașele mari atrag disproporționat elevii cu medii mai mari, creând un efect de polarizare puternică în doar în favoarea celor mai bine pregătiți.

Toate aceste ipoteze gravitează spre obiectivul central al lucrării: investigarea modului în care distribuția geografică a disparităților educaționale modelează echitatea școlară și, implicit, coeziunea socială. Prin validarea demersului analitic, teza își aduce contribuția la înțelegerea mecanismelor ce definesc geografia școlară românească. Integrarea dimensiunii spațiale în analiza sistemului educațional permite conturarea unei perspective comprehensive asupra dezechilibrelor dintre mediul urban și cel rural, evidențiind nu doar unde se manifestă aceste inechități, ci și de ce persistă cu atâta tenacitate și cum ar putea fi, cel puțin teoretic, corectate prin politici publice bine calibrate. Toate acestea presupunând, desigur, că astfel de inițiative declarative de reformă ar trece la un moment dat de stadiul de intenție.

METODOLOGIA CERCETĂRII

Surse de date și dificultățile logistice

Studiul își fundamentează analiza pe prelucrarea și corelarea unor seturi de date furnizate de instituții publice cu atribuții în domeniul educației și statisticii oficiale, în special Ministerul Educației, Institutul Național de Statistică (RPL2021 și platforma Tempo Online), precum și platformele data.gov.ro și admitere.edu.ro (pentru studiul de caz). Acestea includ date despre rețeaua instituțională de învățământ preuniversitar, indicatori privind populația școlară (număr de elevi, distribuție pe sexe, profiluri și niveluri educaționale), rezultatele la examenele naționale și mobilitatea educațională. În vederea asigurării unei corelări spațiale riguroase, aceste date au fost completate prin recursul la nomenclatoarele administrative (coduri SIRUTA) și codurile unice ale unităților școlare (SIIR), conform metodologiilor anuale de organizare a rețelei școlare.

Deși, în aparență, aceste baze de date sunt prezentate ca standardizate și interoperabile, analiza în profunzime a relevat un grad ridicat de inconsistență între ani. În pofida aparențelor de rigoare administrativă, sistemul informațional al educației se dovedește a fi caracterizat printr-o discontinuitate structurală și o lipsă de coerență temporală care impun un efort semnificativ de reconstrucție logică. Procesul de colectare, standardizare și integrare a datelor s-a dovedit a fi un exercițiu cronofag: modificările survenite în codificarea unităților de învățământ, lipsa de standardizare a denumirilor localităților („Municipiul Alba Iulia” în unii ani, „Alba Iulia” în alți ani), omisiunile de înregistrare a populației școlare în unitățile arondate în 2015, apariția de entități școlare cu zero elevi sau dispariția bruscă a unor instituții în succesiunea anilor analizați, lipsa codurilor SIRUTA în 2022, sugerează existența unei metodologii implicit volatile, probabil adaptată din mers, în funcție de fluctuațiile administrative. În acest context, cercetarea a presupus un proces laborios de identificare, validare și reconciliere a informațiilor divergente, deseori prin sute de verificări manuale și triangulații între surse. O parte semnificativă a efortului de cercetare a fost dedicată reconcilierii acestor inconsistențe, corelării între surse și reconstruirii manuale a traiectoriilor instituționale și a circuitelor educaționale, într-un efort care, deși profund empiric, a fost absolut necesar pentru a putea opera cu datele brute într-o formă coerentă și cartografiabilă.

Metode de cercetare geostatistică

Dimensiunea spațială a analizei a fost operaționalizată prin agregarea datelor educaționale la nivelul unităților administrativ-teritoriale (UAT). Această etapă a presupus nu doar conversia indicatorilor cantitativi în variabile spațializabile, ci și selecția unei metodologii cartografice adaptate particularităților teritoriale ale fenomenului educațional.

Pentru realizarea hărților tematice și a claselor de valori, s-a utilizat programul *Philcarto*, iar analizele statistice descriptive asociate reprezentărilor spațiale au fost realizate cu ajutorul

pachetului *XLSTAT*, integrat în Microsoft Excel. Este important de menționat că, din motive metodologice și analitice, fiecare capitol tematic al lucrării beneficiază de o metodologie proprie, adaptată specificului temei investigate (rețea școlară, performanță educațională sau mobilitate teritorială). Această decizie este justificată de natura eterogenă a indicatorilor utilizați, de diferențele în scara analizei și de particularitățile proceselor educaționale abordate. În consecință, nu a fost urmărită o unificare forțată a metodologiei, ci dimpotrivă, o abordare contextuală și integrată a fiecărui demers de cercetare, asigurând studiului flexibilitate și rigoare analitică.

TEMELE MAJORE ALE GEOGRAFIEI EDUCAȚIEI

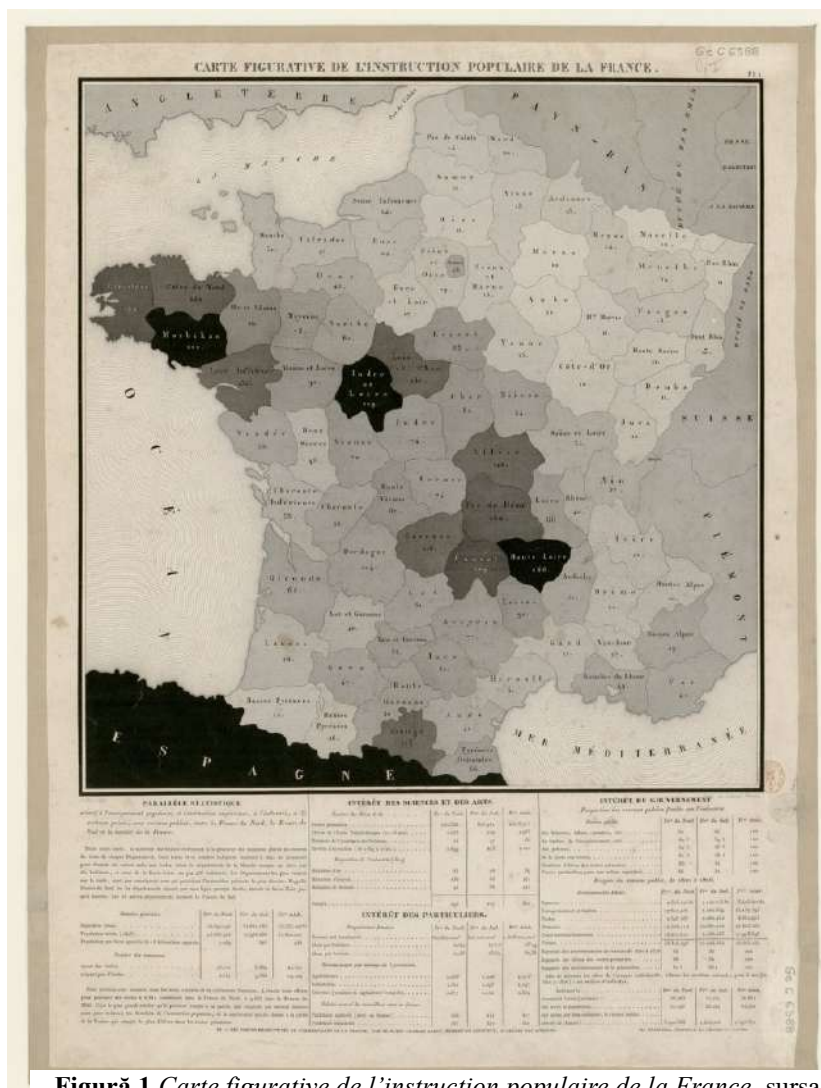
Dezvoltarea timpurie a Geografiei Educației (sec. XIX)

Cele mai timpurii manifestări științifice despre cercetarea educației din perspectivă geografică datează din prima jumătate a secolului al XIX-lea, în Franța (1826, 1867), Anglia (1849) și Imperiul Rus (1876), unde sunt cartografiate pentru prima dată nivelurile de instrucție a populației pe departamente, districte și gubernii. Pionierii „geografiei școlare” ai secolului XIX sunt statisticieni și matematicieni, interesul pentru subiect fiind finanțat de ministerele educației ale vremii. Această perioadă, aflată în plină dezvoltare industrială, se confruntă cu multiple probleme sociale: sărăcie, delincvență sporită, exploatarea prin muncă a minorilor, lipsa locuințelor și a condițiilor sanitare decente pentru majoritatea populației urbane. Sociologii francezi și englezi ai epocii asociau aceste fenomene cu nivelul scăzut de educație (în special cea morală), al populației, surescitându-le interesul pentru a cerceta variațiile spațiale

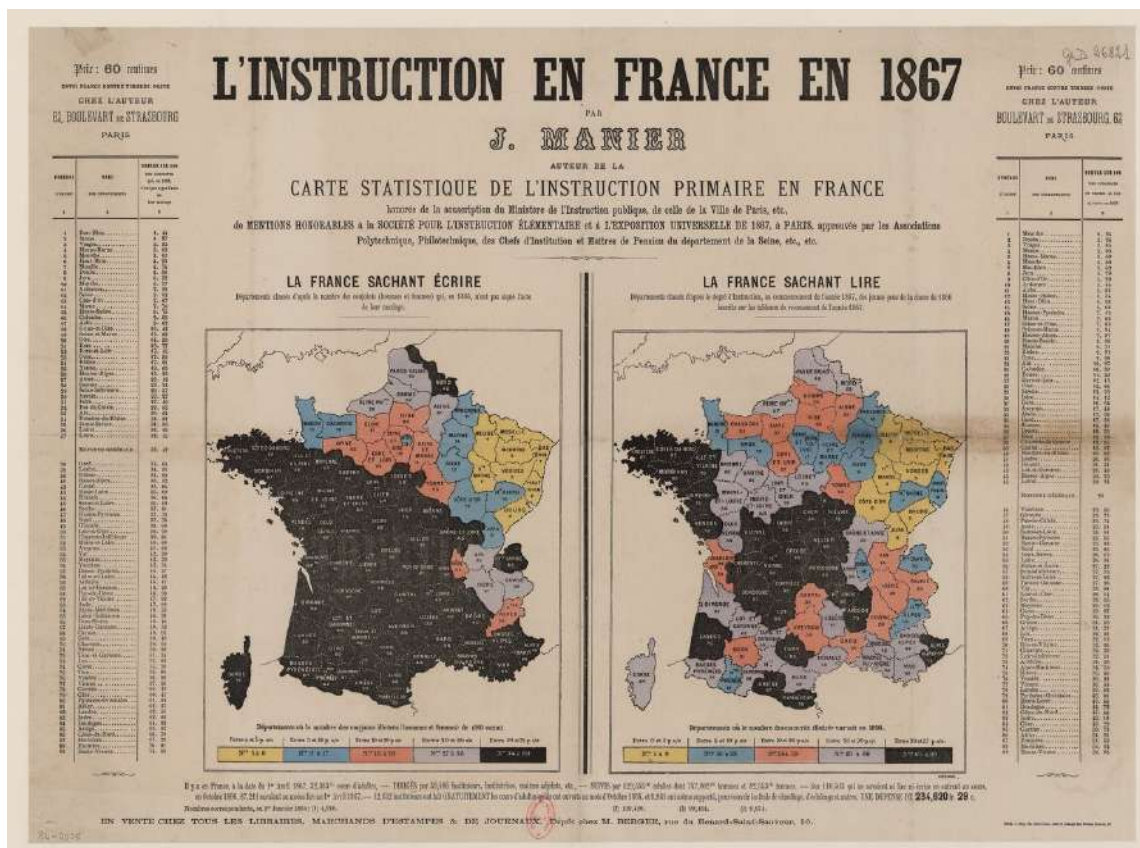
ale inegalităților sociale determinate de nivelul de instruire, precum: calitatea școlilor, numărul de elevi înscriși la școală, remunerația profesorilor și nivelul de educație al părinților (Mardsen, 1987, Meusburger, 2015).

Utilizând sursele administrative ale recruiților militari și registrele căsătoriilor, care consemnau informații cu privire la abilitatea de a scrie și de a citi, statisticianul francez Charles Dupin a fost primul care a cercetat diferențele regionale ale alfabetizării la nivel național. Harta sa, intitulată *Carte figurative de l'instruction populaire de la France* (fig. 1) (Dupin, 1826) reprezintă prima lucrare complexă dedicată educației.

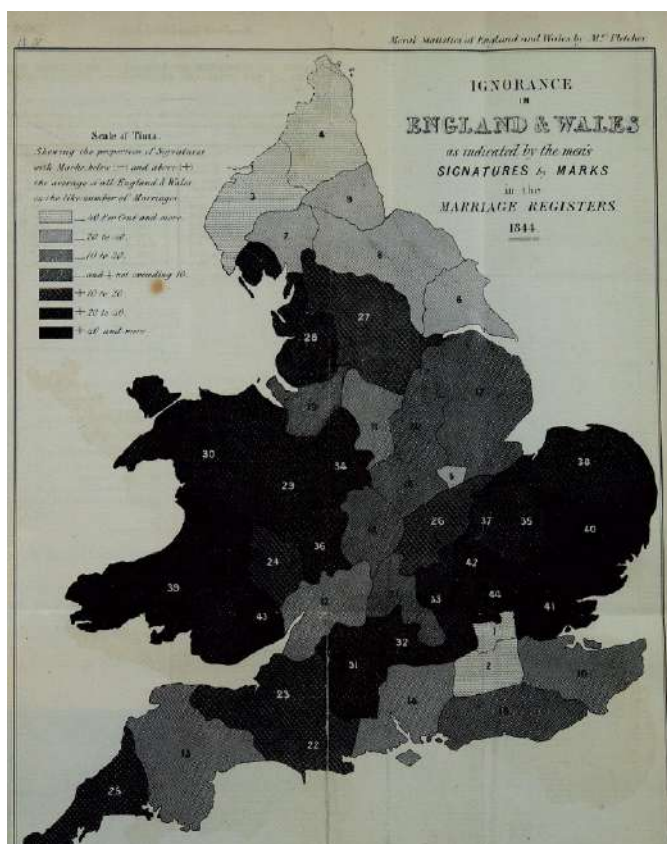
Aceasta include indicatori precum:



Figură 1 *Carte figurative de l'instruction populaire de la France*, sursa: <https://gallica.bnf.fr/ark:/12148/btv1b530830640>



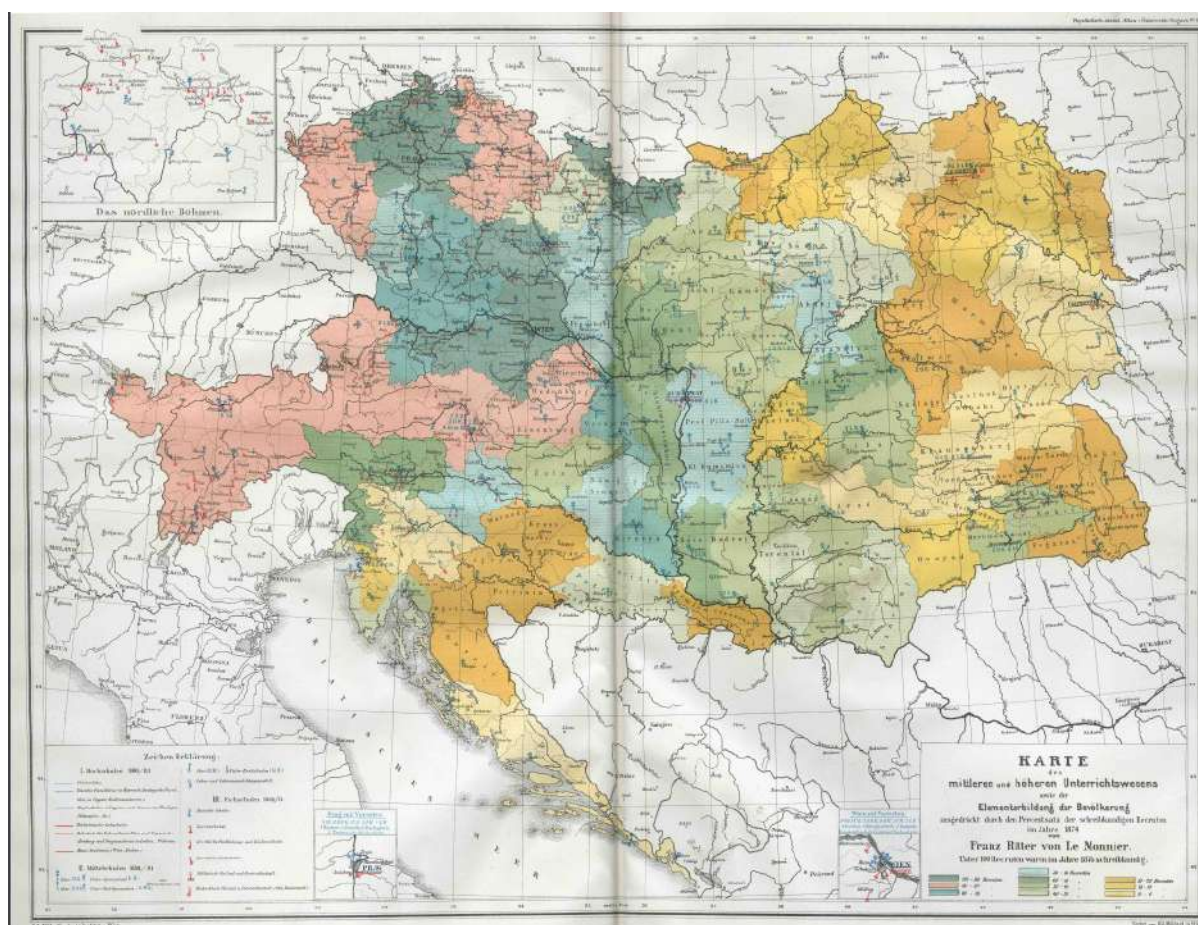
Figură 2 L'Instruction en France en 1867, sursa: <https://gallica.bnf.fr/ark:/12148/btv1b53079152t>



Figură 3 Ignorance in England and Wales, sursa: <https://library.princeton.edu/>

numărul de școli primare, elevi înscriși la École Polytechnique, numărul de brevete pentru invenții, veniturile medii ale unei familii și sursa generală a banilor, precum și rata de cuprindere școlară în învățământul primar - toate sugerând corelațiile pozitive între nivelul de educație și dezvoltarea economică locală și regională. Ulterior, în 1867, J. Manier publică hărțile sub titlurile „La France sait écrire” și „La France sait lire” (fig. 2), prima cartogramă reprezintă procentul persoanelor care nu și-au pus semnătura în registrele matrimoniale, iar pentru a calcula ponderea populației care știe să citească au fost folosite datele din registrele școlare ale anului 1866 (Manier, 1867).

În aceeași perioadă, în Anglia, încă nu exista un sistem de învățământ unificat, educația fiind un privilegiu destinat celor bogați. Școlile percepeau taxe anuale părinților, care în același timp aveau nevoie de copii pentru muncile zilnice. Reformele publice destinate educației primare s-au lovit de realitățile economice ale epocii industriale, confruntate cu necesitatea de forță de muncă din fabrici și din zonele rurale, astfel încât abia la sfârșitul secolului XIX frecventarea școlii devine normalitate (British Library, n.d.). Câteva decenii mai târziu față de francezi, statisticienii britanici din cadrul Societății de Statistică a Londrei, susținută de Coroană, își manifestă preocupările în raport cu problemele morale ale societății britanice, pornind de la nivelul de instrucție a populației; în 1844 J. Fletcher publică harta analfabetismului (ignoranței), intitulată *Ignorance in England and Wales* (fig. 3). Indicatorii de



Figură 4 *Karte des mittleren und höheren Unterrichtswesens sowie der Elementarbildung der Bevölkerung ausgedrückt durch den Percentsatz der schreibkundigen Recruten im Jahre 1874*, (Harta învățământului mediu și superior și a învățământului elementar al populației exprimată prin procentul de recruți alfabetizați în 1874), sursa: <https://www.nemzetiattlasz.hu/1887/18.pdf>

referință ai acesteia reprezintă proporția persoanelor care în certificatele de căsătorie au semnat cu „X” în locul propriului nume, urmărind corelația dintre nivelul de instruire și rata criminalității. Acesta concluzionează că „declinul ignoranței este cel mai scăzut în cele mai criminale și ignorante districte [...] cele mai întunecate nuanțe ale ignoranței coincid cu cele ale criminalității” (Fletcher, 1844). Acest studiu a încurajat mai mulți cercetători și jurnaliști (H. Mayhew, J. Greenwood) să analizeze dificultățile clasei de jos din marile orașe engleze

precum inegalitățile spațiale cu privire la alfabetizarea copiilor și tinerilor, gradul de frecventare a școlii și accesul în învățământul superior.

Primele reprezentări cartografice ale nivelului de instruire a populației care includ etnicii români datează de la 1874 (Transilvania, în componența Imperiului Austro-Ungar) și 1876 (Basarabia, în componența Imperiului Rus). Prima, *Karte des mittleren und höheren Unterrichtswesens sowie der Elementarbildung der Bevölkerung ausgedrückt durch den Percentsatz der schreibkundigen Recruten im Jahre 1874*, (Harta învățământului mediu și superior și a învățământului elementar al populației exprimată prin procentul de recruți alfabetizați în 1874), (fig. 4), editată de editorul austriac Eduard Hölzel, în cadrul *Atlasului școlar geografic pentru școlile gramaticale, gimnaziale și școlile comerciale ale monarhiei*. Conform datelor vremii, în regiunile actuale ale Bucovinei și nord-vestului României, sub 10 recruți puteau să scrie. În schimb, în Făgăraș, Covasna, Harghita și Brașov procentul se ridica până la 30%, iar zona Sibiului înregistra cea mai mare pondere a recruților alfabetizați, cu valori cuprinse între 60% și 70% (Hölzel, 1874).

În est, Gubernia Besarabeană înregistrează valori medii ale nivelului de alfabetizare, conform *Карта народного образования в России 1876 г.* (Harta instrucției publice în Rusia în 1876), de profesorul A. Popoff (fig. 5). (Popoff, 1876). Astfel, conform legendei, în Chișinău raportul dintre copiii înscriși la școală și populația generală era de 1/40, în Bălți 1/115 iar în Soroca – 1/ 111. Cifrele din fracție reprezintă: la *numărător*: suma alocată de către zemstve pentru întreținerea instituției de învățământ primare și vocaționale, la *numitor*: suma alocată pentru întreținerea unui elev în acele instituții. Acele sume sunt semnificativ mai mici comparabil cu marile orașe ale imperiului - Moscova (20.83 ruble), Sankt Petersburg (21 ruble), Kiev (18.59 ruble), indicând decalaje structurale importante în finanțarea educației. Prin contrast, în guberniile baltice și în regiunile finlandeze ale imperiului, accesul la educație era considerabil mai extins, raportul copii-școală variind între 1/5 și 1/9 locuitori.

La începutul secolului XX geografia educației nu beneficiază încă de un cadru conceptual consolidat, se remarcă doar câteva lucrări sporadice care tratează periferic aspecte ale domeniului din perspectiva violenței juvenile (Shaw, 1929). Totodată, geograful german Walter Christaller abordează indirect educația în cadrul teoriei spațiului central (Malczewski, 2009), unde analizează ierarhia funcțională a localităților în funcție de mărime, poziție și număr de locuitori. În afară de acestea, teza de doctorat a lui A.K. Philbrick din 1949 folosește pentru prima dată termenul de *geografie a educației* în „*The geography of education in the Winnetka and Bridgeport communities of Metropolitan Chicago*”, tratând subiectul central al utilizării spațiului educațional iar conceptul este relaționat cu nevoile comunităților în raport cu dinamica spațiilor educaționale, în special în cartierele cu expansiune demografică. Philbrick introduce idei fondatoare legate de echitate școlară, egalitatea șanselor și acces nediscriminatoriu la învățământul public, într-o viziune care îmbină geografia cu filosofia politică liberală: „comunitatea americană ca un tot întreg presupune că, atât cât este posibil din punct de vedere uman, oportunitățile educaționale oferite de școlile finanțate din bani publici, ar trebui să aibă doar limitările impuse de capacitățile individuale decât de obstacole de natură fizică și socială” (Philbrick, 1949). Sociologul și criminalistul C.R. Shaw publică în 1929 o lucrare despre delincvența juvenilă, unde cercetează disparitățile spațiale ale acestui fenomen în Chicago,

corelând-o atât cu absenteismul școlar, cât și cu tipologia istorică a cartierelor.

În afară de lucrările cartografice ale secolului XIX și de corelațiile spațiale incipiente dintre nivelul de educație al populației, comunitate și siguranță publică, necesitatea planificării urbane și a diversificării tipologiilor de spații destinate nevoilor sociale (inclusiv spații educaționale și recreaționale), această problemă a fost aproape complet ignorată de geografia umană și de sociologia clasică până în anii 1960. Abia odată cu extinderea rețelilor școlare, creșterii accesului la educație în rândul populației generale și ascensiunea revoluției cantitative, geografia educației a început să fie conceptualizată ca un subdomeniu distinct de cercetare socio-geografică (Gregory *et al.*, 2009).

Schimbarea paradigmei: Revoluția cantitativă (1950-1970)

Revoluția cantitativă, denumită „cel mai bun produs intelectual al geografiei” (Bunge, 1979, Johnston, 2016), marchează perioada din anii 1960 când geografia regională tradițională a trecut printr-o schimbare de optică: vechea geografie a fost înlocuită de noi teorii spațiale abstracte, această mișcare intelectuală introducând în cercetarea geografică noi metode și tehnici științifice de verificare și validare a teoriilor empirice. *Spațiul geografic* este redefinit drept un cadru abstract al interacțiunilor măsurabile: „o suprafață în care se desfășoară relațiile dintre lucrurile cuantificabile” (Hubbard, 2004 citat de Gulson, 2007). De asemenea, climatul educațional al vremii este marcat de implementarea în majoritatea statelor europene a învățământului primar obligatoriu, urmând ca la sfârșitul deceniului să fie impusă și absolvirea celui secundar, astfel încât vârsta de părăsire a școlii să fie potrivită cu cea a integrării pe piața muncii. Această etapă, intitulată drept „*revoluția educațională mondială*” de sociologul american J. Meyer, nu implică doar extinderea sistemelor de învățământ, atât din punct de vedere al numărului de unități primare, secundare și instituții de învățământ superior, ci și o amplificare considerabilă a numărului de copii care se înscriu la școală (Meyer, 1977). În acest context, în statele occidentale (Anglia, Germania, țările scandinave) dar și peste ocean (SUA, Canada) intervin o serie de probleme majore: în primul rând este regândită modernizarea și restructurarea școlilor primare urmărind principiul asigurării accesibilității educaționale tuturor copiilor, cu accent asupra zonelor rurale izolate. Creșterea accelerată a populației școlare (baby-boomul postbelic) impune autoritățile locale să eficientizeze costurile de transport și, implicit, reorganizarea teritorială fundamentală a „zonelor de colectare” a copiilor pentru a-i aduce la școală, aplicându-se teoria spațiilor centrale formulate de W. Christaller. Totodată, în statele multietnice s-a desfășurat o adevărată luptă pentru recunoașterea dreptului universal la educație și pentru accesul nediscriminatoriu la orice instituție de învățământ, indiferent de nuanța pielii sau origine etnică. În aceste condiții, geografii au început să fie tot mai solicitați întrucât acestea schimbări necesitau atât cunoștințe despre planificare urbană și regională a rețelilor școlare (Meusburger, 2015), cât și despre cultura, identitatea și particularitățile comunităților individuale, cu sensibilitate sporită în special în mediile urbane din Statele Unite.

Implicațiile factorilor politici în domeniul educației

Factorii politici sunt cei care dictează întreaga organizare a sistemului de învățământ, influențând deopotrivă construcția rețelelor instituțiilor publice, până la programa școlară. În mod tradițional, politicile publice ale unui stat favorizează grupul etnic dominant numeric și limitează puterea de exprimare a minorităților. În acest sens, sunt folosite mecanisme eficiente precum asimilarea și integrarea socială (ne)forțată, predarea doar în limba oficială a statului, impunerea religiei predominante, încercând astfel reducerea vizibilității identității culturale din spațiul public a comunităților care trăiesc și gândesc diferit de normele oficiale. Impunerea unei anumite limbi de instruire, în special în ciclul primar, reprezintă în mod special o metodă eficientă de control social a minorităților întrucât competențele lingvistice devin indispensabile copiilor pentru a-și continua studiile și a se integra în piața muncii. Dincolo de componenta etno-lingvistică a politicilor educaționale, acestea coordonează și ideologia învățământului unei națiuni. În sistemele centralizate, deciziile luate la nivel guvernamental se propagă pe scară ierarhică și direcționează întreg aparatul administrativ să pună în aplicare filosofia politică a regimului.

Un exemplu reprezentativ este impactul disensiunilor politice și cursa înarmărilor din Războiul Rece, care a avut repercusiuni inclusiv asupra structuri rețelelor școlare și a curriculumului din școlile publice în Statele Unite. Anul 1957, marcat de lansarea în spațiu a sateliților *Sputnik 1* și *Sputnik 2* a luat prin surprindere clasa politică americană, evidențiind presupusa superioritate tehnologică a URSS. Drept reacție, la scurt timp s-au implementat o serie de reforme în privința învățământului: statul avea nevoie rapid de mai mulți specialiști în științe exacte: ingineri, matematicienii, fizicieni. Pentru îndeplinirea acestui deziderat în primul rând a fost reevaluată eficiența școlilor dispersate din mediul rural în vederea reducerii numărului acestora. Astfel, potrivit lui [DeYoung, 1990](#), școlile rurale nu mai puteau servi interesul național, indiferent de atașamentul (irațional) al comunităților lor, acestea reprezentând mai degrabă spații unde potențialul uman (la matematici și științe tehnice) era irosit decât să fie folosit în interesul națiunii - de a depăși tehnologic Uniunea Sovietică ([Ravitch, 1983](#)).

Războiul împotriva școlilor mici din mediul rural nu avea loc doar între principalii actori ai Războiului Rece, ci și în democrații liberale, precum Canada sau Australia, care urmăreau tacit distrugerea identităților și culturii comunităților indigene, folosind în acest scop (mai puțin declarat oficial, dar nu mai puțin sistemic) același discurs de eficientizare și modernizare a rețelelor instituțiilor școlare. Îndeplinirea acestor aspirații era realizabilă prin realocarea elevilor din teritoriile nordice către școlile din orașele apropiate, unde predarea avea loc exclusiv în limbile engleză și franceză. Astfel, în anii 1950 și 1960 în Canada au fost închise zeci de școli primare dincolo de paralela 60°, urmărind efortul guvernului canadian de a asimila cultural comunitățile inuite din Nunavut, atât din punct de vedere lingvistic, cât și religios (cu ajutorul misionarilor romano-catolici și anglicani), schimbând atitudinea de ignoranță pe care o manifestaseră înainte de cele două războaie mondiale.

Reforme similare au fost implementate și în Australia, statul urmărind să integreze populația aborigenă cu un nivel foarte redus de alfabetizare, prin intermediul politicilor

explicite de asimilare culturală, inițiate în 1937. Documentele epocii afirmă că „*destinul nativilor aborigeni constă în absorbția lor finală de către populația Commonwealth-ului, și, prin urmare, se recomandă ca toate eforturile să fie îndreptate în acest scop*” (Burridge & Chodkiewicz, 2012). Din perspectivă educațională, această absorbție a fost anevoioasă: în pofda abolirii oficiale a segregării etnice, nativi aborigeni erau marginalizați în continuare în școlile publice cu predare în engleză, deși aceasta, din punct de vedere legislativ, nu mai exista. Așadar, deși narațiunea politică oficială a vremii avea ca scop scoaterea aborigenilor din sărăcie prin educație și se poziționa împotriva discriminării etnice, dualitatea acestora în raport cu apartenența rasială era dificil de neglijat. Ambiguitatea politică s-a reflectat cel mai puternic când nativi australieni nici măcar nu au fost numărați la Recensământul Populației din Australia din 1966 (Duncan, 1966).

Abordări marxiste ale educației și recunoașterea statutului de subdisciplină (1970-1980)

Anii 1970 marchează o schimbare de paradigmă atât în geografie, cât și în științele educației, sub forma noilor direcții de dezvoltare și analiză: reformele produse de revoluția cantitativă și mișcările politico-sociale progresiste, orientate spre îmbunătățirea și modernizarea nivelului de trai au produs schimbări de optică asupra *spațiului*. În această perioadă geografii au fost interesați de abordarea relațiilor dintre spațiu, mediu și relațiile cu sistemului capitalist. Abordările monodisciplinare (de către istorie, sociologie, psihologie, geografie) asupra *spațiului* nu mai erau suficient de explicite, prin urmare erau necesare noi perspective de cercetare transdisciplinare (Gulson & Symes, 2007).

În plus, în statele occidentale peisajul politic era dominat de viziuni radicale iar acestea s-au reflectat inclusiv asupra abordărilor științifice a tuturor disciplinelor sociale. În acest context, a apărut interesul pentru analizele marxiste asupra organizării, justiției și inegalităților sociale. Cele mai importante contribuții în acest sens aparțin geografului britanic David Harvey, cu volumul *Social Justice and the City*, (1973), și a sociologului francez Henri Lefebvre, cu lucrarea *La production l'espace*, în (1974). Schimbarea atât de radicală în doar trei decenii postbelice a fost alimentată de o serie de probleme de natură socială, omniprezente, dar ignorate tacit: rasismul, sărăcia, exploatarea clasei muncitoare, inegalitățile accesului la sănătate, la educație sau in justițiile de natură profesională. Aceste realități nu mai coincideau cu discursul geografiei pozitivistice a cărei „*tehnici și analize neutre serveau deseori la perpetuarea relațiilor de dominație*” și a cărei reguli „general valabile” erau aplicabile doar în societățile avansate, cărora le atribuie sintagma de „*acumulare prin depozitare*” (Gregory, 2009).

În relația cu capitalismul, Lefebvre susținea că spațiul este un produs social, iar relațiile acestuia (politice, economice) sunt întotdeauna construite cu scopul valorificării spațiului. Pentru Lefebvre, creșterea complexității capitalismului determină sporirea conflictelor pentru cei care nu se pot adapta „rețelelor interconectate și tot mai complexe”, condamându-i la excluderea din societatea concentrată pe creștere economică. În raport cu educația, sociologul

critica organizarea sistemului de învățământ, în special nivelul universitar, din cauza condițiilor proaste de trai ale studenților și disfuncționalitatea organizatorică a spațiilor destinate studiului.

În aceeași perioadă, geografia educației obține recunoașterea statutului de subdisciplină în Marea Britanie, Germania și Franța, care, datorită creșterii influenței științelor spațiale în „revoluția cantitativă”, au început să acorde mai multă atenție planificării teritoriale a sistemelor de învățământ. Profesorul britanic G. Walford, cu referire la „geografia educației”, termen care a început să fie utilizat la scară largă după 1980, menționa că „*studiile în geografia educației au fost relativ ne semnificative și necoordonate până în anii '70*” (Johnston, 1986). Startul oficial a fost dat de cercetătorii nemți, începând cu geograful R. Geipel, încă din 1965, cu publicația *Sozialräumliche Strukturen des Bildungswesens: Studien zur Bildungsökonomie und zur Frage der gymnasialen Standorte in Hessen*, (Structuri socio-spațiale ale sistemului de învățământ: studii privind economia educației și problema locațiilor școlilor gramatice din Hessen). La început, în mediile academice germane, geografia educației reprezenta „geografie aplicată” în planificare teritorială, utilă pentru identificarea și rezolvarea breșelor din sistemul de învățământ care cauzau inechități spațiale în privința accesibilității la școlile publice (Kučerová et al., 2020).

În literatura științifică anglofonă pionierii geografiei educației sunt considerați G.H. Hones și R.H. Ryba, odată cu publicația *Why not a Geography of Education?*, unde problematizează (in)existența acestei subdiscipline, în condițiile în care celelalte domenii (medicină, religie, politică) deja aveau o ramuri geografice consolidate. Prin urmare, lipsa de implicare a geografilor în cercetarea domeniilor-cheie ale societății, unde aceștia erau cei mai potriviți (învățământ, în mod special), era greu de explicat întrucât până atunci sociologii erau cei care analizau problematicile educației. Aceștia recurgeau la interpretările datelor strict din punct de vedere sociologic, din care lipseau conceptele precum dualitatea dintre mediile rural versus urban sau distribuția regională ale rețelei de școli și performanțelor școlare în componența studiilor, elemente care necesitau o pregătire geografică.

Pe lângă acestea, studiile despre educație până la acea vreme încercau să analizeze diferențierile dintre comitate sau regiuni, utilizând noțiuni precum „factori geografici /caracteristici geografice”, dar fără a aduce argumente științifice valide (Kučerová et al., 2020). Așadar, odată cu această intervenție, în cercurile academice britanice geografiei educației i se recunoștea necesitatea departajării ca subdisciplină separată, accentuându-i-se importanța viitoarelor implicații pentru o serie de problematice precum: corelarea datelor educaționale cu factorii precum venitul familiei, nivelul de educație al părinților, influența zonei de rezidență a elevilor sau dinamica de pe piața muncii. În plus, unul dintre atuurile metodologice ale geografiei educației constituie posibilitatea valorificării datelor statistice prin reprezentări cartografice la diferite scări. În consecință, statele anglofone au început să acorde mai multă atenție aspectelor spațiale ale educației, în special în privința disparităților teritoriale din mediul urban, reflectate de segregarea pe criterii financiare, de siguranță publică sau etnice. Spre exemplu, în Marea Britanie, în această perioadă se renunță treptat la sistemul strict de separarea a copiilor buni (adică intelectuali), care frecventau prestigioasele *grammar schools*, (aprox. 30% dintre elevi) și a celor mediocri, care frecventau școlile obișnuite, întrucât cei 70% dintre

elevi erau etichetați drept „eșecuri academice”, deși formau majoritatea populației școlare iar locurile la *grammar schools* erau limitate (Butler & Hamnett, 2007).

Peste ocean, cercetătorii americani (Maxfield, 1972, Katznelson & Weir, 1985, Coleman, 1975, citat de Logan *et al.*, 2012) erau preocupați de administrarea deficitară a școlilor publice, care nu reușeau să se adapteze rapid la valurile de schimbări sociale, marcate de migrație și urbanizare accelerată, cu implicații directe asupra sistemului de învățământ. Cele mai importante subiecte tratate de geografia educației în SUA vizau obligativitatea modernizării planificării spațiale a locațiilor noilor școli primare, atât de necesare pentru a răspunde fenomenul de suprapopulare din zonele rezidențiale ale clasei mijlocii. Clasele aglomerate ale școlilor americane din această perioadă, susținute de valurile de imigranți, reprezintă un subiect des abordat de specialiștii geografi, sociologi și pedagogi, care militau activ pentru extinderea rețelei de școli publice, mai ales în contextul în care, pentru comunitățile de afro-americani, timpii de deplasare până la școală erau semnificativ mai mari, comparativ cu elevii albi. Astfel, desegregarea școlilor era cel mai dezbătut subiect, iar amploarea separării rasiale de după 1973 a fost denumită *white flight*, reprezentând retragerea elevilor albi din școlile publice fie către școli private sau către unități de elită din cartierele periurbane scumpe, ca reacție la legiferarea oficială a desegregării din 1972 (Logan *et al.*, 2008).

Spațiu și modernizarea educației (1980-1990)

Schimbările aduse de abordările marxiste și consolidarea statutului de subdisciplină din deceniul precedent, au încurajat geografia să extindă subiectele abordate de geografia educației, în concordanță cu tendințele reformatoare ale vremii, dezvoltând totodată analizele asupra problemelor educaționale care nu păreau să aibă metode viabile de rezolvare în viitorul apropiat, precum segregarea școlară pe criterii rasiale și financiare (Smith *et al.*, 2007, Clark, 1988). Închiderea școlilor mici, fără randament academic semnificativ a continuat să reprezinte un subiect de dispută dintre autoritățile centrale și locale, într-un deceniu în care modernizarea se făcea cu pași repezi. Măsura genera tensiuni frecvente cu *outsiderii* din ruralul izolat, unde alternativele erau puține, care nu reușeau să negocieze evitarea închiderii școlii și trebuiau integrați în instituțiile mari, departe de casă, chiar dacă această schimbare avea efecte negative asupra reușitei școlare (Hargreaves *et al.*, 2009).

Segregare spațială

În această decadă, fenomenul segregării educaționale poate fi clasificat în două categorii: pe criterii financiare și pe criterii etnice. În esență, geografia din această perioadă pun accentul pe rolul sistemului de învățământ în perpetuarea excluziunii educaționale și a (de)favorizării integrării claselor sociale, care trec printr-un proces de restructurare profundă. În acest context, *spațiul* devine elementul central în organizarea comunității, iar aplicarea politicilor educaționale fără a ține cont de specificul locului poate avea efecte adverse, prin încurajarea

legislativă a segregării educaționale. Conform lui [Sayer, 1985](#), guvernele deseori iau decizii cu privire la cheltuielile publice făcând abstracție de componenta spațială, iar când acestea dau greș, se lansează noi programe sub eticheta de „politici regionale”, care vin să le corecteze pe primele. Totuși, deciziile luate în primă fază au implicații mult mai mari decât corecțiile regionale. Astfel de decizii neaspirate s-au luat în cazul EPA (*Educational Priority Areas*), program guvernamental în Anglia menit să îmbunătățească infrastructura școlilor problematice și să crească șansele de reușită școlară pentru elevii dezavantajați, „dar fără preocupări față de diferențele structurale între grupuri și zone” ([Smith, 2007](#)). În primă fază guvernul a investit masiv în program fără a ține cont de particularitățile locațiilor, iar ulterior s-a mers către cealaltă extremă: au fost favorizate arealele unde erau concentrate școlile privilegiate, care oricum au avut dintotdeauna investiții generoase și selectau cei mai buni elevi.

Pe de altă parte, educația poate influența dinamica inegalităților sociale, creând o „discriminare pozitivă” și restratificarea voluntară a claselor sociale. Oricât ar vrea un sistem să creeze echitate pentru toți indivizii, acest deziderat este cât se poate de utopic: succesul individual este puternic influențat de apartenența la o anumită clasă socială, ascensiunea are loc de cele mai multe ori pe scară intergenerațională, în timp ce spațiile care nu performează economic se vor confrunta cu *brain drain*-ul generației tinere. Spre exemplu, în Țara Galilor se înregistra cea mai mare pondere a elevilor care abandonează școala din toată Marea Britanie, această situație fiind corelată de specificul pieței muncii din regiune, cu oferte bune în domeniul industrial, care nu necesită neapărat studii superioare.

De asemenea, copiii familiilor muncitoare din cartierele sărace din anii '60 care au prins valul revoluției educaționale și și-au continuat studiile, reușind să-și depășească orizonturile impuse de clasa socială din care făceau parte și formând o primă generație care cunoștea pentru prima dată bunăstare financiară ([Saunders, 1986](#)). Între 1980-1990 majoritatea acestora au emigrat către zonele rezidențiale mai scumpe, concentrate cu oameni înstăriți, fapt ce a generat extinderea investițiilor imobiliare, concomitent cu creșterea prețurilor.

În Statele Unite, segregarea educațională pe criterii educaționale a fost și rămâne profund influențată de apartenența rasială și etnică, problematică însă mai puțin pronunțată în Europa occidentală în aceeași perioadă. Analizele implicațiilor imobiliare ale integrării școlare cauzate de *white flight* au demonstrat că peste 50% din familiile de albi preferau să-și trimită copii la școlile private, chiar dacă înseamnă eforturi financiare foarte mari, decât să fie transferați la cele din zona centrală, recent desegregate, ca o măsură de a evita „contaminarea rasială” cu latino-americani și negri. Totuși, doar o mică parte decid să-și schimbe reședința în cartierele periurbane pentru că importanța locului de muncă primează în comparație cu școala ([Clark, 1988](#)). Bineînțeles, în multe cartiere marginase (și mai ieftine) ale marilor orașe locuiau etnici asiatici, afro- și latino-americani, iar pentru copii acestora desegregarea școlilor a însemnat timp mai mari de deplasare pentru a ajunge la școală. De asemenea, familiile de afro-americani preferau școlile unde elevii de aceeași rasă depășeau 30%, componenta rasială fiind mai importantă decât distanța față de domiciliu. Astfel, desegregarea școlilor a dus la stigmatizarea zonelor centrale în metropolele americane, care au a căpătat stigmatul educațional de „*spațiu desegregat, prin urmare, de evitat*”.

Raționalizarea educației

Această decadă, marcat de ascensiunea neoliberalismului economic în blocul statelor occidentale, a influențat domeniul educației printr-o serie de reforme menite să modernizeze întregul sistem, pornind de la ideea diminuării inegalităților accesului la educație și acordarea liberului arbitru în privința alegerii instituției de învățământ. În parctică, aceste schimbări implică liberalizarea consumerismului educațional, tradus prin „vânarea” școlilor bune de către elevi pe de o parte și lupta școlilor pentru menținerea unei reputații care să le permită să fie atractive pentru copiii performanți. Acest fapt a însemnat închiderea numeroaselor școli din mediul rural, care nu a fost decât o continuare a modificărilor rețelelor de învățământ demarate în deceniul precedent, întrucât acestea nu se conformau barierelor de profitabilitate impuse de centru. În statele dezvoltate, asemenea exemple au loc în Scandinavia (Solstad & Andrews, 2019), Marea Britanie (Hargreaves *et al.*, 2009) și Spania (Vigo-Arrazola & Soriano-Bozalongo, 2020), fenomenul fiind determinat, în esență, de migrația spre centrele urbane care dispuneau de oferte profesionale și educaționale diversificate, comparativ cu natura statică a așezărilor mici.

Valurile de migrație din rural către orașe după 1970 au lăsat așezările mici cu puțini copii în Suedia și Norvegia iar transferul puterii administrative către municipalități a însemnat închiderea școlilor cu mai puțin de 100 de elevi, tendință care a devenit inevitabilă și în deceniul următor, în contextul crizei economice (Amcoff, 2012, Solstad & Andrews, 2019). În unele cazuri, autoritățile locale au pregătit din timp terenul pentru aceste schimbări, încurajând părinții să-și transfere copii către școlile mai mari, insistând asupra beneficiilor pe care le-ar aduce (prietenii noi, mai mulți profesori specializați, predare diferențiată pe clase).

În Anglia, implementarea noii reforme educaționale din 1985, denumită *Better schools* a însemnat închiderea a aproximativ 30 de școli rurale anual până în 1997 (Hargreaves, 2009). Acest trend a continuat chiar dacă studiile de la vremea respectivă arătau că nu există diferențe de performanță academică între elevii școlilor mici comparativ cu colegii lor din instituțiile mari. Abia în 2000 autoritățile au conștientizat rolul de „inimă a comunității”, dincolo de funcția educativă pe care îl au școlile în așezările mici și nu le-au mai închis, chiar dacă asta însemna mai mulți bani alocați per elev. Nici zone urbane nu au scăpat de raționalizarea educației, cele mai afectate fiind școlile primare, în contextul scăderii natalității și a migrației spre marile metropole. În orașele de talie medie rata de înscriere a copiilor la școală scăzuse cu până la 35% înainte de proiectul *Better Schools* (Bondi, 1987).

Începutul neoliberalizării sistemului de învățământ

„Revoluția spațială a educației” începe propriu-zis în Marea Britanie la sfârșitul anilor 1980 prin adoptarea *Education Reform Act* în 1988 și implementarea reformei în anul următor. Aceasta a însemnat înlocuirea sistemului de învățământ centralizat cu o variantă mai modernă, pe principii neoliberale, în care atât școlile, cât și părinții, au liber arbitru în privința alegerii celor mai bune oferte educaționale. În premieră, părinții puteau să depășească granițele „ariilor

de captare” existente până la acea dată. În esență, ideea urmărea ca alegerile părinților să genereze o competiție sănătoasă între școli, ceea ce ar determina creșterea performanțelor academice (Willms *et al.*, 1992).

Susținătorii noului sistem insistau asupra creșterii eficienței cheltuielilor publice în educație, îmbunătățirea echității accesului la școală pentru că, transferând puterea de decizie părinților, aceștia își vor asuma responsabilitatea față de calitatea învățământului pe care îl vor primii copiii lor, optând pentru cea mai potrivită variantă în raport cu domiciliul și resursele financiare. De cealaltă parte, prin această reformă școlile se vor angaja să devină mai performante, iar calitatea ofertelor educaționale să determine spiritul de concurență între instituții.

În contrast, criticii noii reforme afirmau că acest sistem va cauza mai multe probleme decât încercau să rezolve: în primul rând acestea vor duce la creșterea segregării sociale și a inegalităților bazate pe venituri iar beneficiile sociale obținute prin educație pot fi internalizate mai eficient într-un sistem centralizat (Levin, 1991, citat de Bradley, 2002). În plus, șocul schimbărilor vor afecta cel mai mult școlile mici și vor crea disonanțe majore între instituții în privința numărului copiilor înscriși și a claselor sociale din care provin. Alți cercetători (Stillman, 1986) au criticat actul legislativ înainte de adoptarea acestuia, denunțându-l drept o încercare a guvernului de a-și asigura o formă legală a reducerii cheltuielilor, în contextul crizei economice, fără a supăra profesorii și părinții; eficiența educației se traducea de fapt prin „eficiența investițiilor resurselor publice”.

Adaptare și putere de decizie: neoliberalizarea educației (1990-prezent)

Agenda politică educațională

Anii 1990 au venit cu noi abordări critice în științele sociale, iar învățământul s-a bucurat de mai multă atenție prin prisma economiei politice a modelării experiențelor educaționale la nivel individual. De asemenea, un aspect important reprezintă tranzițiile abordărilor geografiei educației, care au fluctuat de la „*studiul variațiilor spațiale a amplasării infrastructurii și resurselor educaționale*” (Johnston, 1994) către „*studiul variațiilor spațiale a calității rezultatelor școlare și a infrastructurii educaționale*” (Johnston, 2009). Deși această schimbare de paradigmă de la cantitativ la calitativ nu pare a fi revoluționară, cercetările geografice de dată recentă se distanțează de analiza tradițională a accesibilității școlilor, din perspective strict spațiale, în favoarea studiilor asupra alegerilor și amplasării elementelor care configurează rețeaua școlară din perspective politice, sociale și culturale.

Schimbările legislative din 1988 cu privire la (re)organizarea sistemului de învățământ în Marea Britanie au declanșat un flux de inițiative moderne care vizau echilibrarea disfuncționalităților sociale care porneau din școală, prin regândirea descentralizării treptate a educației. Astfel, cea mai progresistă idee a acestor reforme din ultimii 30 de ani reprezintă fără îndoială *libertatea alegerii* a școlii, iar această narativă aduce în discuție întrebările geografice esențiale: cine, cum, unde și de către cine va fi educat? Dimensiunile teritoriale ale acestor

aspecte sunt modelate de politici educaționale și au un rol important în producția spațiului, în contextul în care geografia joacă un rol central în luarea deciziilor în privința localizării instituțiilor, în special în statele unde guvernele finanțează școlarizarea. Organizarea educației trebuie să fie flexibilă la variațiile demografice, și, prin urmare, este văzută drept mecanismul primar prin care se construiește ideea de *justiție spațială*, înțeleasă ca redistribuirea echitabilă de oportunități educaționale tuturo straturilor sociale.

Inechitățile școlare, segregarea etnică și rezidențială, porționarea școlilor rurale sunt subiectele care au pus o presiune constantă asupra clasei politice, aceasta fiind nevoită într-un timp scurt să amelioreze divergențele prin asigurarea egalității accesibilității la școală, reformarea curriculumului, stabilirea unor examene standardizate la nivel național, atât pentru elevi, cât și pentru profesori. În plus, educația și piața imobiliară sunt interconectate întrucât cei care își permit să se mute întotdeauna vor alege zone de captare școlară mai bune (Warrington, 2005).

De cealaltă parte, suflul modernizării a creat un set de așteptări în societatea civilă care anticipa ca discursurile politice să aibă un impact pozitiv asupra schimbărilor de atitudini, comportamente și forme de cunoaștere. Această speranță colectivă pornea de la ideea că educația are implicații profunde în organizarea structurii de valori și priorități a comunităților, începând de la dificultățile de a ajunge la școală, siguranța copiilor în timpul orelor, până la segregarea din universități. Astfel, neoliberalizarea sistemelor de învățământ a creat mediul perfect pentru mobilizarea clasei muncitoare în direcția investițiilor în educația copiilor lor, eforturile financiare fiind constant alimentate de aspirațiile de ascensiune socială și îmbunătățirea calității vieții. Energia socială a acționat precum un liant democratic care susține stabilitatea echității aparente între copii și, în același timp, servește drept o metodă de a schimba diviziunile de clasă și rampă de lansare către o educație de calitate care urmează să asigure o viitoare prosperitate financiară. În această perioadă cercetările sociologilor dezbat implicațiile imperfecțiunilor spațiului asupra educației în ansamblu (Mitchell, 2003, Hill & Kumar, 2009, Apple, 2011), subliniind ideea că asigurarea echității pentru fiecare elev nu este doar o chestiune teoretică de planificare a teritoriului, întrucât aceasta include mult mai mulți parametri subtili care fac diferența: experiența educațională și psihologică a școlii, timpul acordat venirii la /de la școală, relațiile sociale construite în sala de clasă, dar și în afara spațiului formal al instituției.

Departa de a fi un sistem perfect, criticii educației neoliberale afirmă că retorica politică „*educație pentru toți*” nu este decât o fațadă euforică a diminuării rolului statului ca furnizor al educației, prin reducerea finanțării școlilor publice, proces ce are loc în contextul expansiunii capitalului privat. Astfel, educația începe să devină un bun extrem de scump pe care doar populația înstărită și-l va putea permite. „Asediul” ideologic a sistemelor de învățământ are loc pe fondul schimbărilor organizării sociale a economiei de piață, bazată pe interdependență și globalizare, fapt ce a alterat autoritatea statului în relația cu actorii economici. Astfel, noile dinamici spațiale, antrenate în cursa pentru acumulare de capital, influențează narațiunile politice în două direcții principale: *ce* (nu mai) trebuie predat și *cum* trebuie predat copiilor unei societăți prospere (Mitchell, 2003).

Așadar, școala se angajează în educarea copiilor în spiritul ideologiei capitaliste, astfel încât, odată ieșind din bănci, modelul lor de gândire urmează reproducerea economică (Hill &

Kumar, 2009). Elevii sunt educați nu doar în vederea acumulării de cunoștințe, ci și pentru a internaliza un model de gândire care privilegiază competiția, eficiența și responsabilitatea individuală pentru succesul sau eșecul în carieră. În plus, fără intervenția decisivă a statului, școlile sărace ar risca să intre într-un con de umbră care le va intensifica marginalizarea, în timp ce școlile bogate devin tot mai bogate, alimentând prăpastia stratificării sociale a elevilor. Mai mult decât atât, Mulderrig, 2003, afirmă că discursurile guvernamentale care politizează subiectul educației intenționează să legitimeze crearea „*business agenda in and for education*” având la bază principiile capitalismului, de creștere a consumului și maximizarea profiturilor. Acest proces presupune subminarea autonomiei educației față de dinamica capitalului și subordonarea acesteia după direcția de dezvoltare a pieței.

Implicarea statului în ghidarea reorganizării învățământului a însemnat transformarea radicală a tiparelor spațiale naturalizate între 1960-1990, reformele generând noi niveluri de complexitate în distribuirea *echității oportunităților* școlare. În ciuda avantajelor oferite de neoliberalizarea educației, inegalitățile rezultatelor școlare continuă să fie o problemă persistentă, indiferent perseverența eforturilor legislative și administrative ale sistemului (Lewis, 2009). Segregarea pe motive etnice, sociale, financiare sau de performanță școlară par să adâncească disonanțele dintre elevi, competiția individuală devenind noua rațiune și filosofia principală din spatele bătăliei părinților pentru cea mai bună școală.

Geografia libertății de alegere

Școala este instituția care ar trebui să funcționeze ca un mecanism de echilibrare a șanselor, oferind fiecărui copil un punct de plecare egal, dar, în mod contradictoriu, aici se perpetuează și se adâncesc inegalitățile oportunităților. Cu toate eforturile legislative bine intenționate, succesul unor elevi în detrimentul celorlalți pare a fi cursul firesc al lucrurilor. În plus, mediul familial și (in)capacitatea de a fi competitiv dictează experiența școlară, anturajul și relațiile construite în cadrul acestuia.

Compoziția etnică, socială și culturală a școlilor se confruntă cu noile strategii parentale de a accede la instituția pe care o doresc pentru copiii lor. Competiția pentru cele mai bune școli este reflexia fidelă a ușurinței cu care societatea a legitimat și internalizat duritatea principiilor fundamentale ale neoliberalismului educațional: libertate individuală, însoțită de asumarea personală a alegerii. De asemenea, aceasta înseamnă că societatea nu poartă nicio vină în fața celor care au luat deciziile (educaționale) greșite pentru că fiecare individ este „antreprenorul” propriului parcurs și trebuie să prevadă evoluția economiei de piață pentru a-și hotărî direcțiile academice.

Segregarea etnică a școlilor, subiect abordat în mod constant de literatura ambelor maluri ale Atlanticului, devine oficială, fără ca statul să mai fie responsabil de amplexarea acesteia. Conform cercetărilor geografice din Marea Britanie, implicațiile acestor competiții se manifestă prin preferințele grupurile minoritare etnice pentru școlile unde aceștia sunt dominanți numeric, situație ce cauzează amplificarea segregării între elevi din cauza originilor naționale (Lewis, 2009). Scindarea elevilor pe fundament financiar este problematică acclimatizată de societate:

spre exemplu, unele grupuri din clasa de mijloc reușesc să spargă bariera (școlilor) elitelor prin ridicarea standardelor academice pentru copiii lor. Presiunea pusă asupra copiilor este motivată de percepția generală că școlile privilegiate vor alege întotdeauna elevi care au mai mari șanse să fie adulți de succes. Duritatea acestor obligații morale este descrisă excelent de [Brown, 1990](#), citat de [Ball, 2002](#): „parentocrația reprezintă dependența educației copilului de averea și dorințele părinților decât de abilități și eforturi”. Aceștia sunt conștienți de construcția meritocratică a categoriei sociale din care fac parte, și, prin aplicarea unei strategii corecte, pot folosi educația în favoarea lor. Bineînțeles, în această „vânătoare” alegerile *informate* ale părinților joacă un rol substanțial, cu precădere în mediul urban și periurban, acolo unde există școli pe care comunitatea le vede drept etalon al educației de înaltă calitate.

Concurența dură nu poate asigura că alegerile informate ale părinților despre școlile pe care le vizează se vor solda cu succes, iar grupurile sociale care perseverează și reușesc să pătrundă în cercurile elitelor sunt relevante geografic din punct de vedere al insistenței de care dau dovadă și al creșterii ponderale în *cartierele bune*. De fapt, cea mai numeroasă categorie socială în rândul căreia segregarea școlară pe principii etnice și economice este deosebit de pronunțată este reprezentată de așa-numita „clasă muncitoare prost plătită” care în general locuiește în zonele sărace, cu violență omniprezentă și cu perspective limitate asupra viitorului. În esență, elevii din spațiile dezavantajate social au rezultate academice mai slabe comparativ cu colegii din cartierele bune ([Warrington, 2005](#)). Principalii factori care pot prezice (in)succesul școlar în ariile rezidențiale defavorizate țin de caracteristicile socio-spatiale ale școlilor, întrucât acestea dictează nivelul de performanță academică previzibilă, corelată cu mediul familial al copiilor: cei care vin cu un capital cultural slab dezvoltat vor învăța în clase cu semeni care au fost crescuți într-un mediu similar. Astfel, stigmatul negativ al unei școli este direct proporțional cu reputația comunităților discreditate de care este frecventată, iar acesta se extinde în mult mai departe de granițele fizice ale instituției, polarizând întregul spațiu locuit de aceste grupuri.

Pe de altă parte, unii autori afirmă că în orașele multiculturale trasarea anumitor tipare segregationale din perspectivă educațională este destul de dificilă întrucât nu există o distincție clară din punct de vedere rezidențial dintre clasele sociale mijlocii și cele mai dezavantajate (cu excepția celor mai înstăriți, din *gated communities*). Peste jumătate dintre copiii acestora deseori frecventează aceleași școli primare, iar acest aspect este determinat de faptul că pentru părinți, până la vârsta de 10 ani, factorul spațial este mult mai important decât cel al calității actului de predare sau a anturajului școlar.

Astfel, pentru clasa muncitoare, adaptarea la neoliberalizarea învățământului a însemnat o sabie cu două tăișuri: o parte din ei s-au mobilizat rapid și au reușit să depășească limita ariei rezidențiale defavorabile, prin înscrierea copiilor la școlile bune, departe de casă, pentru a-i scuti de influența negativă a comunității. În schimb, cei mai mulți dintre ei și-au acceptat condiția din cauza lipsei resurselor financiare și informaționale, majoritatea părinților adoptând o atitudine pasivă întrucât nu au cunoștințele necesare ca să-și exercite dreptul alegerii școlii în favoarea copiilor lor și se limitează la școala din cartier. În esență, transferul puterii alegerii școlii în mâinile părinților este un test al rezilienței și al adaptării rapide într-un sistem în care

educația a devenit o afacere, iar concurența dintre cei buni și aglomerarea celor lipsiți de resurse - două lumi diferite.

Dincolo de libertatea de alegere și competiția pe care a generat-o, școlile au jucat un rol istoric în crearea și răspândirea mișcărilor pentru justiție și sunt reprezentate „țesătura socială pe care se construiesc orașele” (Lewis, 2009). În contextul educațional al Statelor Unite, ele sunt sursa mișcărilor de rezistență și luptă pentru egalitatea de șanse a comunităților de afro-americieni și a păturilor sociale sărace (Apple, 2011), remarcându-se prin procese câștigate în instanță pentru *dreptul de a primi o educație*. Aceste mobilizări au menținut în permanență atenția publicului îndreptată către necesitatea transformării școlilor în spații unde fiecare copil se poate dezvolta și poate aspira la idealuri de împlinire personală, iar culoarea pielii sau proveniența familială nu-i vor pune piedici. Spre deosebire de Europa, SUA are o experiență istorică mult mai dură în privința segregării școlare și a abordărilor legislative în vederea limitării dreptului de a include în sistemul de învățământ minoritățile etnice non-albe. În ciuda progreselor de dată recentă privind emanciparea comunităților discriminate, încă există o percepție puternică asupra stratificării sociale în funcție de statutul zonei rezidențiale, iar eterogenitatea etnică în general este privită cu reticență și reprezintă un indicator al calității serviciilor publice, inclusiv calitatea învățământului.

Fără a submina relevanța acestor aspecte, Logan & Burdick-Will, 2016 și Bischoff, 2008, reiau raționamentul alegerii școlii de către părinți pe principalele criterii: localizare geografică avantajoasă, siguranța comunitară, nivel redus de sărăcie în rândul elevilor care o frecventează, veniturile familiei, conexiunile de transport și rezultate bune la examenele naționale, confruntându-l cu nevoia (mai puternică) de apartenență rasială și lingvistică. Așadar, elevii din toate comunitățile etnice, indiferent de ponderea procentuală pe care o ocupă într-o regiune, tind să aleagă școlile unde etnia lor este predominantă numeric, iar singura categorie dezavantajată din acest punct de vedere rămân nativii americani, prea puțin reprezentați, fiind nevoiți să se integreze în grupul majoritar. De regulă, părinții imigranți au puține revendicări privind alegerea școlii, în principal pentru că au resurse reduse, iar gradul lor de implicare în lupta pentru cea mai bună școală este mult mai redus. În contrast, părinții albi aleg școlile frecventate de copii cu situații materiale bune, care în general sunt și ei albi, în timp ce majoritatea colegilor dintr-o clasă de latino-americieni provin din familii aflate la limita sărăciei. Din punct de vedere al localizării geografice, aceștia se concentrează cu precădere în zonele suburbane întrucât școlile din ariile centrale ale marilor orașe atrag elevii proveniți din familii modeste și profesorii mai puțin pregătiți.

Implicațiile economice ale segregării școlare sunt mai puțin studiate întrucât toată atenția este îndreptată asupra rolului apartenenței rasiale în construirea inegală a șanselor la educație de calitate. Conform lui Marcotte, 2019, aglomerarea școlilor neperformante cu elevi care provin din familii sărace cauzează adâncirea disparităților economice iar singura șansă de a scăpa din acest cerc vicios reprezintă înscrierea la o școală privată, o soluție la care apelează prea puțini părinți cu venituri mici. Așadar, calitatea școlarizării reprezintă o condiție determinantă a repartizării inegale a oportunităților economice: elevii care frecventează școlile „sărace” au mai puține resurse educaționale, respectiv, mai puține șanse de a deveni adulți cu venituri mari.

Reușita școlară, corelată cu apartenența rasială, este predictibilă în funcție de structura claselor sociale ale populației de elevi; în consecință, segregarea educațională se dezvoltă pe axa relației duale dintre *etnie* și *bani*: în școlile frecventate preponderent de minorități, majoritatea elevilor vor avea rezultate slabe pentru că aceștia provin din familii sărace. Consecința indirectă reprezintă izolarea rasială și formarea percepției publice despre capacitățile intelectuale mai reduse a copiilor non-albi. Prin urmare, compoziția etnică este un element predictibil al rezultatelor școlare, cât și pentru schițarea viitoarelor șanse de dezvoltare profesională.

Geografia copiilor

În prima decadă a secolului XXI geografii educației au depășit abordările tradiționale ale subiectelor din acest domeniu, care se bazau pe rolul central al școlii în relația sa cu reproducerea socială, distribuția inechitabilă a oportunităților de școlarizare și relațiile dintre spațiul geografic și instituție. Cea mai importantă schimbare de paradigmă din această perioadă reprezintă abordarea calitativă a educației din perspectiva geografiei copilului, întrucât, în majoritatea cercetărilor din secolul trecut individul (elevul) este perceput mai degrabă la plural, iar analizele geografice urmăresc relația unidirecțională școală versus copii sau mediu rezidențial versus copii. Principalul determinant al modernizării studiilor geografiei școlare unde nevoile copilului rescriu metodele de soluționare a problemelor cronice din sistem, a fost introducerea politicii alegerii parentale. Pornind de la ideea că educația are un rol vital în reproducerea capitalului economic și cultural, accesul (inegal și inechitabil) la educație modelează viitorul elevilor, format din deciziile și oportunitățile de care vor profita în funcție de nivelul de pregătire și anturajul format în școală (Holloway *et al.*, 2010).

Pentru Reay 2003, Warrington, 2005 și Bunar, 2010, copii sunt protagoniștii alegerilor pe care le iau părinți, perspectivă necesară în contextul în care literatura academică care tratează neoliberalizarea sistemului de învățământ aceștia sunt invizibili, iar rolurile lor fiind jucate de părinți. Aceștia pun vocea copiilor în prim-plan, în primul rând, a celor care provin din familii imigrante monoparentale sau familii vulnerabile, pentru cei care apartenența etnică și prietenii cu colegii de aceeași origine constituie factorul decisiv de a rămâne la o anumită școală, chiar dacă aceasta se află într-o zonă rău famată, înregistrează rezultate scăzute la examenele naționale, iar decizia contravine părerilor pe care le au părinții. La rândul lor, adulții le respectă opțiunile, preferând să facă un compromis și să sacrifice beneficiile transferului la o școală mai bună și mai îndepărtată de casă pentru a nu-i dezechilibra emoțional. Astfel, evitarea pe termen scurt a expunerii la discriminare poate însemna amplificarea riscului pe termen lung de a beneficia de o educație mai slabă. În aceeași ordine de idei, importanța *locului* se reflectă în alegerile copiilor de a rămâne în aceeași școală și în același colectiv cât mai mult posibil, până când mutarea la o altă instituție devine inevitabilă, dar și aceasta ar trebui să fie aproape de casă și eventual una frecventată de un membru al familiei sau prieten. Acest fapt se datorează atât lipsei resurselor financiare pentru navetă, cât și temerii copilului de a călători singur cu transportul public (Warrington, 2005). În general, clasele sociale cu venituri mici se acomodează limitelor geografice și sociale impuse, însă, pe de altă parte, stabilitatea

geografică, rămânerea în același cartier timp îndelungat, generează un grad ridicat de izolare. Comunitățile care locuiesc în zonele excluse social rămân separate spațial de societatea majoritară, iar copii acestora riscă să interiorizeze anxietatea potențialei schimbări, chiar dacă reușesc să absolve un nivel înalt de educație. În schimb, familiarizarea spațială este mai rar întâlnită în cazul copiilor familiilor înstărite, care de regulă au părinți bine educați, majoritatea au propriul mijloc de transport și sunt mult mai mobile în căutarea celei mai bune oferte educaționale.

Pe de altă parte, transferul de la școala primară către gimnazială demonstrează că traseele educaționale sunt dictate de geografia locului și care îi defavorizează pe cei mai vulnerabili. Intervievând copiii unei școli centrale din Londra, [Reay & Lucey, 2003](#) subliniază faptul că unii elevii deseori „demonizează” școala în care învață, iar în viziunea lor, școlile bune sunt după orizont, prea departe, fizic și mental, chiar și pentru percepția lor asupra spațiului. Acești copii văd limite foarte clare ale alegerilor care li se oferă iar opțiunile de alegere sunt mai degrabă opțiuni de constrângere.

Neoliberalizarea educației și extinderea libertății parentale reprezintă acțiuni care au implicații importante asupra organizării parcursului școlar al copiilor. În primul rând, legăturile dintre comunitate și școala din cartier sunt reconfigurate de factorii rezidențiali și culturali. La nivel individual, dacă școala „bună” este departe de casă, înseamnă creșterea timpului petrecut pe drum, impunând trezirea la primele ore ale răsăritului pentru a evita traficul dimineții ([Collins & Coleman, 2008](#)). Această situație forțează copiii să concentreze activitățile cognitive și sociale în prima parte a zilei pentru că seara va fi dedicată temelor pentru acasă, iar disponibilitatea timpului liber va fi redusă la minim. Studiile de dată recentă evidențiază faptul că natura călătoriei la școală s-a schimbat în favoarea navetei cu mașina familiei și a creșterii numărului de copii însoțiți de un adult, chiar și până la 12 ani ([Ross, 2007](#)). „Modernizarea” conexiunilor include renunțarea parțială a alternativei transportului public în favoarea celui personal este determinată de creșterea percepției asupra insecurității spațiului public, a drumului până la școală și a anxietății părinților în privința potențialelor pericole de pe traseu. Riscurile asupra siguranței includ temerile legate de expunerea la aglomerația mașinilor și traversarea străzilor, iar în mod paradoxal, această aglomerație este susținută de aceeași părinți îngrijorați de protecția copiilor.

Cu siguranță acestea abordări tematice nu pot cuprinde toată agenda geografiei școlare și a copilului, dar oferă perspective clare în privința proceselor care s-au succedat în ultimii 200 de ani. Privind în retrospectivă, cercetătorii epocii victoriene, primii care au pus problema separării lumii copiilor de cea a adulților pentru a-i feri pe primii de duritatea lumii din exteriorul zidurilor școlii, dar și pentru a le asigura cea mai bună educație, își găsesc ecouri în prezent, prin părinți și profesori. Filosofile sistemelor de învățământ s-au succedat de la școlarizarea elitelor, reconstrucția postbelică, decăderea morală a organizării capitaliste, criticată de marxiști, până la neoliberalismul din prezent, unde fiecare copil, împreună cu părinții, este responsabil de construcția propriului parcurs.

GEOGRAFIA REȚELEI ȘCOLARE ROMÂNEȘTI

Structuri spațiale și reziliența rețelei serviciilor educaționale primare

Context teoretic

Educația și structura rețelelor școlare au devenit subiecte tot mai frecvent întâlnite în discursurile politice, normative și academice în majoritatea țărilor vestice. Printre cele mai sensibile puncte ale acestei tematici de actualitate permanentă se numără asigurarea accesului liber și nediscriminat la educație sau cel puțin reducerea inegalităților și in justiției sociale prin crearea de oportunități pentru categoriile dezavantajate. Așadar, dezbaterile vizează o serie de problematici, inclusiv accesibilitatea la servicii educaționale calitative de bază, segregarea școlară urbană (informal, „școli bune” și „școli slabe”), variațiile indicatorilor școlari dintre diferite grupuri etnice și lingvistice, tendințele migratorii ale grupelor de vârstă școlară sau diferențele parcursului școlar dintre elevii din urban și rural.

În acest context, variațiile accesibilității educaționale reprezintă un fenomen social extrem de complex, întrucât se află la intersecția dintre construcția spațiului, infrastructurii transporturilor, structurilor etno-demografice și capitalului financiar de a căuta o școală mai bună sau de a rămâne la cea din proximitate. Toți acești factori influențează variațiile geografice ale structurilor spațiale educaționale. Din aceste perspective, geografia rețelelor școlare poate fi considerată geografia mobilității și conexiunilor educaționale, a reproducerii țesutului social al locului și ale dinamicilor spațiale intrinseci. Mobilitatea populațiilor active economic, din grupele de vârstă fertile, prin preferința pe de o parte a unor spații atractive, de regulă urbane, și respingerea pe de altă parte a celor care nu pot îndeplini necesitățile firești de inserție socio-profesională pe termen lung, de regulă rurale sau urbane în declin, are implicații imediate asupra creșterii sau regresului populației școlare ale regiunilor de unde pleacă și unde se stabilesc. La rândul lor, aceste fluctuații se reflectă prin flexibilitatea (sau lipsa acesteia) mecanismelor școlare de răspuns la tendințe demografice variabile, a grupelor de vârstă școlară, la scară locală și națională. Mai exact, școlile urbane manifestă tendința generală de supraaglomerare, fenomen accentuat mai ales în cazul unităților cu istoric de succes a performanțelor școlare, în timp de școlile din mediul rural, unde restructurările au loc mai frecvent, sunt mult mai vulnerabile în fața scăderii numărului de elevi.

Necesitatea unei abordări geo-spațiale a distribuției și evoluției recente a sistemului de rețele școlare preuniversitare (grădinițe, școli primare, școli gimnaziale) este motivată de carența cercetărilor exhaustive în literatura academică românească pe această nișă cu caracter mai degrabă geografic. Studiile geografice despre educația rurală se concentrează pe problema accesibilității și disponibilității educației, concepte corelate cu inegalitățile educaționale și justiției sociale. Variația accesibilității școlare în contextul menținerii disparităților teritoriale și a tranzițiilor demografice de dată recentă între urban și rural este abordată de către majoritatea studiilor educaționale și sociologice din perspectivă calitativă, aducând în discuție multiple studii de caz, care, de altfel, comportă dinamici comparabile în contexte similare în diferite țări.

În acest sens, sunt considerate relevante direcțiile de cercetare a concentrării și resorturilor de disoluție a dezavantajelor educaționale percepute diferențiat de către actorii decizionali ai politicilor publice și populația locală din alte state europene care au înregistrat tendințe spațiale ale populației școlare similare României: reducerea rețelei în rural versus concentrarea și aglomerarea celei urbane.

Arhitectura educațională rurală - un echilibrul fragil între acces și calitate

În zonele rurale școala reprezintă „*inima localității*”, îndeplinind, pe lângă rolul educațional *sine qua non*, principalele funcții sociale ale comunității, găzduind întâlniri formale, informale sau evenimente culturale. Poziționarea geografică și clădirea școlii sunt percepute drept punctul central de socializare al satului, mai ales pentru elevi (Oncescu, 2015, Karlberg-Granlund, 2019), jucând totodată un rol important în construcția sentimentului de apartenență și identificare cu acea comunitate, semnificație care este transmisă pe scară generațională (Bagley & Hillard, 2011, Bagley, 2013). Prezența unei grădinițe sau a unei școli sunt garanția vitalității unei comunități, iar îndepărtarea copiilor de localitatea care nu le mai poate asigura serviciile educaționale preșcolare sau /și primare este un indicator al lipsei de sustenabilitate a comunităților locale.

Disoluția unei școli rurale este percepută în mentalul colectiv ca fiind un simbol categoric al regresului localității, din cauza imposibilității de a susține viitoarele generații, eveniment care de cele mai multe ori este ireversibil (Haartsen & van Wissen, 2012), fiind simțit drept un precursor al unei inevitabile „*morți demografice*” a localității (Brouwer, 2019, Barakat, 2014). Menținerea unei unități școlare, în contextul tendinței generale de declin al populației tinere din ultimele două decenii, devine o provocare tot mai des întâlnită în mediul rural, iar închiderea acesteia devine întotdeauna o consecință emotivă a schimbărilor sociale, economice și demografice.

Fuziunea sau închiderea școlilor rurale mici reprezintă un subiect intens dezbătut în discursurile politice, precum și în studiile în domeniu, cu multiple argumente pro și contra, unde retorica academică dominantă este fixată împotriva comasărilor și transferurilor de elevi către școli mai mari, considerându-le o amenințare la adresa vieții rurale (Villa & Knutas, 2020, Walker & Clark, 2010, Cannella, 2020, Bajarski, 2020), reconfigurări care de fapt sunt mai puțin justificate de motive educaționale, ci mai degrabă de rațiuni financiare (Kovács, 2012, Solstad, 2009, Slee & Miller, 2015). Tendințe de desființare sau fuziune a școlilor rurale (excluzând ruralul periurban) sunt fenomene des întâlnite în arealele îndepărtate de centrele urbane, mai ales în zonele montane, de podiș, în localitățile care prin viață doar în sezonul turistic sau în spațiile care se confruntă cu regresul activităților economice, indiferent de nivelul general de bunăstare al țării sau a investițiilor în educație: atât în Olanda, Suedia, Finlanda, Scoția, Irlanda, Italia cât și în statele estice, Cehia, Serbia sau Polonia. În general, problematica gestionării performanței și accesibilității educației în mediul rural din punct de vedere geografic, social și economic s-a dovedit a fi un subiect sensibil și iritant pentru decidenții politici, considerat „*o pietricică în pantoful Europei*” (Hargreaves, 2020).

În acest context, principalele argumente economice și educaționale *pentru* închiderea școlilor mici vizează faptul că un raport scăzut de elevi /profesori înseamnă costuri mai mari pentru asigurarea salariilor angajaților și întreținerea tehnico-edilitară a școlii (Assmo & Wihlborg, 2012), rezultatele mai scăzute la testele naționale standarde (Amcoff, 2012), izolarea elevilor de oportunitatea formării legăturilor de prietenie cu alți copii de vârsta lor (Deunk & Maslowski, 2020) și cu o variație mai mare de profesori, dificultățile de asimilare a materiei în cadrul predării simultane (Smit *et al.*, 2015), izolarea profesională a cadrelor didactice (White, 2008) sau dificultățile legate de modul de organizare și evaluarea corectă a elevilor din clasele cu niveluri comasate. Aceste motivații se bazează pe o serie de argumente pragmatice: naveta zilnică a copiilor de vârstă primară /preșcolară către o școală /grădiniță dintr-o localitate mai mare poate avea influențe favorabile pe termen lung atât asupra rezultatelor școlare, cât și prin prisma dezvoltării emoționale și a relațiilor sociale în timpul și după ore sau dezvoltarea spiritului de competiție. Spre exemplu, într-o clasă mai numeroasă cu elevii de aceeași vârstă profesorii pot apela la o varietate mai largă de metode didactice a căror aplicabilitate ar fi fost dificilă într-o clasă cu puțini copii și cu niveluri diferite de dezvoltare cognitivă, mai ales dacă predarea se desfășoară simultan. În plus, școlile mari beneficiază de bugete și resurse educaționale mai generoase decât unitățile mici și sunt mai sustenabile financiar pentru autoritățile locale.

De cealaltă parte, în contextul deciziilor de a menține sau de a închide o școală, intervin problematicile ce țin de *accesibilitatea geografică* și *inegalitățile de oportunitate* la educație de calitate a copiilor din localitățile mici: care este raportul distanță /timp până la următoarea școală (mai mare sau mai apropiată)? care sunt mijloacele de transport accesibile zilnic până la școală? sunt disponibile mijloace de transport gratuite pe tot parcursul anului școlar? cât de facil ar fi procesul de adaptare a copiilor într-o nouă școală, departe de casă? dar a profesorilor?

Tendința raționalizării și centralizării rețelei în numele eficienței poate avea implicații negative pe termen lung mai mari asupra populației școlare de vârstă preșcolară sau primară decât cheltuielile evitate prin desființarea unei unități: disocierea copiilor de propria localitate, reducerea timpului liber pentru alte activități de învățare sau recreative (o parte din timp fiind dedicat navetei) sau dependența de un mijloc de transport. În plus, familiile tinere nu ar fi motivate să se mute într-o localitate care nu are grădiniță sau școală, mai ales dacă nu dispun de o mașină proprie și cea mai apropiată unitate este la peste 30 de minute distanță. În contextul limitării legăturilor de comunicare între părinți și profesori (Bagley & Hillyard, 2013, Kvalsund, 2019, Lehtonen, 2021), acești factori pot avea influențe negative pe termen lung asupra performanțelor academice ale elevilor vizați de aceste circumstanțe (Kovács, 2012) și poate stimula scăderea mai rapidă a populației din cohortele tinere în localitățile unde s-a închis ultima unitate de învățământ (Elshof *et al.*, 2015) sau apariția problemelor de natură imobiliară pentru familiile care vor să migreze din localitatea unde școala a fost închisă (Sørensen *et al.*, 2021). În plus, în școlile rurale mici (<50 sau <100 de elevi, în funcție de pragul fiecărei țări) incertitudinea decidenților politici asupra continuării sau sistării activităților școlare afectează și puținul personal didactic: profesorii se simt demotivați, izolați și constrânși să adapteze strategii care solicită cereri minime de resurse (Solstad, 2009, Smit *et al.*, 2015).

Modelul de predare simultană este de obicei cel mai des întâlnit în cazurile școlilor rurale mici cu puțini elevi, existând discrepanțe de organizare a acestora și privind percepția din perspectiva autorităților, profesorilor și părinților. Deși sunt relativ puține studii geografice referitoare la această nișă, chiar dacă o bună parte din populația școlară rurală locuiește în zone mai puțin accesibile în raport cu criteriile convenționale și cu o rată ridicată a dependenței demografice (Hargreaves *et al.*, 2009, Vulević & Knežević, 2017), rezultatele din diferite țări europene converg spre aceleași dileme ale evaluării performanței și viitorului acestui tip de predare. În Austria clasele cu predare simultană sunt grupate două câte două, în Elveția, două clase cu câte trei ani împreună, și doar cele foarte mici au câte un profesor pentru toate clasele primare (Raggl, 2015). Studiile arată că, în ciuda libertății de organizare a orelor, provocările profesorilor devin mai dificile când într-o clasă sunt atât elevi preșcolari, de clasa I, cât și de clasa a IV-a, care trebuie pregătiți pentru nivelul gimnazial. În plus, în unele cazuri, există tendința de respingere a modelului de predare simultană din partea părinților din cauza riscului ca elevii să nu fie suficient de pregătiți și competitivi în următoarele cicluri școlare, comparativ cu cei din școlile mai mari (Smit *et al.*, 2015), prin înscrierea acestuia la o grădiniță /școală dintr-o localitate apropiată, chiar urbană, mobilitate centrifugală care a devenit tot mai facilă în ultima perioadă (Slee & Miller, 2015).

Geografia invizibilă a școlilor sub(urbane): migrații silențioase pe harta educației

Cealaltă perspectivă a rețelei de educație rurală este oferită de zonele periurbane, dens populate, din hinterlandul orașelor cu economie atractivă, categorisite în statistici drept rurale, dar care, de facto, în ultimele două decenii, în special în țările postsocialiste ale Europei Estice, au înregistrat creșteri substanțiale ale populației rezidente. Aceste excedente s-au format pe baza emigrației tinerilor spre urban, inclusiv a familiilor cu copii de vârstă școlară (Kovács, 2012, Sykała *et al.*, 2023), redesenând într-un interval foarte scurt întreaga structură demografică și profilele socio-economice zonelor anterior puțin atractive, de la marginile marilor orașe. Școlile și grădinițele acestor spații deserveșc de regulă atât localitatea unde sunt amplasate, cât și unele familii din proximitatea urbană a instituției, din cauza crizei de locuri sau a supraaglomerării din oraș. Expansiunea acestor areale determină saturarea rapidă și insuficiența locurilor (Kučerová *et al.*, 2020, Kramer, 2019, Kubeš & Vokrouhlík, 2019, Mutică, 2017) întrucât infrastructura educațională publică nu a putut ține pasul cu amploarea evoluțiilor demografice, motivând în paralel și dezvoltarea serviciilor școlare private, deși acestea nu au de regulă capacități foarte mari.

De cealaltă parte, școlile urbane din orașele mari se confruntă cu probleme structurale semnificative, manifestate prin supraaglomerarea claselor și insuficiența locurilor pentru toți copiii din ariile de circumscripție aferente. Deși această problemă este adusă frecvent în atenția publică, măsurile de contracarare sunt adesea insuficiente sau sunt întârziate de constrângerile birocratice. În general, capacitatea infrastructurii educaționale din centrele urbane de talie mare, cu expansiune teritorială și demografică rapidă nu pot ține pasul cu

evoluțiile cererii. Cele mai acute situații de supraaglomerare sunt în capitale și în orașele cu rol de centre regionale. În consecință, în unele state est-europene, atât părinții, cât și directorii instituțiilor școlare sunt nevoiți să forțeze *informal* limitele reglementărilor legale, în ciuda implementării sistemelor digitale de urmărire a înscrierilor (Putchu *et al.*, 2018).

Acest model de „mobilitate educațională” conduce la o serie de probleme sistemice asupra cărora autoritățile competente au un control limitat. Printre aceste consecințe se numără congestia școlilor și creșterea presiunii asupra cadrelor didactice determinate de formarea claselor cu un număr excesiv de elevi. În plus, configurațiile supraaglomerate ale claselor afectează și calitatea serviciilor educaționale, limitând atenția pe care profesorii o pot acorda fiecărui elev, pe lângă influența negativă asupra nivelului de concentrare al celor din urmă și scurtarea timpilor de predare efectivă (Leijen *et al.*, 2024, Miron & Mistrean, 2024, Mălureanu & Enachi, 2019). De cealaltă parte, cadrele didactice din școlile aglomerate din mediul urban se confruntă cu un nivel mult mai ridicat de stres și suprasolicitare, ceea ce duce la dificultăți în gestionarea timpului și la o presiune didactică suplimentară în clasele mari. În plus, pe lângă presiunea exercitată de creșterea populației școlare a orașelor în sine, instituțiile școlare urbane de renume, unde calitatea serviciului educațional este considerată mai ridicată, sunt un magnet și pentru un număr semnificativ de elevi din localitățile suburbane.

Problematica supraaglomerării școlare și a mobilității educaționale in(formale) în mediul urban impune implementarea unor strategii coerente care să răspundă atât cererii tot mai ridicate de servicii educaționale în centrele urbane dinamice, cât și necesității de echilibrare a distribuției resurselor educaționale.

Rețeaua serviciilor educaționale în mediul rural

Cartografia mediilor numărului de elevi pe școală, variația numărului de unități preșcolare, primare și gimnaziale între 2015-2022 și clasificarea UAT-urilor în raport cu gradul de reziliență față de dinamica școlilor și a numărului de copii înscriși nu scoate la iveală prea multe situații imprevizibile, fiind anticipabile densitățile ridicate și creșterea numerică a populației școlare reflectată prin supraaglomerarea claselor și apariția punctuală a școlilor cu finanțare privată în așezările urbane și a celor administrativ rurale din zonele metropolitane ale orașelor de talie mare, cu economie dinamică.

Spre deosebire de orașele mari, unde unitățile publice sunt ocupate la capacitate maximă, existând și situații în care unele școli desfășoară orele în două schimburi, în localitățile rurale scăderea numărului de copii contractă în fiecare an structura rețelei nivelurilor de servicii educaționale preșcolare și primare, cele gimnaziale fiind mai reziliante în teritoriu.

Prezența unei grădinițe sau a unei școli primare în mediul rural, în mod special în satele componente ale unei comune, poate fi considerată un indicator important al continuității vitalității demografice, iar, în antiteză, numărul mic de copii (<10 într-o clasă sau lipsa unei clase) sau absența acestora sugerează amploarea depopulării localității, prin emigrarea adulților și îmbătrânire demografică, declin care de cele mai multe ori are caracter irevocabil. Astfel,

restructurarea rețelei de unități preșcolare și primare este organizată în sensul redirectionării elevilor spre centrele de comună sau spre altă școală apropiată, cu dotări tehnice mai bune și personal didactic mai pregătit, când numărul acestora coboară sub 10-12 elevi în întregul ciclu primar sau mai puțin de 6-8 copii în ciclul preșcolar. Totuși, nu pot fi evitate situațiile în care dependența de navetismul zilnic este complicată de problematica asigurării mijloacelor auto publice (mai ales în cazuri localităților mici, sub 200-300 de locuitori, cu foarte puțini copii de vârstă școlară) sau timpii de deplasare mai mari de 30 min, din cauza complexității terenului și a rețelei rutiere.

Comasările sau absorbțiile grădinițelor și școlilor mici nu sunt o măsură necesară doar din punct de vedere al optimizării relațiilor sociale și calității actului educațional din perspectiva elevului, ci și datorită schimbărilor impuse de adoptarea Legii Educației Naționale 1/2011, care prevede introducerea finanțării *per capita* (implicit, o unitate cu un număr mic de elevi nu este rentabilă din punct de vedere economic) și acordarea statutului de școală cu personalitate juridică unităților cu peste 300 de elevi, cu câteva excepții.

Dimpotrivă, creșterile exponențiale de dată recentă a numărului de copii din zonele metropolitane pun presiune pe infrastructura existentă, de regulă insuficientă, a cărei (re)ajustare conformă cererii depinde de răspunsuri puțin maleabile și tardive din partea decidenților publici.

Metodologie

Studiul structurii și dinamicii rețelei școlare preșcolare, primare și gimnaziale se bazează pe procesul de spațializare și cartografiere a datelor, în care fiecare unitate de învățământ este asociată unei localități, aceasta din urmă fiind identificată printr-un cod unic și integrată într-un sistem administrativ superior, de asemenea codificat distinct. La nivel național, ansamblul datelor include totalitatea unităților educaționale aferente acestor cicluri de învățământ, alături de efectivele elevilor înscriși.

În anul școlar 2015-2016, rețeaua unităților preșcolare era compusă dintr-un total de 8149 grădinițe, dintre care 3246 situate în reședințele de comune și 4903 în sate. Populația preșcolară înregistrată în mediul rural era de 235123 de copii, însă acest număr a urmat o traiectorie descendentă, atingând un minim de 212701 de copii în anul școlar 2020-2021, pe fondul perturbărilor generate de contextul pandemic.

În 2015-2016 rețeaua cuprinde 7082 școli cu ciclu primar și 414741 elevi în mediul rural, valori care au înregistrat diverse fluctuații, pe seama depopulării localităților de grupa de vârstă 6-10¹ ani, până în punctul în care în unele sate nu a mai fost viabilă menținerea unei școli. În alte situații a fost menținut numărul de unități, chiar dacă numărul de elevi a cunoscut stagnări

¹ Conform art. 5 și art. 6 din Legea Educației Naționale 1/2011, vârstele de înscriere /absolvire a ciclului primar variază între 6/7, respectiv 10/11 ani, însă pentru facilitarea parcurgerii textului, se va folosi delimitarea 6-10 ani; pentru învățământul preșcolar vârstele de referință sunt 3 și 6/7 ani. Subsecvent, învățământul secundar gimnazial cuprinde se adresează elevilor cu vârste de înscriere /absolvire între 10/11 ani și 14/15 ani.

sau creșteri modeste. Pe de altă parte, datele indică fenomenul de supraaglomerare a școlilor periurbane (în localități administrativ rurale), ceea ce a favorizat, implicit, extinderea rețelei de unități de învățământ privat în zonele metropolitane ale marilor orașe. Astfel, în anul școlar 2021-2022 rețeaua s-a restrâns până la 6165 de unități iar efectivele elevilor s-au diminuat la 369.770. În mediul urban în cele 2136 de școli erau înscriși 502244 de elevi în 2015-2016, numărul acestora atingând un maxim în anul școlar 2018-2019, după care a urmat o traiectorie descendentă, până la 486146 de copii în ultimul an cuprins în această analiză.

Pentru desfășurarea analizei, cercetarea a utilizat trei baze de date distincte:

- a) unități preșcolare: totalitatea grădinițelor și a copiilor înscriși în grupele mică, mijlocie și mare.
- b) unități primare: școlile și efectivele elevilor înscriși în clasele pregătitoare și I-IV.
- c) unități gimnaziale – școlile și elevii înscriși în clasele V-VIII,

identificate conform codului unic al instituției (SIIIR), cărora li s-a atribuit codul SIRUTA al localității și UAT-ului. Totodată, din această bază de date au fost excluse școlile și grădinițele adresate învățământului special (au rămas doar cele cu învățământ *de masă*), clasele cu frecvență redusă (au rămas cele *de zi*) și clasele pentru persoanele înscrise în programul *A doua șansă*, pentru a păstra omogenitatea eșantionului de studiu.

Analiza descriptivă a presupus crearea a două baze de date pentru fiecare treaptă școlară:

a) Baza de date a școlilor și grădinițelor, în intervalul 2015/2016 - 2021/2022, cu elevi înscriși în ciclul preșcolar, primar și gimnazial. Numărul de grădinițe și școli a variat în fiecare an, păstrându-și însă tendința generală de restrângere, astfel încât, dacă o grădiniță sau școală a fost închisă în 2018, aceasta a fost notată între 2019-2021 cu 0 elevi, pentru a păstra consistența seriilor de date. Vice versa, dacă o grădiniță sau școală a fost deschisă în 2018, aceasta a fost notată între 2015-2017 cu 0 elevi. În cazurile unde a avut loc comasarea a două școli, numărul de elevi înscriși apare în dreptul școlii principale pe care elevii o frecventează.

b) Baza de date a numărului de copii și elevi înscriși, aceasta fiind raportată la numărul de grădinițe sau școli din UAT în fiecare an școlar între 2015-2021. Examinarea acestor raporturi a permis analiza disparităților teritoriale în ceea ce privește tendințele generale de restrângere a rețelei de învățământ în mediul rural și urbanul de dimensiuni demografice reduse, precum și identificarea situațiilor extindere și creștere a presiunii pe zonele periurbane și urbanului de talie mare în condițiile carențelor infrastructurii publice raportate la evoluțiile demografice ale respectivelor localități.

Rețeaua serviciilor educaționale preșcolare în mediul rural

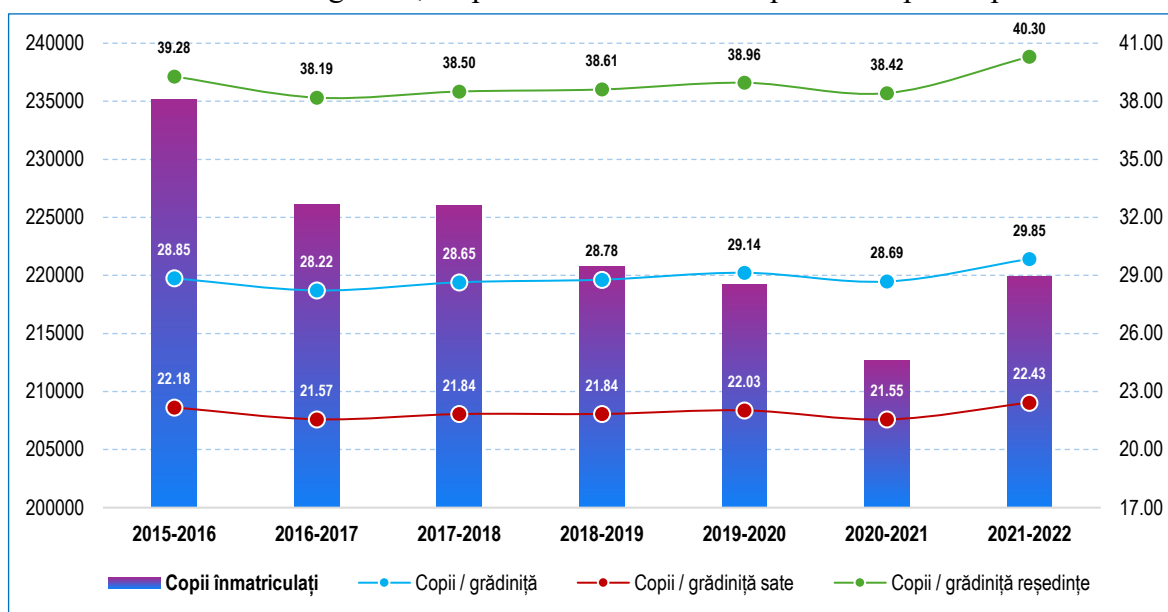
Dinamica rețelei unităților preșcolare rurale este dependentă de evoluția maselor demografice ale localităților și de suficiența numerică a populației de vârstă preșcolară care să (nu) justifice menținerea, extinderea sau închiderea unei grădinițe. Rețeaua națională de unități preșcolare rurale este foarte bine ancorată în spațiu, chiar și în sate foarte mici care nu dispun suficienți elevi pentru a forma clase primare. Totodată, prezența acestei categorii de serviciu educațional public în mediul rural este esențială prin prisma vârstei fragede a copiilor, care face dificil navetismul pe distanțe mari dar implică provocări de ordin logistic și administrativ privind tendințele generale de scădere a natalității. În intervalul 2015 /2016 – 2021 /2022 grădinițele din mediul rural au înmatriculat, în medie, 28 de copii într-o unitate școlară (cumulând cele trei niveluri: grupa mică, grupa mijlocie și grupa mare). În valori absolute, populația preșcolară a scăzut de la 235123 copii în 2015-2016 la 219876 în 2021-2022.

În 2015-2016 doar în 11 comune din zone montane izolate ale Carpaților Occidentali, slab populate, afectate timpuriu de efectele depopulării, nu dispuneau de nici o unitate preșcolară: *Brebu Nou* (166 locuitori, cu trei copii de vârstă preșcolară²), în Caraș-Severin, *Ponor* (475 de locuitori, fără copii de vârstă preșcolară), și *Râmeț* (426 de locuitori dispersați în 12 sate, cu șase copii de vârstă preșcolară) în Alba, *Bătrâna* (88 de locuitori, fără copii de vârstă preșcolară), *Bunila* (247 de locuitori, fără copii de vârstă preșcolară), *Cârjiți*, lângă Deva (686 de locuitori, 18 copii de vârstă preșcolară), *Cerbăl* (403 locuitori, cinci copii de vârstă preșcolară), *Lelese* (339 locuitori, 2 copii de vârstă preșcolară), *Lunca Cernii de Jos* (758 de locuitori cu 20 de copii de vârstă preșcolară), *Bulzeștii de Sus* (275 locuitori, patru copii de vârstă preșcolară, dar are școală primară) în Hunedoara și *Cireșu* (483 locuitori, nouă copii de vârstă primară, dar are școală gimnazială) în Mehedinți.

Similar școlilor primare sau gimnaziale, grădinițele care au fost închise pe parcursul celor 7 ani au avut statut de arondat (cu excepția comunelor menționate anterior, a căror grădinițe au avut personalitate juridică), reprezentând unitățile din sate, subordonate administrativ unei școli cu personalitate juridică, aflată cel mai frecvent în reședința de comună. Pentru a aprofunda această analiză, grădinițele rurale au fost separate după statutul administrativ al localității: din această perspectivă, datele indică tendința constantă de scădere a numărului de copii în sate: de la 108718 în 2015-2016 la 94479 în 2021-2022, media în intervalul 2015-2021 fiind de 21.10 copii /grădiniță (rezultând grosso-modo șapte copii într-o grupă, deși sunt dese situațiile când una din grupe lipsește sau este adoptat tipul de învățare simultană).

² Conform Recensământului Populației și Locuințelor din 2021.

Media mediilor numărului de copii înmatriculați în grădinițele din reședințele de comune ajunge până la 38.51 copii /ciclu preșcolar, sau aproximativ 13 copii într-o grupă, valoare care s-a aflat pe o continuă pantă descrescătoare între 2015-2020, ca în 2021-2022 să fie redresată la 40.30 copii /grădiniță, pe fondul închiderilor de după primul an de pandemie. Dispersiile mediilor arată un interval interquartilic mai larg, situat între 18.85 și 47.85 copii /grădiniță, cu valori mai ponderate ale asimetriei, și cu ecart mai extins al quartilei superioare, până la 91.17. Similar satelor, cele mai mari medii s-au înregistrat în aceleași categorii de comune: localități-dormitor care au cunoscut în ultimii ani efectele (rur)banizării arhitecturii economico-sociale și întineririi structurii demografice, imprimând teritoriului o presiune sporită pe infrastructura



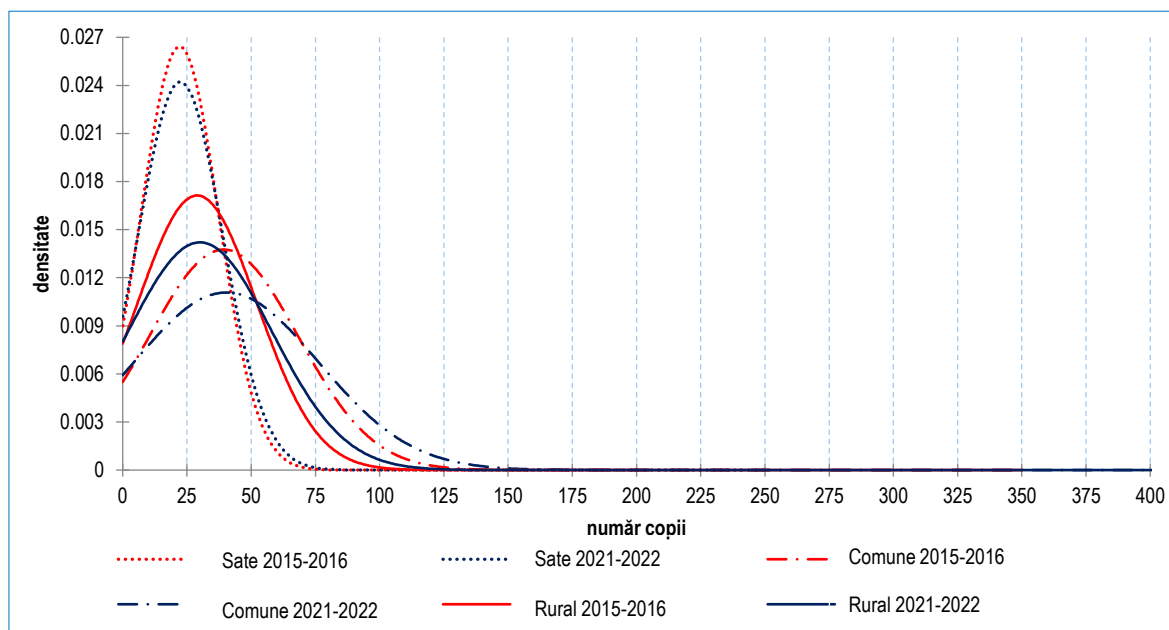
Figură 1 Numărul elevilor înmatriculați în ciclul preșcolar în mediul rural și raportul copiilor /grădiniță

educațională publică existentă pe seama augmentării substanțiale a populației școlare de vârstă preșcolară: *Giroc* și *Dumbrăvița*, ambele cu grădinițe cu program prelungit, lângă Timișoara, (acestea au și cele mai ridicate ponderi de creștere la scară națională în întregul interval, de +132.82%, respectiv de +162.02%, *Apahida* și *Florești* lângă Cluj-Napoca, *Sânpetru* lângă Brașov (cu creșteri mai restrânse din cauza saturației numărului de locuri).

La scară națională, pe parcursul celor șapte ani au fost închise 691 de grădinițe în sate, datele indicând ecarturi situate între 9 și 17 copii în ultimul an de activitate. Considerând cele aproape 700 de unități desființate, la o primă analiză, datele subsecvente ale copiilor înmatriculați ar trebui să indice o creștere a densității grupelor în grădinițele rămase, majorare care, însă, este prea puțin semnificativă procentual: media densității populației școlare a crescut de la 22.17 în 2015-2016 la 22.45 copii /grădiniță în 2021-2022.

Același scenariu este reprodus și în cazul dinamicii unităților preșcolare din reședințele de comune, deși acestea au totalizat 91 de grădinițe desființate: cele care au avut peste 70 de elevi în 2015-2016 au demonstrat mai multă reziliență în raport cu schimbările demografice și au reușit să păstreze robustețea ecarturilor sau să devină mai aglomerate, în timp ce la scară națională cifrele arată sporirea modestă, predictibilă, a densității medii, pe fondul restrângerilor: de la 39.29 la 40.29 copii /grădiniță. Totodată, în categoria centrelor de comună analiza statistică delimitează 49 de grădinițe drept outliers extremi (fig. 2), cu valori de peste 134 de copii/unitate,

dintre care 34 au avut creșteri importante ale populației școlare, care imprimă disonanțe semnificative valorilor finale, majoritatea fiind localizate în zone puternic periurbanizate: *Bascov* lângă Pitești, *Baciu* lângă Cluj-Napoca, *Strejnicu* din comuna *Târgușoru Vechi* lângă



Figură 3 Densitatea numărului de copii pe unitate preșcolară, pe categorii de rural: 2015-2021 vs. 2015-2022

Ploiești sau *Tunari*, Ilfov, lângă capitală.

Cercetarea rezilienței rețelei preșcolare în mediul rural este influențată de numeroși factori locali, astfel, prezentarea optimă a disparităților de asigurare a acestui nivel de servicii educaționale, a particularităților și cauzelor acestuia a fost considerată analiza extremelor, începând cu zonele cu valori foarte reduse ale densității a întregii populații școlare (3-14 ani), izolate și corelate cu declin demografic, pe fondul caracterului profund rural și ponderilor scăzute a cohortelor tinere. În această categorie sunt incluse și tipologia specifică a unităților rurale a căror dinamici numerice au fost influențate negativ de proximitatea față de un centru urban. De cealaltă parte se regăsește clasa localităților rurale cu un comportament și infrastructură educațională cu trăsături urbane din arealele care au înregistrat creșteri demografice importante, în contextul extinderii imobiliare exponențiale de dată recentă, susținute inclusiv de fenomenul de migrație dinspre urban spre periurban sau rural spre periurban caracteristic zonelor metropolitane, populate mai ales de către familii tinere, a celor mai dinamice orașe din țară.

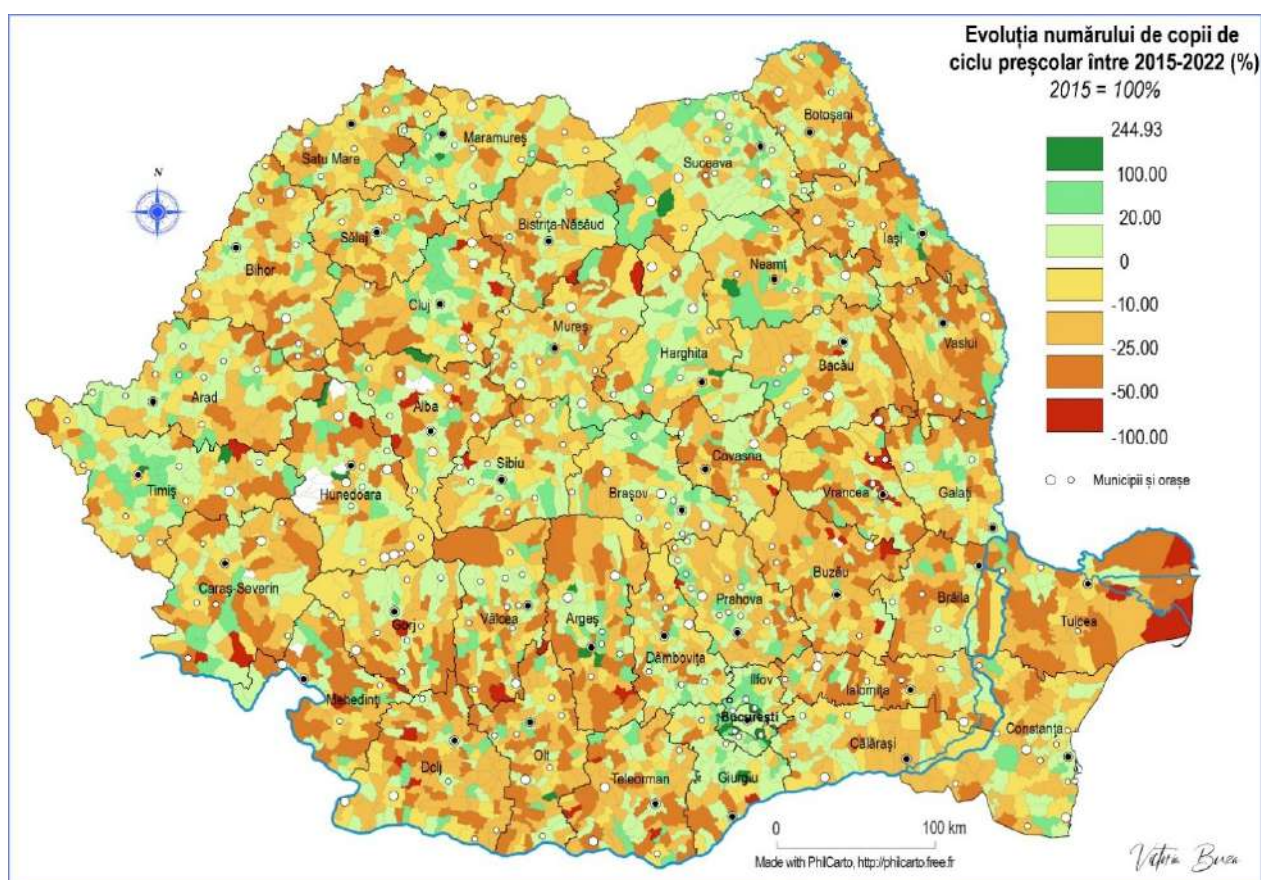
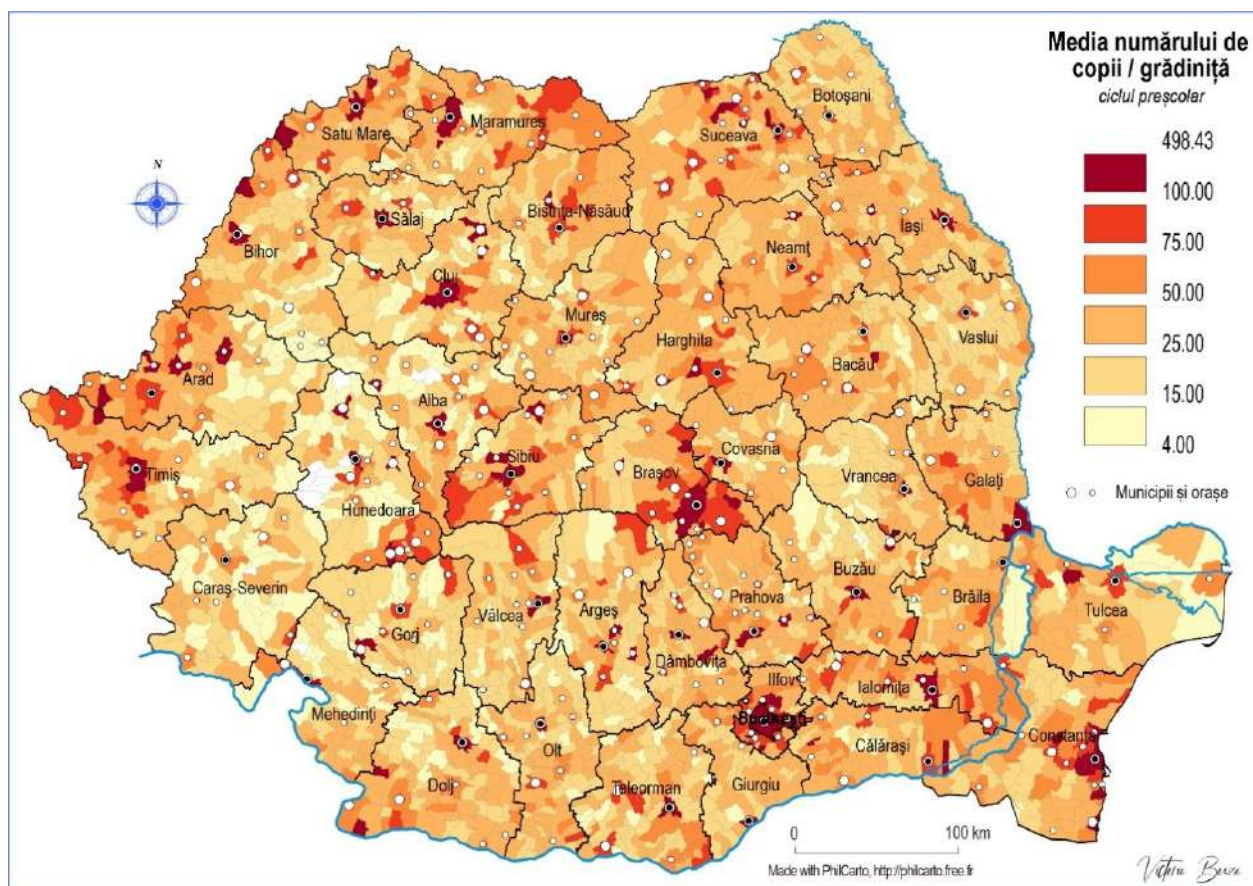
La scară națională, dinamica rețelei unităților preșcolare a înregistrat restructurări, tendințele dominante fiind sensul desființării grădinițelor mici, cu statut de arondat (AR) și predominant cu predare simultană din satele componente ale comunelor, în contextul scăderii numărului de copii și a indicilor generali a natalității, reconfigurări mult mai temperate decât în cazul școlilor primare întrucât, în general, comasările au intervenit când numărul de copii a devenit extrem de redus: spre exemplu, *Ghioroiu*, Vâlcea, avea 3 grădinițe în 2015-2016, cu 20 copii în Ghioroiu, 10 în Poienari și 10 în Știrbești, în 2017-2018 a fost închisă cea de la Poienari,

cu ultimii șapte copii, iar în 2019-2020 și cea de la Știrbești, cu ultimii zece, populația preșcolară a comunei scăzând de la 40 la 22 de copii.

În profil teritorial, regiunile montane din Carpații Occidentali se remarcă cu cele mai extinse structuri spațiale cu valori extrem de reduse ale mediei copiilor /grădiniță (fig. 4a), unde deservirea populației locale cu servicii educaționale preșcolare în aproape fiecare localitate este dificilă și imposibilă matematic (aici se regăsesc și cele 8 din 11 comune fără grădinițe, dintre care 6 în Munții Poiana Ruscăi). Realitățile regresului natalității și migrația timpurie a adulților în contextul dezindustrializării au lăsat aceste zone marcate de depopulare și îmbătrânire puternică a populației, astfel încât majoritatea serviciilor de nivel preșcolar sunt organizate doar în reședința de comună, iar multe dintre UAT-urile care aveau 2-3 grădinițe în 2015-2016 fiind nevoite fie să comaseze toți preșcolarii spre un singură unitate în comună, fie să-și restrângă rețeaua cu cel puțin o grădiniță (fig. 5), sau să mențină unitățile, deși numărul de copii a scăzut considerabil, pe fondul caracterului dispersat al așezărilor și complexității reliefului. În această categorie se remarcă localitățile din Munții Șureanu, Munții Bihor sau Metaliferi: în *Brănișca*, la nord de Deva, grădinița din Boz a fost închisă în 2018, când număra doar opt copii, dar închiderea n-a impulsionat aglomerarea celei Brănișca, care, în cei șapte ani n-a depășit niciodată pragul de 15 copii; iar sud-estul Bihorului cele trei centre urbane de dimensiuni modeste nu reușesc să imprime spațiilor rurale polarizate densități mai consistente.

Spre est, întreaga zonă montană a Aradului, respectiv Munții Zarandului și Codru Moma, unde rețeaua de așezări este relativ densă iar localitățile dispun de căi de acces facile, regruparea unităților preșcolare s-a concentrat pe desființarea celor mici care se află în proximitatea imediată, respectiv cu timpi reduși de deplasare, a unui sat mai mare, cu ponderi mai ridicate a contingentelor de vârstă preșcolară: în *Archiș*, cu 4 grădinițe în toate satele componente în 2015-2016, reducerea numărului de copii a impus desființarea treptată a celei de la Bârzești (138 locuitori), aflat doar la 2.8 km sud de Groșeni (712 locuitori) și de la Nermiș (185 locuitori), la 2.9 km est de Archiș. Pe de altă parte, în unele satele răsfirate, izolate și de dimensiuni demografice modeste aflate la altitudini mai înalte, cu accesibilitate restricționată de morfologia reliefului, grădinițele mici și-au păstrat funcționalitatea în ciuda scăderii numărului de copii: în *Chisindia*, comună în sudul Depresiunii Zarandului, grădinița din Păiușeni, sat în zona de contact cu Munții Zarandului, nu a avut mai mult de 10 copii pe parcursul celor șapte ani, iar în 2021-2022 numărul scăzuse până la 6. În aceleași scenarii se înscriu și așezările de-a lungul Culoarului Timiș-Cerna (doar în *Mehadia* a fost desființată grădinița din Globurău, cu ultimii 8 copii în 2017-2018, dar satul se află la doar 5.4 km de cea mai apropiată grădiniță), arealele piemontane din lungul văilor din Mehedinți, continuând spre nord-vestul Doljului, unde se creionează structuri spațiale compacte cu medii reduse și scăderi de peste -25% a populației preșcolare.

Medii reduse și populații preșcolare scăzute simțitor se creionează și spre nord, în zonele montane și de luncă ale județului Alba, cu o mulțime de sate dispersate de dimesiuni demografice foarte mici, în general cu mai puțin de 150 de locuitori, însoțite de tendința generală de descreștere a populației tinere a acestora determină cele mai complicate situații ale accesibilității educaționale preșcolare: deși între 2015-2021 numărul de copii a scăzut cu peste 25-30% în comunele *Gârda de Sus*, *Scărișoara*, *Horea* sau *Poiana Vadului*, sunt rareori întâlnite situațiile de desființări, grădinițele fiind menținute chiar și în cazurile când unele sate au avut sub 15 copii

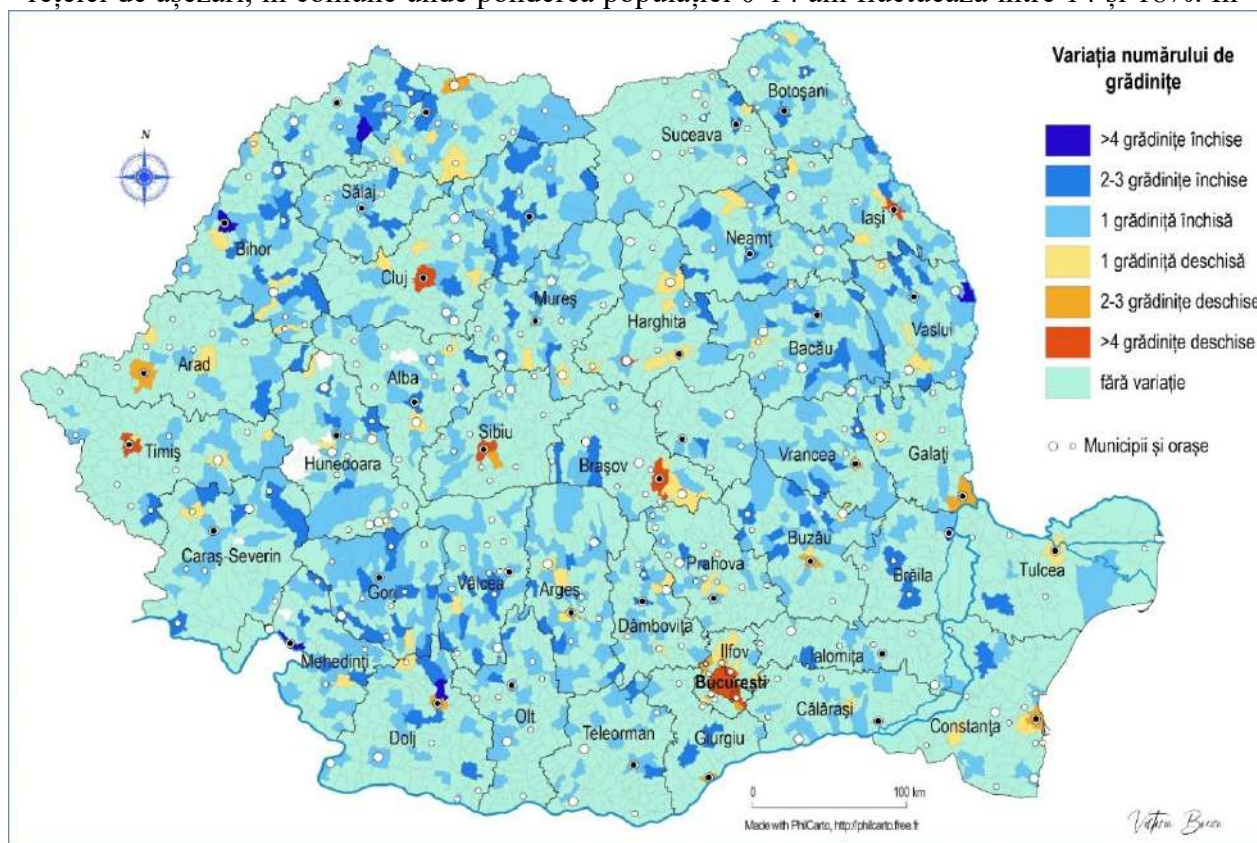


Figură 4 a. Media numărului de copii / grădiniță; **b.** Evoluția numărului de copii de ciclu preșcolar între 2015-2021 (%)

timp de 3-4 ani consecutivi, din cauza distanțelor foarte mari între localități și a situațiilor complicate de accesibilitate extrem de dificilă.

În zonele rurale ale Clujului, poate mai mult decât în alte județe cu municipii de talie regională similare, date indică disonanțe semnificative dintre dinamica ruralului din arealele polarizate de centrele urbane și cele din afara spațiilor influențate direct sau indirect de orașe. Astfel, atât localitățile din vestul montan (*Beliș, Măguri-Răcățău*), cât și zona de câmpie de la răsărit (*Suatu, Frata*) se remarcă prin ponderi tot mai reduse ale populației de vârstă preșcolară, cauzate de scăderile rapide din acest interval, o posibilă explicație a acestei conjuncturi fiind migrația spre centrele urbane din proximitate.

Structuri teritoriale mai puțin observabile cu scăderi de peste 30% a copiilor înscriși la grădiniță se formează și în zonele rurale ale Podișul Bârladului și Dealurile Fălciului, Vaslui, continuând spre sud, în localitățile Podișului Covurlui, cu densități demografice ridicate a rețelei de așezări, în comune unde ponderea populației 0-14 ani fluctuează între 14 și 18%. În



Figură 5 Variația numărului de grădinițe cu ciclul preșcolar între 2015-2021 (%)

plus, dacă între 2015 și 2018 seriile statistice indică diminuări lente și proporționale a câte -4, -5 copii pe an, după 2018-2019 amplitudinile scăderilor devin mai bruște și imprevizibile.

Situații asemănătoare se înregistrează la contactul dintre partea centrală a Subcarpaților de Curbură, Munții Vrancei și regiunile depresionare și deluroase ale Subcarpaților de Curbură, unde fluctuațiile scăderilor populației preșcolare și unităților școlare au particularități eterogene, influențate de factorii locali. În unele localități tendințele de diminuare sunt mai lete comparativ cu cazurile descrise anterior, în contextul menținerii volumelor modeste atât ale

dimensiunilor demografice ale localităților, cât și ale întregii populații școlare, fără diferențe semnificative între sate și centrele de comună, iar desființările au loc doar în situațiile în care nu impun prea mari dificultăți pentru comunitățile locale. Spre exemplu, cele patru grădinițe din *Gura Teghii*, cu sate dispuse pe malurile afluenților de stânga a râului Buzău, în 2021-2022 aveau între 15 și 18 copii înscriși, iar în 2015-2016, între 13 (în Varlaam) și 22 (în Gura Teghii). În *Lopătari*, la est, chiar dacă numărul de copii înscriși în structurile preșcolare au scăzut cu - 24.47%, nu a fost închisă nici o grădiniță întrucât, deși satele componente nu au un caracter foarte dispersat, străbătute de căi de comunicație rutieră nemodernizate, drumurile comunale fiind deseori afectate de alunecări de teren sau viituri.

În zona Deltei Dunării valorile extrem de scăzute ale mediilor de copii/ grădiniță și tendințele constante de descreștere a efectivelor populației preșcolare nu s-au manifestat prin desființări, decât cu excepția grădiniței din Plopul, *Murighiol*, la finalul anului școlar 2020-2021, când mai era frecventată de 10 copii, localitate care se află la mai puțin de 5 km de centrul majorității satelor din deltă sunt izolate din cauza calității inferioare a căilor de comunicație, principalul mod de formare a legăturilor între localități fiind pe cale fluvială. Astfel, acestea sunt dependente de existența în propria localitate a serviciilor educaționale preșcolare și primare, considerate vitale pentru a asigura, cel puțin la nivel de infrastructură, un nivel cât mai ridicat al accesibilității la primele trepte școlare, chiar dacă este adoptat modelul de predare simultană iar numărul de copii este extrem de redus (nici o grădiniță din satele din deltă nu au avut diferențe numerice pozitive în 2021 comparativ cu 2015), pentru a minimiza riscul abandonului școlar din cauza poziționărilor periferice sistemului național a căilor rutiere.

La polul opus, în 3057 de localități rurale, sau în 899 de comune s-au înregistrat același număr sau mai mulți copii înscriși la grădinițe în 2021-2022 comparativ cu 2015 (fig. 4b). Deși numărul de unități pare promițător, în 61.07% dintre acestea creșterile au fost puțin semnificative, de maximum 5 copii. Doar 226 de grădinițe din 203 localități au avut mai mult de 25 de copii, dintre care doar 16 localități au depășit pragul de ≥ 100 . Similar ciclului primar și gimnazial, valorile ridicate ale acestor diferențe indică faptul că cele mai importante majorări sunt influențate de poziționarea geografică în proximitatea centrelor urbane de talie mare, în localități în care, în ultimele două decenii, și-au extins considerabil suprafețele locuite pe fondul dezvoltării imobiliare în ascensiune și schimbărilor demografice care au venit odată cu acestea. Totodată, ținând cont de disparitățile majore ale dispersiei și frecvenței relative ale acestor creșteri (în 34.92% dintre grădinițe au avut cu 1 sau 2 mai mulți copii în 2021 față de 2015), a fost considerată necesară clasificarea acestor localități:

a) Așezările unde diferențele pozitive ale populației preșcolare au caracter punctual și nu reflectă caracteristicile dinamicilor demografice școlare ale comunelor învecinate sau ale regiunii per ansamblu. De obicei se regăsesc în arealele rurale sau în proximitatea centrelor urbane de talie mică, afectate de depopulare, în special la nivelul cohortelor preșcolare. Majoritatea acestora formează clustere de mici dimensiuni (2-4 comune învecinate) cu medii în general modeste de creștere, de $< 20\%$, care în valori absolute pot varia între 2 și 11 copii și nu pot susține pe termen lung menținerea de noi grupe (ex. localitățile comunelor *Margău*, *Săcuieu* și *Sâncraiu*, de la contactul Munților Vlădeasa și Depresiunea Huedin, cu diferențe situate între

+2 și +9 copii sau *Stăncuța*, și *Berteștii de Jos*, în sudul Brăilei, cu creșteri de la 64 la 65 de copii, respectiv de la 85 la 88).

b) Localitățile cu indicatori etno-confesionali corelați cu ponderi ridicate ale populației tinere de 0-14 ani (predominant în comunități de etnici romi, unde deseori există suprapunerea cu apartenența la confesiunile neoprotestante), care tind să formeze structuri spațiale unde repartiția spațială a compoziției etnice sau religioase are un caracter mai omogen. În această categorie se înscriu ariile rurale conservatoare, cu atitudini și valori mai tradiționale în raport cu dimensiunea medie a familiei, unde se mențin valori foarte ridicate ale fertilității. Aceste spații, deși indică valori de creștere temperată cu oscilații ambigue, prezintă consecvența aglutiunilor teritoriale, iar creșterile procentuale, chiar dacă sunt puțin semnificative, reușesc să păstreze diferențe de peste zero în fiecare an școlar. În ciuda eterogenității spațiale a datelor statistice, exemplele includ aproape toate comunele județului Suceava, printre care se remarcă *Ipotești* (cu 26.14% populație neoprotestantă), unde populația școlară a crescut cu +98.31% între 2015 și 2021, de la 178 la 353 de copii, urmat de *Ciocănești* (+91.30%), *Moara* (+55.56%) și *Sadova* (+51.92%), iar comunele cu cele mai substanțiale creșteri, de peste 35 de copii se întâlnesc în *Volovăț* (47.54% penticostali), cu o singură grădiniță, de la 172 la 226 de copii și *Iaslovăț* (50.37% penticostali), de la 155 la 193 de copii.

c) Localitățile care formează structuri teritoriale polarizate de reședințele de județ de talie regională, reprezentând atât zonele periurbane ale respectivelor orașe, cât și așezările rurale vecine acestora, unde, deși influența și gradul de dependență față de urban sunt mai puțin puternice, localizarea periferică animează evoluțiile numerice ale populației preșcolare, fără a pune presiune prea mare pe infrastructura locală. Poate cel evident exemplu al categoriei polilor urbani regionali este reprezentat de zona nordică și UAT-urile vecine municipiul Cluj-Napoca, cu sporiri situate între +7.7% în *Aiton* și +89.16% în *Florești* (fig. 6). În linii generale, se observă aceleași similitudini și în regiunile din zonele metropolitane ale Timișoarei, Iașului, Sibiului, Ploieștiului, Constanței, iar la scară procentuală mai mică și cu nivele mai reduse ale ariilor polarizate, a ariilor periurbane municipiilor Baia Mare, Oradea, Suceava sau Arad.

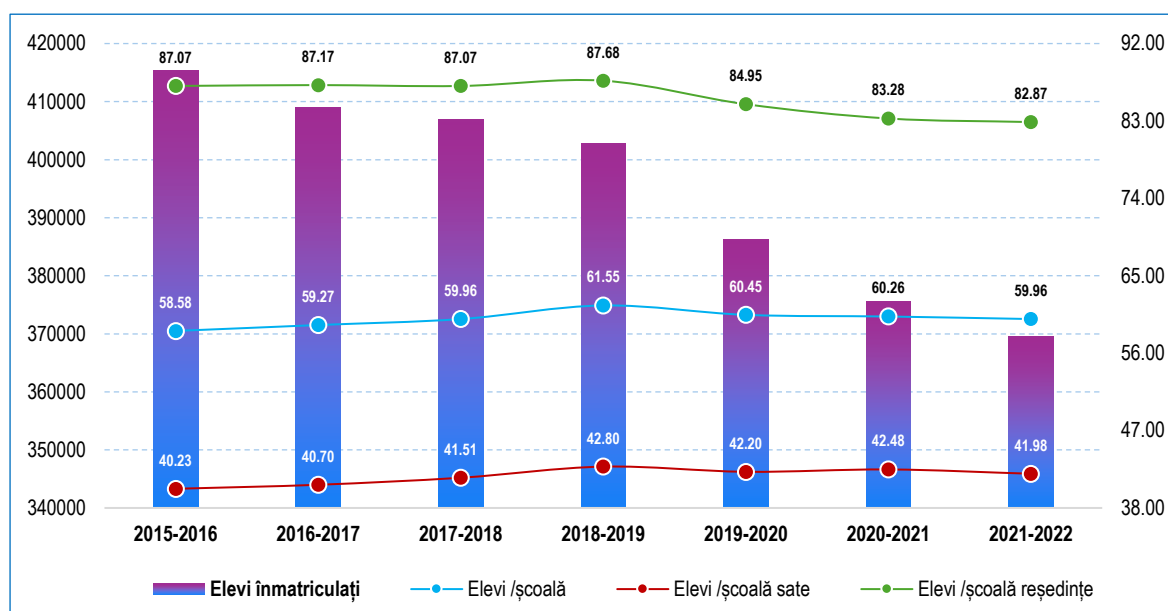
Aglomerarea unităților preșcolare descrise în periurbanul orașelor mari nu se potrivește în mod universal și în cazul centrelor urbane de dimensiuni demografice medii (de regulă municipii), chiar dacă au statut de reședință județeană. Localitățile rurale din imediata proximitate a acestor orașe manifestă tendințe de scădere mai pronunțate a numărului de copii decât cele din aria secundară de polarizare, situație similară și în cazul ciclului primar. Declinul demografic din localitățile periurbane centrelor urbane de talie medie influențează nu doar funcționarea unităților, ci și continuitatea și reconfigurarea acestui ciclu educațional, afectând planificarea resurselor, distribuția personalului didactic și migrarea copiilor spre oraș când o grădiniță urbană devine o opțiune mai bună în detrimentul celei locale. O posibilă explicație, pe lângă migrația adulților spre orașe, este preferința părinților pentru grădinițele urbane, care pot oferi facilități mai bune și programe educaționale mai atractive, pe lângă faptul că nu sunt la fel de congestionate precum în cazul centrelor de talie regională (multe dintre aceste orașe au înregistrat diminuarea propriei populații preșcolare).

Rețeaua serviciilor educaționale primare în mediul rural³

Rețeaua școlilor primare în mediul rural este caracterizată prin prezența unităților școlare în majoritatea localităților cu suficiente contingente tinere care să poată susține menținerea acestui tip de serviciu public, cu excepții în satele mici, care reușesc să înmatriculeze, în medie, 60 de elevi în întregul ciclu primar (media națională a raporturilor a variat între un maxim de 61.57 elevi /școală în 2018-2019 și 58.59 în 2015-2016). Raportul a înregistrat fluctuații minime în ultimii ani pe seama optimizării numărului de școli, în concordanță cu tendința generală de scădere a numărului de copii (fig. 7).

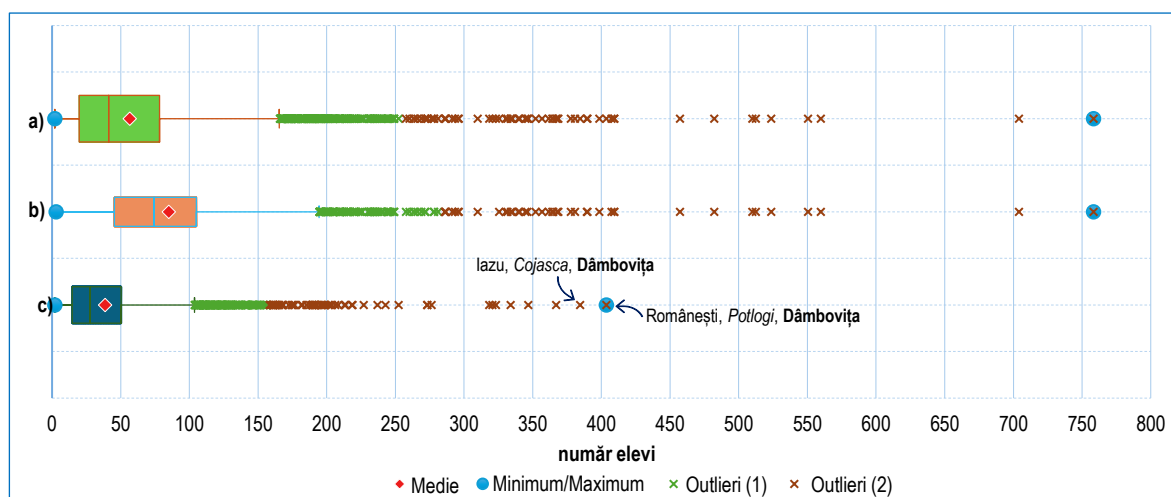
În anul școlar 2015-2016 existau doar 5 comune, de dimensiuni demografice foarte mici, izolate din punct de vedere fizico-geografic, cu ponderi între 0-2% a populației tinere (0-14 ani), fără școli primare: *Bătrâna* (fără copii de vârstă primară), *Cârjiți* (24 elevi de vârstă primară, care fac naveta la Deva) și *Bunila* (247 de locuitori, fără copii de vârstă primară) în Hunedoara, *Brebu Nou* în Caraș-Severin (cu 4 copii de vârstă primară) și *Ciocârlia* în Ialomița (761 locuitori, 32 elevi de vârstă primară, școala a fost desființată în 2010 iar elevii au fost transferați la alte unități din Urziceni). La sfârșitul anului școlar 2017-2018 în alte patru comune au fost desființate definitiv ultimele școli primare, unde, intervalul cuprins în analiză, s-au născut mai puțin de cinci copii pe an, fiind imposibilă menținerea infrastructurii serviciilor educaționale de bază: în *Ceru-Băcăinți*, în Alba, cu ultimii patru elevi, doi în clasa a III-a, doi în clasa a IV-a și fără grădiniță, au fost repartizați la școala din Blandiana.

Cele mai vulnerabile școli unde ciclul primar se află în „zona de risc” de desființare și cele care au fost închise definitiv au sau au avut statut arondat (fig. 10a, 10b). La scară națională, acestea care înregistrează puțini copii înscriși într-o clasă, deseori sub minimul legal stabilit de



Figură 7 Numărul elevilor înmatriculați în ciclul primar în mediul rural și raportul elevilor /școală

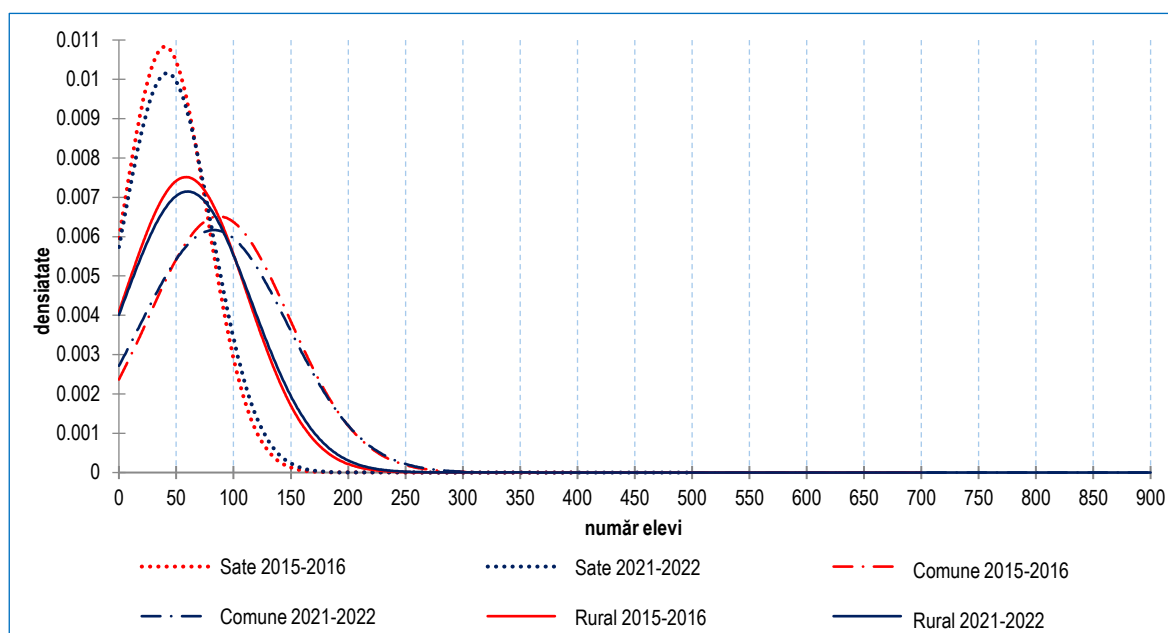
³ Acest subcapitol a fost publicat în *Sociologie Românească*, 2025, 22(2), 108-132, doi:10.33788/sr.22.2.5.



Figură 8 Dispersia mediilor numărului de elevi / școală în mediul rural (a), reședințe de comune (b) și sate (c)

Legea 1/2011 (fig. 8). Media numărului de elevi în școlile primare din sate se ridică la 38.71 elevi /ciclu primar, fiind frecvente situațiile de predare simultană. Pentru reducerea costurilor și a numărului de clase, de la un punct critic de elevi, atât aceștia, cât și viitorii elevi de la grădiniță sunt repartizați în următorul an la școala primară sau gimnazială din comună (care au înregistrat în medie 85.07 elevi /ciclu primar) sau, la discreția părinților, spre alte școli din proximitate. La scară națională modelul de restructurare prin comasarea sau fuziunea școlilor poate fi extrapolat pentru alte 732 de UAT-uri unde, între 2015 și 2021, a fost închisă cel puțin o școală primară, dintre care 35.96% au rămas o singură unitate. Concomitent, cu o diferență de 856 de unități primare închise în sate între 2015-2021, datele arată că desființările nu au avut un impact semnificativ asupra unor potențiale aglomerări a claselor în școlile rămase (fig. 9): densitatea populației școlare a crescut de la o medie de 40.22 elevi /școală în 2015-2016, la un maxim de 42.01 elevi /școală șase ani mai târziu. În 2015-2016 valoarea maximă a frecvenței de 22.95%, diferență explicată de creșterea ușoară a numărului de unități cu peste 20 de elevi. În ultimul an de a fi închise școlile din sate aveau în medie 13 elevi, dintre care puțin peste 40% relative indică o pondere de 23.53% a școlilor care aveau între 9 și 19 elevi, iar în 2021-2022, ușoară a gradului de concentrare a claselor din școlile satelor nu este reprodusă de reședințele nu depășeau nouă elevi distribuiți în cinci sau mai puține clase primare. Tendința de creștere de comune, care au manifestat variații inverse: de la 87.11 elevi /ciclu primar în 2015-2016 la 82.89 în 2021-2022. În schimb, școlile acestei categorii au un caracter mult mai eterogen (fig. 8, fig. 9), media fiind puternic influențată de outlierii 2 (30 de școli), cu raporturi excepțional de mari.

Similar nivelului preșcolar sau gimnazial, cele mai frecvente situații sunt de retragere spre centrul de comună (în 550 de comune a fost închisă o singură școală, iar 183 mai mult de două școli), spre unitatea cu personalitate juridică: spre exemplu, în Căndești, Botoșani, în anul școlar 2015-2016 au fost înmatriculați 98 de elevi, 73 în Căndești, 14 în Talpa și 11 în Vițcani, număr care a scăzut până la 79 de elevi în 2021-2022, când a rămas activă doar școala gimnazială din reședință. Cu o descreștere generală de doar -19.38% și beneficiind de căi de acces facile, considerând distanțele mai mici de 3 km între sate, restructurarea rețelei, în acest caz, nu a impus dificultăți prea mari pentru elevii din satele componente.



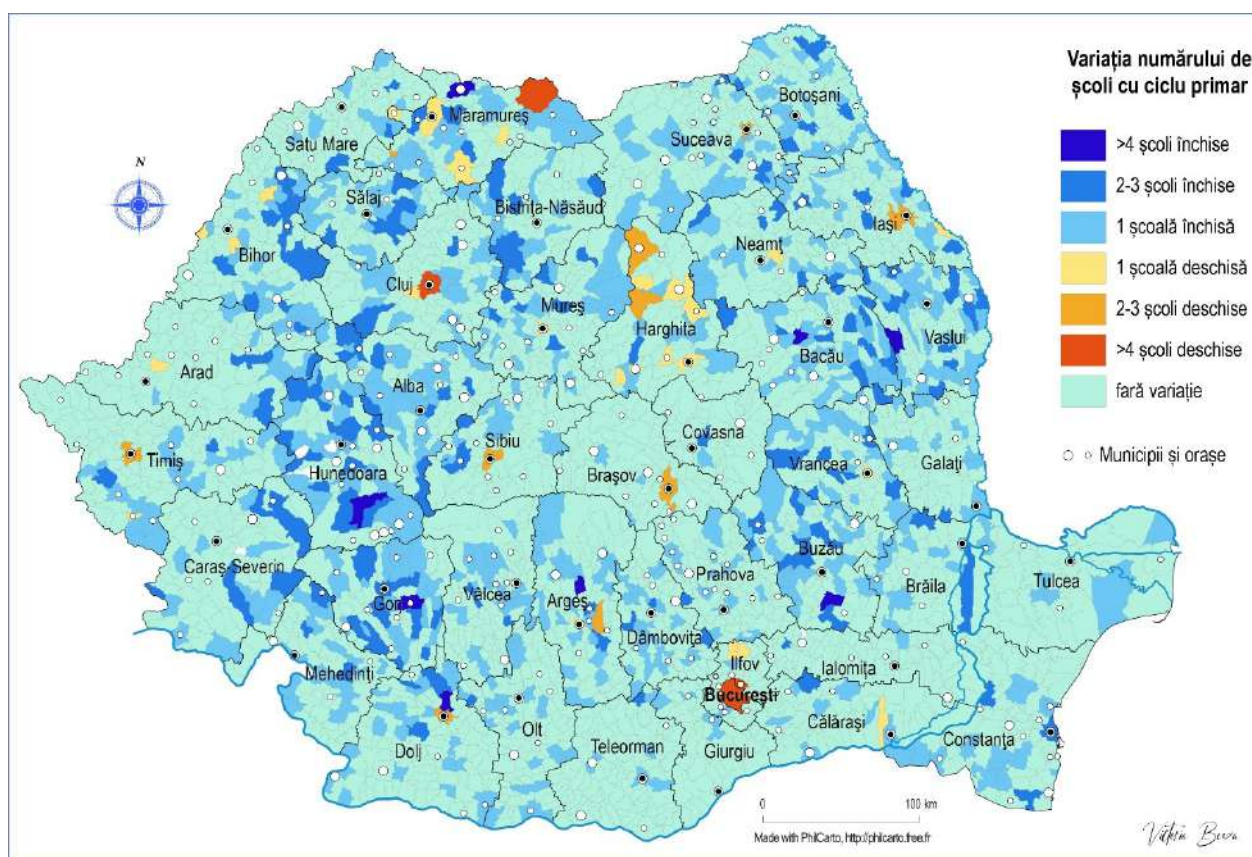
Figură 9 Densitatea numărului de elevi pe unitate școlară, pe categorii de rural: 2015-2016 vs. 2021-2022

restrângerii activităților economice și migrației adulților, determinând declinul rapid al natalității. Acest fenomen se resimte în mod special în geografia rețelei școlare a așezărilor montane, cu sate dispersate, din partea vestică a țării, care se confruntă cu disparități majore de asigurare a serviciilor educaționale primare, unde scăderea populației impune deplasarea elevilor către școala din comună, deseori pe distanțe mari (fig. 10a).

Spre nord, în zona montană a județului Alba, caracterizată prin spațiile rurale slab populate, cu accesibilitate dificilă, îmbătrânite și cu sate dispersate, serviciile educaționale de rang primar sunt organizate în centrul de comună, în situațiile în care populația cohortei 6-10 ani din satele componente este (aproape) inexistentă, și, de regulă, nici școala comunei nu adună mai mult de 15 elevi: *Ponor*, de la 12 elevi în 2015-2016 la 2 elevi în 2021-2022 (un elev în clasa II-a și un elev în clasa IV-a), la 475 de persoane rezidente; *Râmeț*, de la șase la patru elevi între 2015-2021, *Întregalde*, de la zece la patru elevi în 2021, la 459 de persoane recensate. În comunele care dispun de două sau mai multe școli primare, acestea sunt localizate în cele mai mari localități, care oricum rareori depășesc 200 de locuitori, iar populația școlară primară numără între 4 și 18 elevi. În aceste condiții, pentru unele sate, precaritatea căilor de acces și obstacolele geo-morfologice creează uneori relații dezavantajoase față de centrul propriei comune.

Structuri spațiale cu densități reduse ale populației școlare se regăsesc și în zonele subcarpatice ale Buzăului (fig. 10a), în comune cu sate de dimensiuni demografice modeste, unde rețeaua școlară este afectată de aceleași fenomene: scăderea natalității, migrația adulților tineri, îmbătrânire demografică și transferarea elevilor spre unități de dimensiuni mai mari. Astfel, în comunele cu puțini indivizi în cohorta 6-10 ani, serviciile primare sunt reprezentate de 1-2 școli în localitățile mai mari. Spre exemplu, școala gimnazială din Mărgăritești este frecventată de copiii din cele 3 localități componente, în 2021-2022 clasele primare cumulau doar 8 elevi.

În localitățile din deltă, în special în cele aflate la nord de brațul Sfântul Gheorghe, restructurarea rețelei s-a limitat la doar două unități (fig. 11): în *C.A. Rosetti*, cu trei școli, în satele C.A. Rosetti, Letea și Periprava, au fost desființate clasele primare la școala gimnazială din comună începând cu 2021-2022, unde au rămas doar clasele V-VIII, elevii ciclului primar fiind transferați la școala primară din Letea, care în următorul an a numărat doar 13 copii, cu predare simultană, în condițiile în care nu există drum asfaltat între aceste localități. În *Murighiol*, 2016-2017 a fost ultimul an de activitate pentru cei 15 elevi de la școala primară din Plopul, la doar 4.2 km de centrul de comună, sat care ulterior a rămas doar cu o unitate preșcolară. Deși au înregistrat scăderi generale ale elevilor primari, unitățile școlare din această zonă au rămas relativ constante, situație determinată atât de izolarea fizico-geografică dintre sate, cât și de dificultățile a asigurare zilnică a transportului școlar: poate cel mai elocvent exemplu sunt cele trei școli primare din Crișan: în Crișan, Mila 23 și Caraorman, unde în 2021-2022 la școala din Caraorman au fost înscriși doar doi elevi, unul în clasa I-a și unul în clasa a II-a, în contextul în care puținii copii din sat frecventează școala din centrul de comună (localitate unde o parte din familii aleg școli mai bine echipate din Sulina), care presupune Contrar tendinței generale de retragere și contractare a rețelei școlilor primare, între 2015 și 2021, în 671 comune (fig. 10b), respectiv în 2219 localități rurale s-au înregistrat creșteri ale efectivelor de elevi primari și a mediilor de copii într-o clasă (fig. 10a). În majoritatea dintre acestea sporirea numărului de elevi a fost aproape nesemnificativă (765 dintre localități au avut creșteri de ≤ 5 persoane) și doar 313 au depășit pragul de ≥ 25 de elevi. Deși seriile statistice naveta cu barca prin Canalul Caraorman. Mila 23 este printre puținele localități din deltă care a

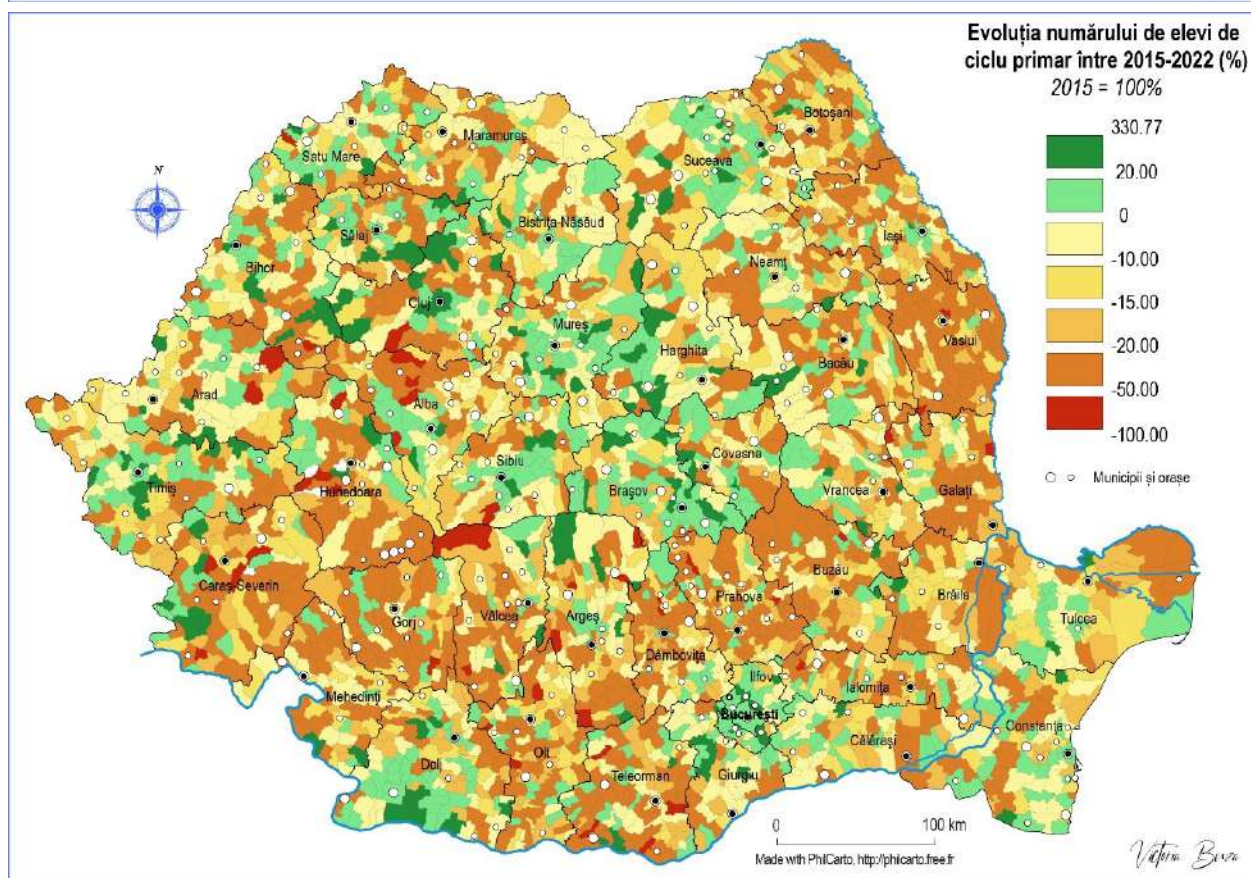
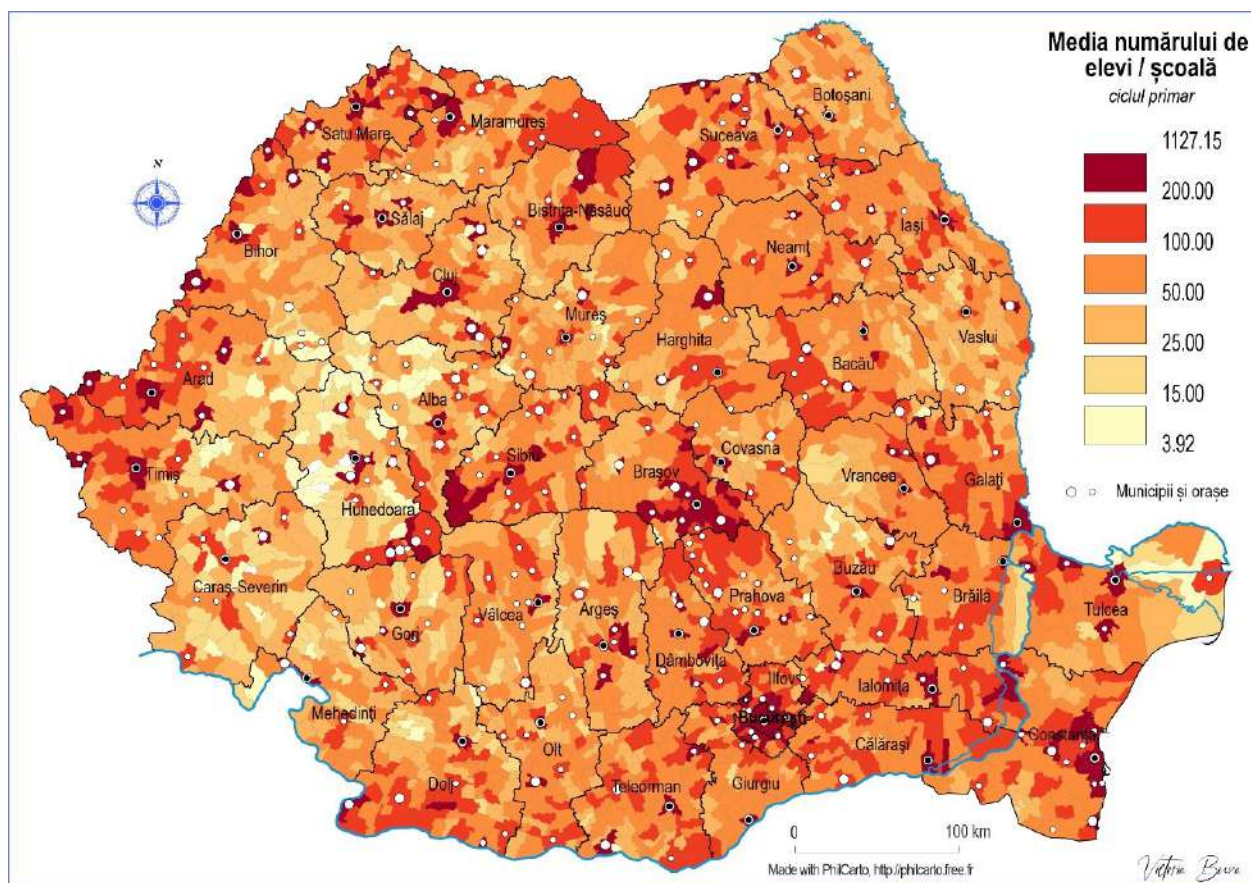


Figură 11 Variația numărului de școli cu ciclu primar între 2015-2021 (%)

înregistrat o creștere timidă a numărului de elevi, de la 18 în 2015-2016, la 23 în 2021-2022. La fel de dezavantajați sunt și elevii din Maliuc, cu școli în satele aflate pe Brațul Sulina, unde scăderea constantă a numărului de copii a cauzat de mai mulți ani comprimarea tuturor claselor în una, cu un singur cadru didactic. Altfel, modelul disparităților privind accesibilitatea complicată a copiilor din deltă la servicii educaționale primare relevă reproducerea în fiecare an școlar a unui cerc vicios a inegalităților format din aceeași factori care fac tot mai dificilă frecventarea zilnică a școlii.

Aglomerarea de dată recentă a școlilor din aceste zone nu se datorează neapărat creșterii indicilor natalității, ci mai degrabă migrației adulților în arealele metropolitane ale centrelor urbane. Totodată, s-au înregistrat creșteri semnificative ale numărului de copii înscriși în unele comune cu majoritate etnică romă. Din aceste considerente, localitățile cu creșteri ale populației școlare primare pot fi clasificate în câteva subcategorii:

a) Localitățile unde creșterea numărului de elevi are un caracter conjunctural, în general cu diferențe mici, de maxim 5-15 copii, rareori mai mulți; având o dispunere în pereche (*Amaru* și *Mihăilești*, Buzău, cu diferențe de 11 și 2 elevi, *Șanț* și *Rodna*, Bistrița-Năsăud, cu diferențe de 7 și 37 de elevi) sau insulară, învecinate de regulă de comune care au avut scăderi sau /și unde au fost comasate unele unități de mici dimensiuni (*Marga*, Caraș-Severin, de la 26 la 28 de elevi, *Aluniș*, Mureș, de la 129 la 131 de elevi, *Necșești*, Teleorman, de la 27 la 31 de elevi). Cele care nu formează structuri spațiale compacte, dar dispuse deseori în vecinătatea unui oraș de talie medie, creștere favorizată mai ales dacă localitățile dispun de căi rutiere de acces directe către acesta; această polarizare rareori depășește vecinii de rangul II (*Urziceni*, *Tîream* și *Cămin* lângă municipiul Carei, *Alexandru cel Bun* și *Girov* lângă Piatra Neamț sau *Buduslău* și *Petrei* lângă municipiul Marghita (fig. 10b)).



Figură 10 a. Media numărului de elevi / școală; b. Evoluția numărului de elevi de ciclul primar între 2015-2022

c) Localitățile cu ponderi ridicate ale populației de etnici romi, cu indici de fertilitate ridicați și cu ponderi substanțiale ale populației din grupa 0-14 ani, au cunoscut creșteri în medie de 23-28 de elevi în fiecare an, printre care se remarcă *Slobozia Bradului* (78.76% populație romă), cu școli în 3 sate, unde numărul de elevi primari a evoluat de la 454 în 2015-2016 la 647 în 2021-2022, *Araci, Vâlcele* din Covasna, cu o creștere de +41.5%, *Augustin*, Brașov (66.87 populație romă), de la 192 la 263 de elevi, reprezentând o creștere de 37%.

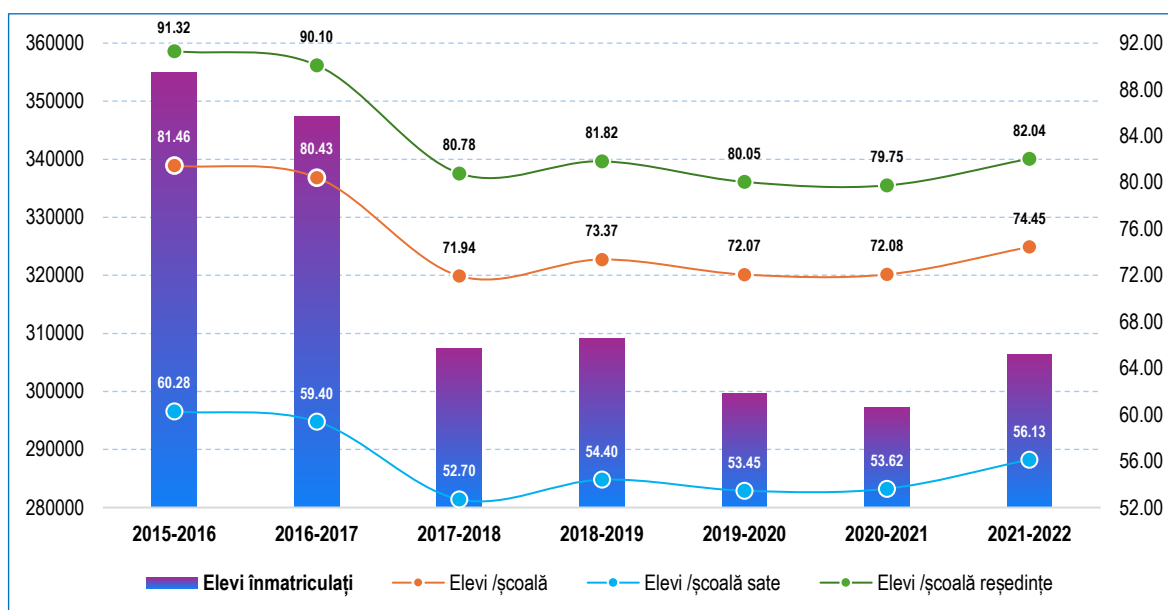
d) Cele care formează structuri spațiale bine delimitate, regăsite mai ales în zonele dinamice, cu densitate peste medie, în vecinătatea centrelor urbane. Exemplele includ zona metropolitană din jurul capitalei, zona metropolitană a Brașovului și orașelor proxime, zonele periurbane ale marilor orașe de talie regională, precum Cluj-Napoca, Craiova, Oradea, Sibiu, Ploiești, Iași, Arad sau Timișoara. Aceste areale au cunoscut creșteri exponențiale ale populației rezidente, respectiv a numărului de copii de vârstă primară (fig. 10a, 10b), care s-a manifestat prin supraaglomerarea claselor, deseori peste pragul maxim recomandat legal, favorizând totodată înființarea punctuală sau extinderea rețelei de unități private existente (fig. 11). Acestea au preluat o mică parte din populația școlară, dar nu au avut un impact semnificativ asupra decongestionării celor publice (care devin tot mai aglomerate în fiecare an), atât din cauza capacității limitate de locuri, cât și a segmentului redus de adresabilitate, orientat spre familii cu venituri peste medie. Spre exemplu, în *Snagov*, în 2015-2016 erau trei școli publice, la Snagov, Ghermănești și Tâncăbești, iar în 2017-2018 la Cioflingeni (sat cu 1342 de persoane recensate în 2021) s-a înființat una privată; în *Mogoșoaia*, singura școală publică a rămas la limita maximă de elevi înscriși, iar cea privată și-a dublat capacitatea în cei șapte ani, de la 26 la 54 de elevi, fenomen similar și în alte localități-satelit: *Berceni*, *Corbeanca* în Ilfov sau *Păulești* în nordul Ploieștiului.

Localizarea periurbană proximă față de centrele urbane nu reprezintă un avantaj garantat al creșterii sau menținerii unui număr constat de elevi primari. Distanțele improbabile pentru o potențială navetă zilnică a copiilor din rural către o școală în oraș par însă să confere un anumit nivel de stabilitate școlilor din localitățile apropiate de oraș, dar cu indicatori mai lenți de depopulare. Astfel, chiar dacă numărul elevilor scade în fiecare an, acestea sunt, procentual, mai puțin afectate decât școlile comunelor din imediata proximitate a orașelor de dimensiuni medii și mici (fig. 10a, fig. 11), chiar și în cazul localităților periurbane reședințelor de județ de talii demografice reduse.

Rețeaua serviciilor educaționale gimnaziale în mediul rural

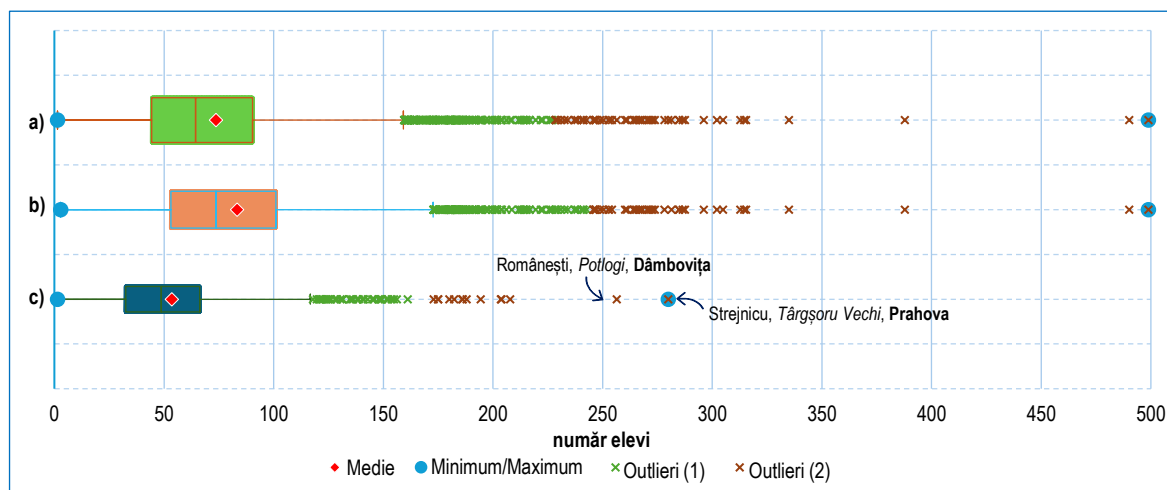
Rețeaua unităților școlare de nivel gimnazial în mediul rural are un caracter robust, cu dinamici mai puțin volatile decât ciclurile școlare inferioare datorită amplasării în localitățile mai mari și a polarizării satelor învecinate de dimensiuni mai mici, cu populații școlare scăzute din grupa de vârstă 10-14 ani, care pot menține efective suficiente doar pentru o grădiniță, o școală primară sau nu au deloc nici o instituție de învățământ. De asemenea, datorită poziționării în principal (doar) în centrele de comună (și) în cele mai mari sate și vârstei copiilor, care permite mobilități pe distanțe mai mari, acestea beneficiază de un nivel mai ridicat de stabilitate numerică, comparativ cu unitățile preșcolare sau primare, desființarea unei școli cu gimnaziale fiind o circumstanță mai rar întâlnită, de regulă în satele componente. Totodată, repartiția școlilor gimnaziale este puternic corelată cu dinamica demografică locale: majoritatea comunelor din zonele montane, slab populate, cu sate de dimensiuni mici, au o singură școală gimnazială (din cele 39 de comune cu servicii educaționale gimnaziale din Hunedoara, doar în Pui sunt două școli), situații similare întâlnindu-se și în județele de câmpie cu declin demografic de dată recentă sau în județele unde predomină comunele formate dintr-o singură localitate.

Datorită particularităților de repartiție și concentrare în teritoriu a școlilor gimnaziale, în 2015-2016 erau 40 comune de dimensiuni mici și îmbătrânite demografic unde nu era organizat acest nivel de servicii educaționale (<500 de locuitori rezidenți, cu mai puțin de 20 de nou-născuți pe an), deși, excepțional, unele dintre ele aveau mai mult de 2000 de locuitori (foste comune suburbane din perioada comunismului, unde populația locală a avut de multă vreme legături educaționale mai puternice cu orașul). În cazul celor din urmă, proximitatea față de un municipiu sau un oraș, chiar și de talie mică, cu timpi de deplasare de maxim 30 de minute și preferințele părinților pentru o școală urbană au descurajat menținerea sau înființarea unor noi școli de nivel gimnazial în localitate, cele existente oferind doar servicii educaționale primare și preșcolare.



Figură 13 Numărul elevilor înmatriculați în ciclul gimnazial și raportul elevilor /școală

În următorii ani au fost desființate și școlile gimnaziale din *Ceru-Băcăinți* (cu 7 elevi în ultimul an de activitate, 3 în clasa a VI-a și 4 în clasa a VIII-a), *Ocoliș* (cu ultimii 4 elevi, 3 în clasa a VI-a și 1 elev în clasa a VIII-a), în Alba, *Mărgăritești*, Buzău (cu ultimii 8 elevi, 1 în clasa a V-a și 7 în clasa a VIII-a) și cea din *Petrești*, Satu Mare (lângă Carei, cu ultimii 14 elevi, școală cu predare în maghiară). La scară națională, între 2015 și 2021 în 250 UAT-uri au fost desființate sau comasate cel puțin o școală gimnazială (din *sate*, cu statut arondat, cu excepția comunelor unde a fost închisă ultima școală), dintre care 63.60% au rămas cu o singură unitate. Defalcarea clasică a școlilor gimnaziale pe statutul administrativ al localității indică discrepanțe anticipabile ale dispersiilor dintre unitățile din reședințele de comună și sate (fig. 14). Media



Figură 14 Dispersia mediilor numărului de elevi /școală în mediul rural (a), reședințe de comune (b) și sate (c)

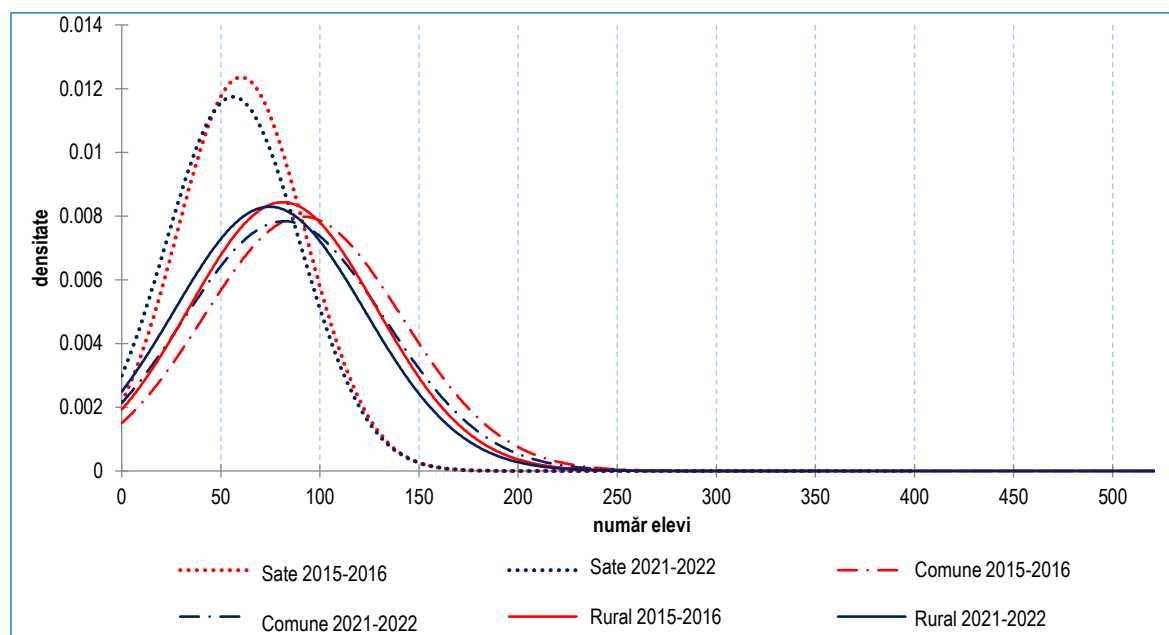
mediilor numărului de elevi din *sate* ajunge până la 53.64 elevi /ciclu gimnazial (sau 13/14 elevi într-o clasă), intervalul interquartilic situându-se între 32.50 și 66.28 elevi, aceasta având o tendință generală de scădere (fig. 13), în ciuda reducerii constante a numărului de unități. În plus, analiza densității numărului de elevi în 2015 versus 2021 (fig. 15) confirmă scăderea considerabilă a populației școlilor din *sate*: deși 68.10% (808 școli) dintre unități aveau între 23 și 77 de elevi în 2021-2022, numărul acestora s-a redus cu 294 comparativ cu 2015-2016 pentru același ecart, în contextul creșterii cu 8.4% a școlilor care aveau între 7 și 31 de elevi. O situație similară se regăsește și în școlile reședințelor de comună spre care sunt redirectionați elevii unităților desființate (care înregistrează în medie 83.33 elevi /ciclu gimnazial, sau aproximativ 21 de elevi într-o clasă, valoare puternic distorsionată de multitudinea outlierilor reprezentați de comune periurbane sau de cele cu atitudini tradiționaliste ale natalității). Dispersiile mediilor numărului de elevi în școlile gimnaziale din reședințe plasează intervalul interquartilic între 53.14 și 101 elevi, cu 40 outlieri extremi, topurile fiind ocupate de *Cumpăna* și *Lumina* (Constanța), *Dumbrăveni* (Suceava), *Băleni-Români*, *Băleni* (Dâmbovița), în condițiile în care aceste localități au o singură unitate gimnazială și devin tot mai aglomerate, înregistrând creșteri anuale constante între 2-4%.

Similar analizei restructurărilor rețelei educaționale preșcolare și primare, dinamica școlilor gimnaziale rurale au urmat aceleași traiectorii de restructurare: pe de o parte închiderea unităților cu puțini elevi din sate și repartizarea acestora în școlile din proximitate,

concomitent cu aglomerarea celor din ariile metropolitane ale marilor orașe, în localitățile rurale care bifează criteriile de urbanitate, susținute de dezvoltarea imobiliară și creșterile de populație de dată recentă. În schimb, spre deosebire de primele niveluri, înființările de noi școli cu treaptă gimnazială, cu capital public sau privat, în zonele metropolitane sunt mult mai rare din cauza costurilor semnificativ mai ridicate de menținere al unui asemenea serviciu și al unei potențiale adresabilității incerte, considerând mobilitatea mai ridicată a populației școlare de vârstă gimnazială și concurența școlilor din urban.

Reprezentarea cartografică a mediei numărului de elevi /școală și dinamicii numărului de elevi în intervalul 2015-2021 permite observarea corelațiilor spațiale între concentrările sau dispersiile structurilor teritoriale cu valori ridicate, moderate sau scăzute dintre populația școlară a ciclurilor gimnazial, primar și preșcolar. Astfel, majoritatea zonelor montane (mai ales cele din vestul țării) care înregistrează valori foarte mici valori ale raporturilor elevi /școală primară sau elevi /grădiniță nu aveau servicii educaționale gimnaziale, din cauza stocului redus, de obicei mai puțin de cinci persoane, al populației școlare de vârstă 10-14 ani, situație care impune deplasări pendulatorii pe distanțe foarte mari, la școlile din comunele învecinate. La polul opus, arealele cu cele mai ridicate valori ale densităților și dinamicilor procentuale pentru ciclul preșcolar și primar (de regulă comunele periurbane ale marilor orașe) prezintă distribuții și evoluții cronologice similare și pentru gimnazial. Astfel, absența școlilor gimnaziale, predominant în localitățile de mici dimensiuni din arealul Munților Poiana Ruscăi, Dealurile Lipovei și punctual în Dealurile Dejului, reprezintă reflexia fidelă a depopulării masive și a îmbătrânirii demografice a zonelor rurale din Carpații Occidentali, fenomen care nu mai pare a fi reversibil. În localitățile de dimensiuni mici, specifice acestor areale, pe lângă accesibilitatea educațională dificilă, școlile gimnaziale cu puțini elevi se confruntă cu provocările de asigurare a stabilității personalului didactic calificat.

În Alba, în comunele din Munții Trascăului valorile scăzute ale mediilor sunt explicate de numărul extrem de redus de elevi din școli: *Râmeț* (4.50 elevi /școală, 6 copii de vârstă



Figură 15 Densitatea numărului de elevi pe unitate școlară, pe categorii de rural: 2015-2016 vs. 2021-2022

gimnazială⁴), *Întregalde* (7.23 elevi /școală, 15 copii de vârstă gimnazială), *Ponor* (9.43 elevi /școală, la 9 copii de vârstă gimnazială), *Mogoș* (12.43 elevi /școală, la 19 copii de vârstă gimnazială). În condițiile îmbătrânirii demografice caracteristice întregului areal și a existenței unei singure unități per comună, datele recente ale natalității (între unu și cinci copii pe an) indică viitoare populații școlare primare și gimnaziale de ≤ 10 elevi, iar izolarea geografică a localităților fac improbabile potențiale desființări, chiar și la nivelul gimnazial (fig. 17).

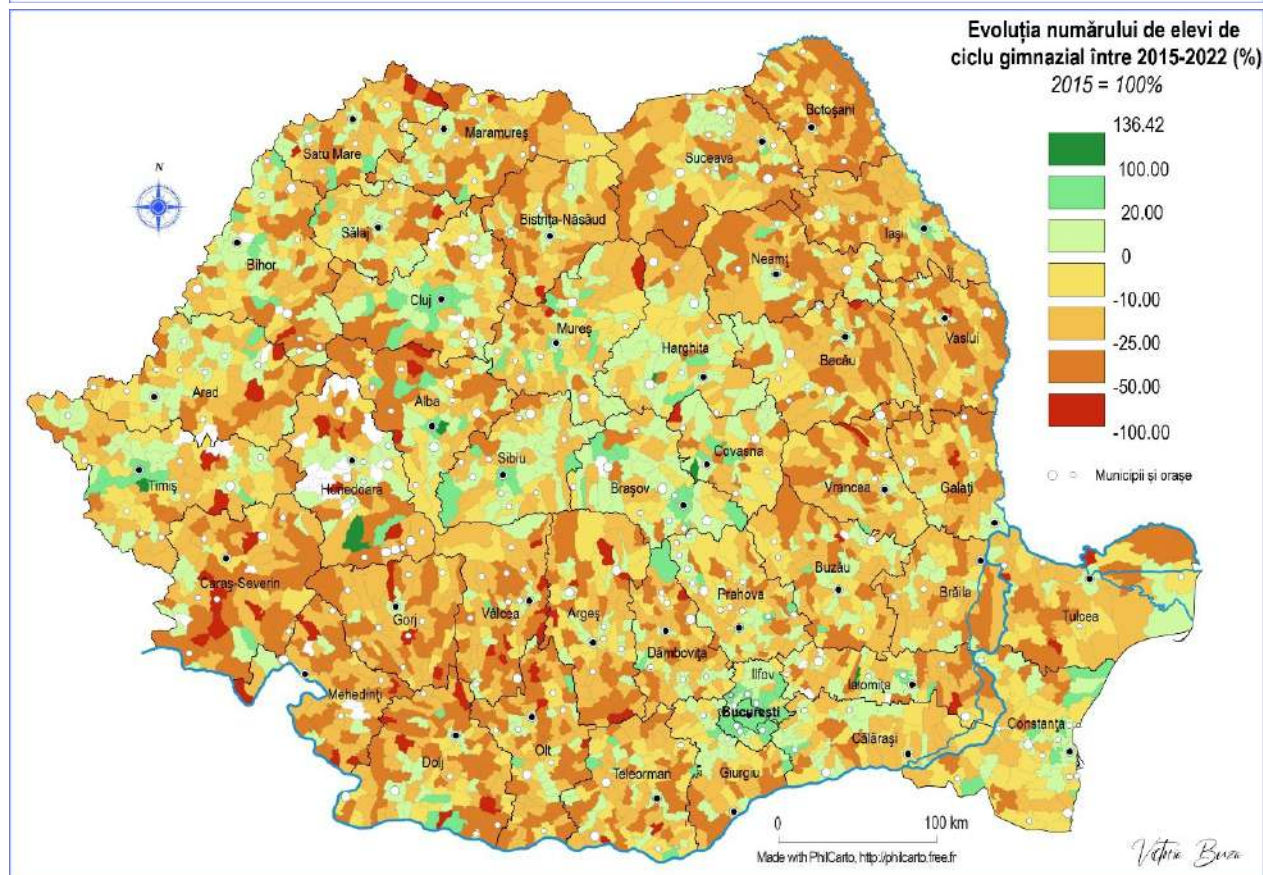
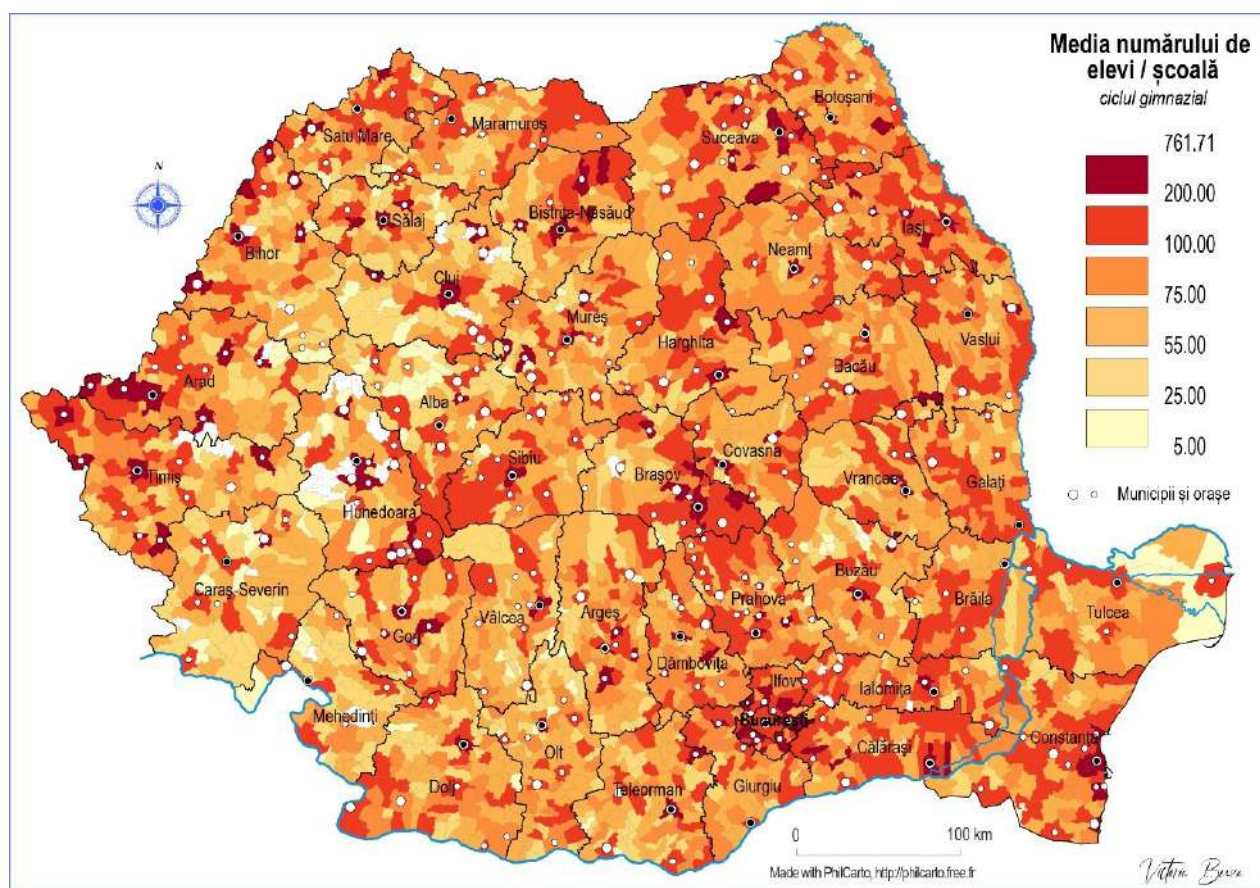
Situații similare se regăsesc în grupele muntoase sudice ale grupului Munților Banatului: Munții Aninei, Semenicului și Almăjului unde unele școli din sate izolate, deși au scăzut la un număr critic de elevi, nu au fost desființate: școala din Bigăr, *Berzasca*, a numărat între un elev în clasa a V-a în 2015-2016 și trei elevi în 2021-2022, dar nu a fost închisă din considerentele accesibilității dificile pe Valea râului Sirina până la centrul de comună, iar școala din Gârnici, *Gârnici*, sat cu 230 de locuitori, populat doar de minoritatea cehă, nu a avut mai mult de cinci elevi între 2015-2021, în 2021-2022 fiind înmatriculați doar doi.

De dimensiuni mai restrânse, arealul nordic al Podișului Cotmeana formează structuri teritoriale relativ compacte cu scăderi de $< 30\%$ a populației școlare în 2021-2022 în raport cu 2015-2016, cu două unități desființate (fig. 16a, 16b, fig. 17), printre care se remarcă comuna *Dănicei*, în Vâlcea, unde a fost închisă școala cu predare simultană de la Lăunele de Jos în 2018, când mai avea 9 elevi înscriși, 5 în clasa a VII-a și 4 în clasa a VIII-a, numărul de elevi scăzând cu -64.62% , de la 65 la 23 în acest interval.

În zonele slab populate din Delta Dunării, deși nu a fost desființată nici o școală gimnazială (fig. 17), toate unitățile au înregistrat evoluții negative ale numărului de elevi, cu trei excepții: școala din Caraorman (de la 3 elevi în 2015-2016 la 5 în 2021-2022), Mila 23 (de la 11 elevi în 2015-2016 la 18 în 2021-2022 în *Crișan* și școala din *Sfântu Gheorghe* (+12.5% sau cu doi elevi în plus în 2021-2022 față de 2015-2016), schimbările demografice, respectiv școlare, fiind similare și anticipabile considerând evoluțiile numerice ale nivelurilor preșcolare și primare. Acești factori impun inclusiv funcționarea școlilor în regim de predare simultană și cu doi-trei elevi pe nivel, în cele mai extreme circumstanțe. Tot aici, conform datelor oficiale, este întâlnită situația singulară, cu un singur elev înscris în ciclul gimnazial, timp de doi ani consecutivi la școala din Caraorman, Crișan, între 2019-2021, în clasele a VI-a și a VII-a. Cele mai extreme scăderi ale populației școlare gimnaziale în comunele din deltă s-au înregistrat în Mahmudia, de la 112 la 69 de elevi în 2021-2022 și la școala din Chilia Veche, de la 94 la 60 de elevi.

În contrast, în 528 de UAT-uri rurale (fig. 16b), 1105 școli din 1086 de localități numărul elevilor înscriși în 2021-2022 a fost mai mare în 2015; dintre acestea, în funcție de înființările sau desființările unităților gimnaziale mici, școlile din 724 de comune erau mai aglomerate în 2021 decât în 2015. Pentru a aprofunda varietatea dispersiilor valorilor numerice în spațiile unde s-au înregistrat aglomerarea claselor gimnaziale, comunele au fost grupate în câteva mari categorii:

⁴ Conform Recensământului Populației și Locuințelor din 2021.



Figură 16 a. Media numărului de elevi /școală; **b.** Evoluția numărului de elevi de ciclu gimnazial între 2015-2022 (%)

a) Localități unde, între 2015 și 2021, populația școlară gimnazială a avut schimbări puțin semnificative în cifre absolute, dar ocazional reflectate prin sporiri procentuale importante, mai ales în cazurile comunelor cu școli foarte mici. De regulă, numărul elevilor înscriși în fiecare an fluctuează în fiecare an până la maximul de $\pm 8\%$ din valoarea anului 2015-2016 iar desființările unităților mici sunt foarte rar întâlnite, statistici care sugerează stabilitatea demografică a populației locale.

b) Unele localități cu majoritate sau ponderi ridicate ale etnicilor romi și de confesiune penticostală se află în topul creșterilor în valori absolute, deși variațiile procentuale nu depășesc borna de $+100\%$: *Vâlcele*, Covasna, *Slobozia Bradului*, Vrancea (de la 382 de elevi în 2015-2016 la 470 în 2021-2022, reprezentând o creștere de 23.04%), *Petelea* (21.96% populație romă), Mureș (cu o creștere de 73.63%, sau de la 91 de elevi la 158 în 2021-2022). În celelalte comune cu ponderi de peste 50% populație de etnie romă variațiile procentuale ale dinamicii numerice au alternat între $\pm 15\%$, păstrând totodată media foarte ridicată a numărului de copii în școli, care depășește de regulă 80 elevi într-o unitate: școala gimnazială din *Bărbulești* a înscris între 131 și 218 elevi, media celor șapte ani fiind de 190.57 elevi /școală, în *Augustin*, singura școală a avut între 78 și 115 elevi, iar diferența procentuală între 2015 și 2021 s-a ridicat până la $+8.49\%$ iar în *Fărăgău*, Mureș, cu două școli și 56.97% populație declarată romă, creșterea a fost mai temperată, de doar 33.77%, dintre care la școala gimnazială din localitatea Tonciu numărul de elevi a evoluat de la 48 în 2015-2016 la 80 în 2021-2022. Pe de altă parte, și în localitățile cu ponderi mari ale populației penticostale și cu majoritate etnică română datele arată menținerea în fiecare an a mediilor foarte ridicate ale numărului de elevi /școală, păstrându-și pozițiile în topul în rândurile celor mai dens populate școli rurale, dar, totodată, înregistrează oscilații pozitive anuale mult mai temperate: *Iaslovăț*, cu variația de 0%, în medie, 240 de elevi de vârstă gimnazială repartizați în două școli, *Volovăț*, cu variația de $+12.30\%$, sau de la 244 la 274 de elevi în 2021-2022 la singura școală din comună.

c) Localitățile periurbane ale centrelor regionale de talie mare, cu cele mai pronunțate și bine delimitate structuri spațiale. Acestea se regăsesc în jurul aproape tuturor orașelor cu statut de reședință de județ, cele mai notabile fiind zona metropolitană a Timișoarei, Constanței, Cluj-Napoca, Oradei sau Brașovului. Excluzând comunele din arealul limitrof al capitalei, enumerate anterior, celelalte localități care se confruntă cu creșterea excedentă a presiunii pe infrastructura educațională locală la treapta gimnazială sunt *Florești* ($+269$ elevi, reprezentând o sporire de 81.52% comparativ cu 2021-2022, unde, începând cu anul școlar 2020-2021 a mai fost inaugurată încă o unitate cu ciclul gimnazial în reședința de comună, pe lângă cele două existente, dintre care una în Luna de Sus), *Giroc* ($+236$ elevi în două școli, sau $+136.42\%$ în raport cu 2015-2016), *Valu lui Traian* ($+137$ elevi în două școli, sau $+28.07\%$), urmate de *Dumbrăvița*, *Ipotești*, *Apahida* și *Lumina* (fig. 18).

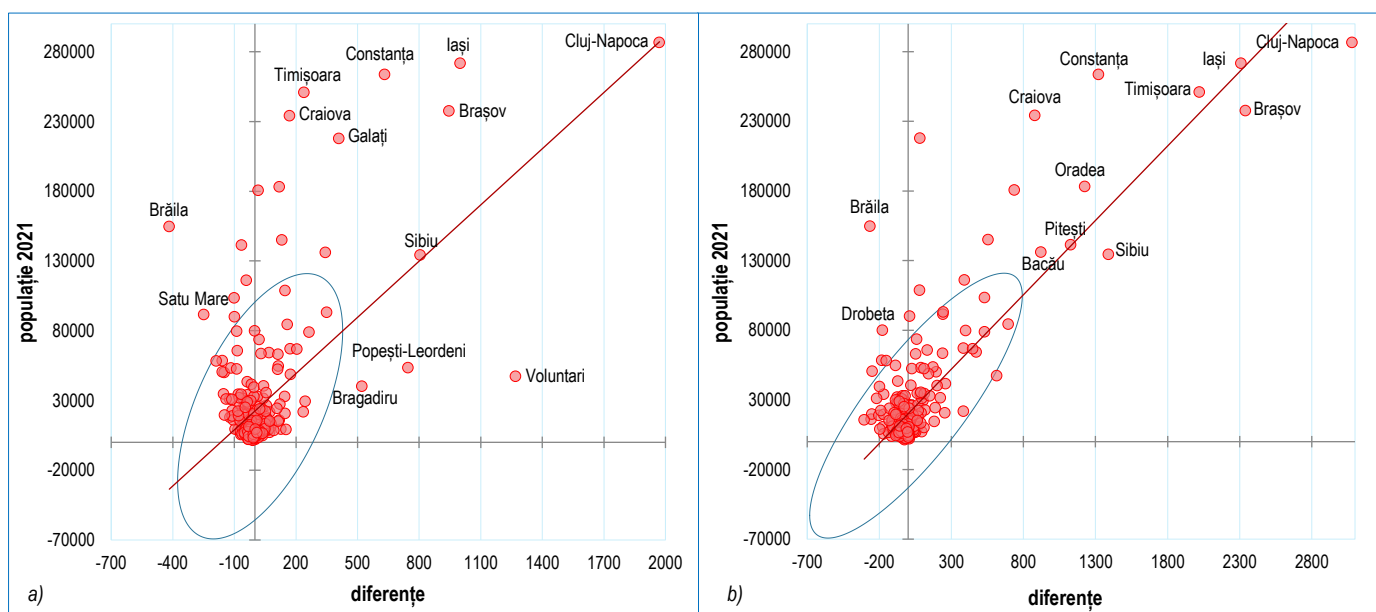
Analog direcțiilor de scădere mai accentuată a numărului de elevi în școlile primare și grădinițe în localitățile din ariile de polarizare limitrofe ale centrelor urbane de talie medie, aceleași tendințe sunt observabile la nivelul ciclului gimnazial, în contextul preferințelor școlilor urbane. Motivațiile intrinseci ale acestor fluxuri sunt explicabile de o serie complexă de factori: în primul rând, există o percepție colectivă generalizată a faptului că nivelul performanței școlare la o școală gimnazială rurală este inferior celor urbane, susținută de

decalajele dintre rezultatele academice dintre acestea. Nivelul mai ridicat a performanței academice a celor din urmă se datorează infrastructurii și dotărilor școlare mai dezvoltate, anturajului de la școală, orașul în sine pune la dispoziție o varietate mai largă de activități și oportunități extracuriculare, iar elevii, avantajați de proximitatea geografică și de un grad crescut al accesibilității rutiere, au șanse mai mari să fie mai bine pregătiți pentru a intra la licee de top.

Rețeaua serviciilor educaționale în mediul urban

Analizele geografice ale dinamicilor unităților școlare în mediul urban scot în evidență caracterul eterogen al fluctuațiilor numerice ale populațiilor școlare în funcție de dimensiunile demografice, influențate atât de poziționarea orașelor mici în raport cu ariile de polarizare ale marilor municipii, (in)atractivitatea economică, cât și de dezvoltarea imobiliară de dată recentă a centrelor urbane. În principiu, conform legii, fiecare copil, în funcție de adresă, este arondat unei unități de învățământ din proximitatea sa.

Din aceste puncte de vedere, valorile ridicate ale mediilor numărului de copii /școală și ale creșterilor procentuale anuale, corelate cu evoluțiile demografice ale respectivelor centre urbane, pot fi considerate indicatori ai bunăstării și dinamismului economic al teritoriului. Acestea imprimă spațiului polarizat schimbări pe termen lung ale structurii demografice prin reducerea vârstei medii a populației locale și a sarcinii sociale ca urmare a atragerii și menținerii cohortelor de adulți tineri, evoluții care sunt transpuse la rândul lor prin intensificarea presiunii pe rețeaua educațională publică și apariția segregării neoficiale „pe criterii de calitate” ale unităților școlare. Pe de altă parte, în orașele de dimensiuni medii și mici, ocurența acestor problematici este mai puțin frecventă, multe dintre acestea situându-se, în linii mari, pe o traiectorie ușor descendentă a populației școlare înscrise, la toate nivelurile. În orașele mici (<20000 locuitori), îndepărtate de marile centre urbane, cu indici economici slab diversificați, se confruntă cu un declin demografic accentuat, mai ales pe segmentul contingentelor tinere, implicit cu scăderea populației școlare și contractarea unităților de învățământ locale. O corelație clasică dintre numărul populației recensate în 2021 și diferențele în valori absolute dintre numărul de elevi înscriși în 2015 comparativ cu 2021 pentru ciclurile preșcolar și gimnazial (fig. 19) indică corelații pozitive dintre cele două variabile, dar cu diferențe substanțiale: destul de slabă pentru nivelul *preșcolar*, aproape nulă pentru ciclul *primar* și foarte puternică pentru cel *gimnazial* ($r^2 = 0.322$ pentru preșcolar, $r^2 = 0.045$, primar și $r^2 =$ datelor) reflectă nivelul de corelație dintre variabile: cu cât este mai circulară, cu atât valorile sunt mai puțin corelate. Astfel, în cazul dispersiilor diferențelor nivelului preșcolar (*a*), distribuția datelor sugerează variabilitatea ridicată a schimbărilor numărului de copii, în special



Figură 19 Graficul corelației dintre numărul populației (RPL2021) și diferența numărului de copii înmatriculați în ciclul preșcolar (a) și gimnazial (b) în 2021 versus 2015 (fără București).

0.686 pentru gimnazial). Gradul de înclinare a elipsei (care reprezintă distribuția majorității pentru orașele mici. Valorile extreme din partea inferioară a liniei de regresie corespund celor mai mari și dens populate orașe-satelit din jurul capitalei (*Voluntari*, *Popești-Leordeni* și *Bragadiru*), indică creșterea semnificativă a populației preșcolare între 2015 și 2021 în raport cu capacitatea saturată și insuficientă a unităților existente.

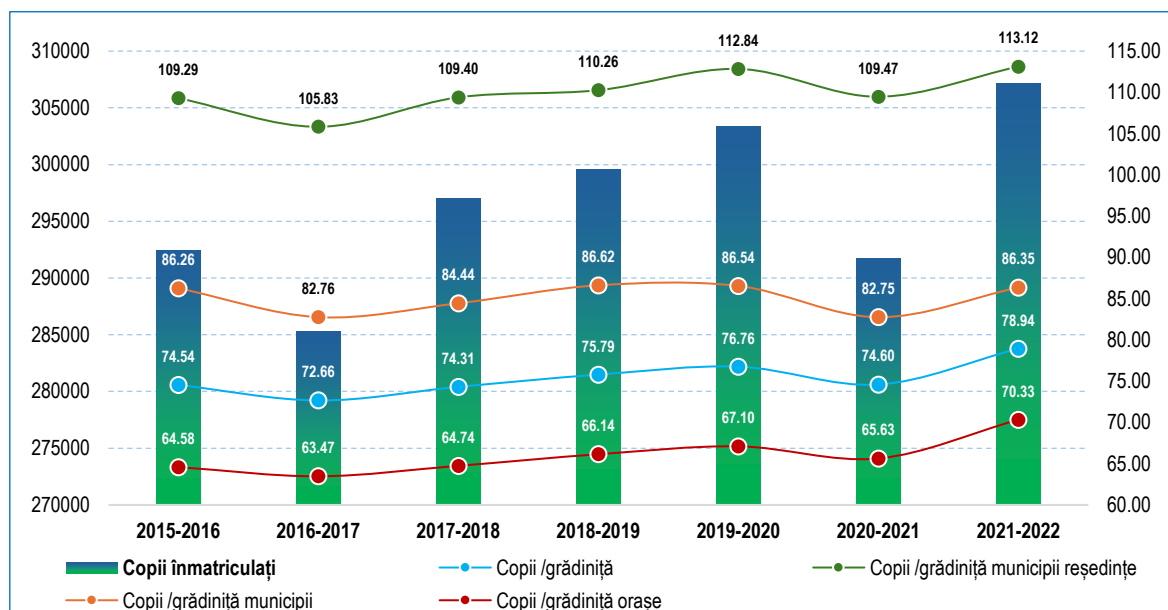
De cealaltă parte, dispersiile diferențelor pentru nivelul gimnazial (b) indică valori foarte mari pentru orașele-outlieri (+3079 elevi pentru *Cluj-Napoca*, +2340 elevi pentru *Brașov* și +2309 elevi pentru *Iași*) în timp ce orașele anterioare din Ilfov se poziționează în interiorul elipsei. Modelul sugerează un tipar mai atenuat și predictibil al dinamicilor populației școlare la treapta gimnazială, evoluțiile numerice ale elevilor de vârstă gimnazială puternic corelate cu populația totală. În marile centre urbane regionale ponderea populației tinere nu a crescut la fel de rapid precum în localitățile din jurul Bucureștiului, deși și acestea se confruntă cu decalaje dintre cererea și oferta educațională gimnazială disponibilă, în timp ce creșterile modeste pentru orașele-satelit ale capitalei indică mai degrabă că familiile tind să aleagă grădinițe și școli locale, în apropiere de casă, preponderent pentru nivelul preșcolar și primar, în timp ce la treapta gimnazială preferă școli din București. La toate cele trei niveluri de învățământ municipiul *Brăila* se află în topul orașelor care se confruntă cu cele mai mari scăderi în valori absolute ale populației școlare (-9.90% pentru nivelul preșcolar, -25.16% pentru primar și -4.54% pentru gimnazial), iar municipiul *Cluj-Napoca* a înregistrat cele mai semnificative creșteri (+19.91% pentru preșcolar, +20.68% pentru primar și +33.92% pentru gimnazial). În scopul fluidizării înțelegerii disparităților între cele două medii, analog cercetării dinamicilor rețelelor educaționale în rural, rețelele infrastructurii urbane, urmând o clasificare ierarhică în funcție de cele mai recente date cu privire la dimensiunea demografică a acestora, sunt analizate urmând același palier de analiză etapizată.

Rețeaua serviciilor educaționale preșcolare în mediul urban

Rețeaua națională de unități preșcolare în municipii și orașe a fluctuat între 3243 grădinițe în 2015-2016 și 3206 în 2021-2022, înmatriculând în medie, 75 de copii /grădiniță. Deși s-au înregistrat amplitudini nesemnificative între acest interval, în anul școlar 2021-2022 au fost înscriși cei mai mulți copii din perioada analizată (fig. 1), redresând tendința generală de creștere a populației preșcolare după primul an de pandemie. În valori absolute, populația preșcolară totală înscrisă în grădinițele urbane a crescut cu 5.19%, de la 292394 la 307586 de copii în 2021-2022.

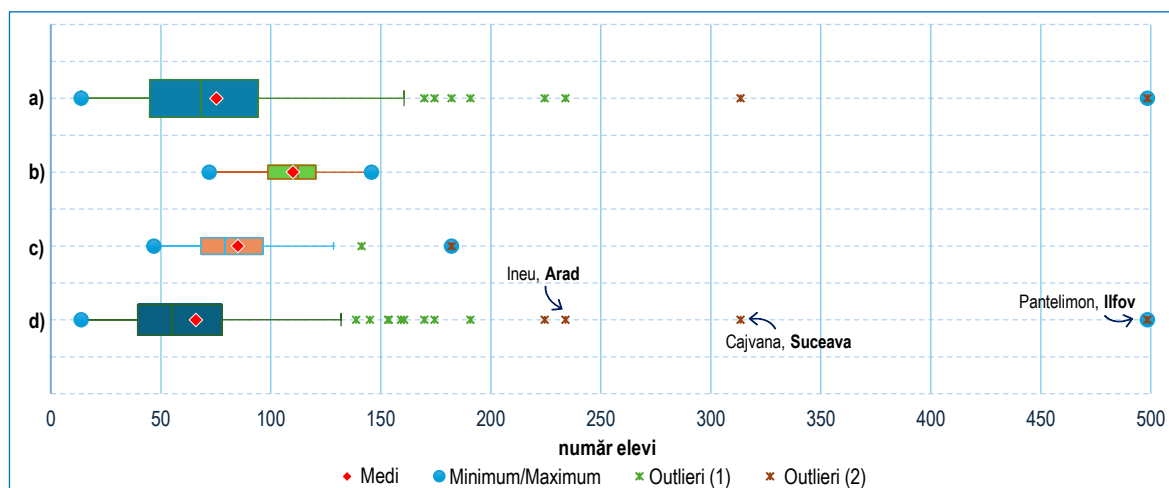
Surprinzător, cele mai importante creșteri procentuale au avut loc în orașe (+5.72%), urmate de municipiile reședințe de județ (+4.53%), în timp ce, în celelalte municipii populația preșcolară a urmat o vizibilă tendință descendentă (-3.84%). Totuși, sporirea (medie) neașteptată în orașe este puternic distorsionată de valorile excepționale ale celor trei orașe din Ilfov, menționate anterior, care pot fi considerate outlieri extremi întrucât nu reflectă tendințele dinamicilor numerice generale la scară națională. După filtrarea acestora, datele indică o diferență procentuală de doar +1.15%. Aplicând același criteriu de triere, după excluderea municipiilor București, Cluj-Napoca, Iași, Brașov și Sibiu (outlieri extremi, cu creșteri de peste 600 de copii (fig. 21), cifrele arată un avans procentual de doar +1.70% pentru reședințe, în condițiile în care, pe lângă Brăila, printre cele mai afectate municipii de depopularea grupelor de vârstă 3-6 ani se numără centre urbane de dimensiuni mai mici, precum Satu Mare (-248 de copii), Călărași (-188 de copii) sau Reșița (-158 de copii). Pe de altă parte, în cazul municipiilor dispersiile prezintă un caracter mult mai omogen, maximele încadrându-se între -158 copii (-11.76%) în Hunedoara și +174 copii (+12.14%) în Roman (fig. 23), în condițiile în care în 46 din cele 62 de municipii în 2021-2022 au fost înscriși mai puțini copii decât în 2015-2016.

Similar analizei rețelei unităților preșcolare din mediul rural, mediile numărului de copii /grădiniță urbană au fost separate inițial în funcție de statutul administrativ al centrului urban



Figură 20 Numărul copiilor înmatriculați în ciclul preșcolar și raportul copiilor /grădiniță pe categorii de urban

(fig. 22): dincolo de concluziile evidente că reședințe județene au cele mai mari densități ale acestui raport (110.05 copii/ grădiniță), urmate în ordine descrescătoare de celelalte municipii (85.10 copii/ grădiniță) și orașe (65.96 copii /grădiniță), datele sugerează că grădinițele din municipiile reședință au devenit tot mai aglomerate în fiecare an (diferența dintre 2015 și 2021 este de +3.17%, fără București: dacă în 2015-2016 o grădiniță avea în medie 108 copii înscriși,

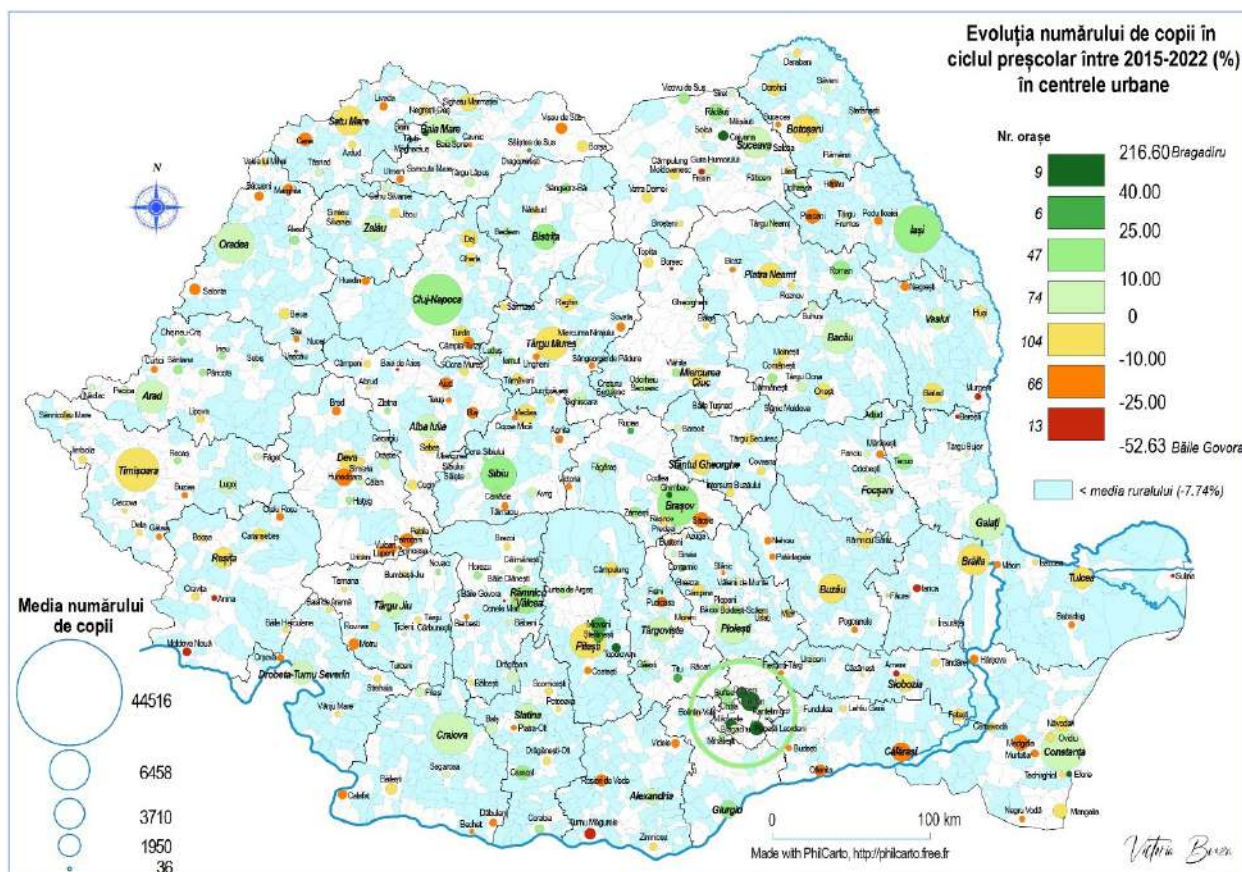


Figură 22 Dispersia mediilor numărului de copii /grădiniță în mediul urban (a), municipii reședințe (b), municipii (c) și orașe (d)

în 2021-2022 numărul crescuse până la 112 copii), în ciuda înființărilor de noi unități, în special cu capital privat.

De cealaltă parte, în municipiile de rang secundar cifrele relevă fluctuații infime între 2015 și 2021, mai mici de ± 0.09 copii pe an, media situându-se în jurul valorii de 85 copii/grădiniță. Stabilitatea raporturilor, în condițiile tendințelor clare de scădere a numărului de copii este asigurată de închiderile grădinițelor din satele subordonate, și punctual, de comasările unor unități din oraș.

În orașe, deși numărul de copii a crescut ușor (în 123 dintre cele 216 centre urbane cu statut administrativ de oraș au fost înscriși mai mulți copii în 2021 decât în 2015, dintre care 30 au avut fluctuații doar de ± 5 copii), variațiile semnificative dintre mediile raporturilor copii /grădiniță (de la 64.58 în 2015-2016 la 70.33 în 2021-2022) pot fi corelate atât cu procesul de restructurare a propriilor unități sau /și închidere sau redeschidere a grădinițelor de dimensiuni reduse din satele subordonate. Spre exemplu, în 2019 a fost închisă definitiv una din cele trei grădinițe din *Slănic Moldova*, cu ultimii 15 copii, în *Crețești*, sat din Târgu Cărbunești, în 2016 a fost închisă grădinița cu ultimii 7 copii, 3 în grupa mică și 4 în grupa mare. Totodată, în unele orașe au fost (re)deschise unități publice (o unitate în *Filiași*, două în *Târgu Lăpuș*, una în *Negrești*, o unitate în *Bălan*, cu predare în maghiară), deși mai multe dintre cele noi înființate sunt private. După caz, unele centre urbane au reușit să mențină un nivel relativ constant sau să-și contureze tendințe ușoare de creștere ale efectivului de populație preșcolară și datorită influxurilor demografice ale copiilor din localitățile proxime, situație scoasă în evidență de discrepanțele semnificative ale dinamicii numerice dintre orașul polarizator și comunele care le

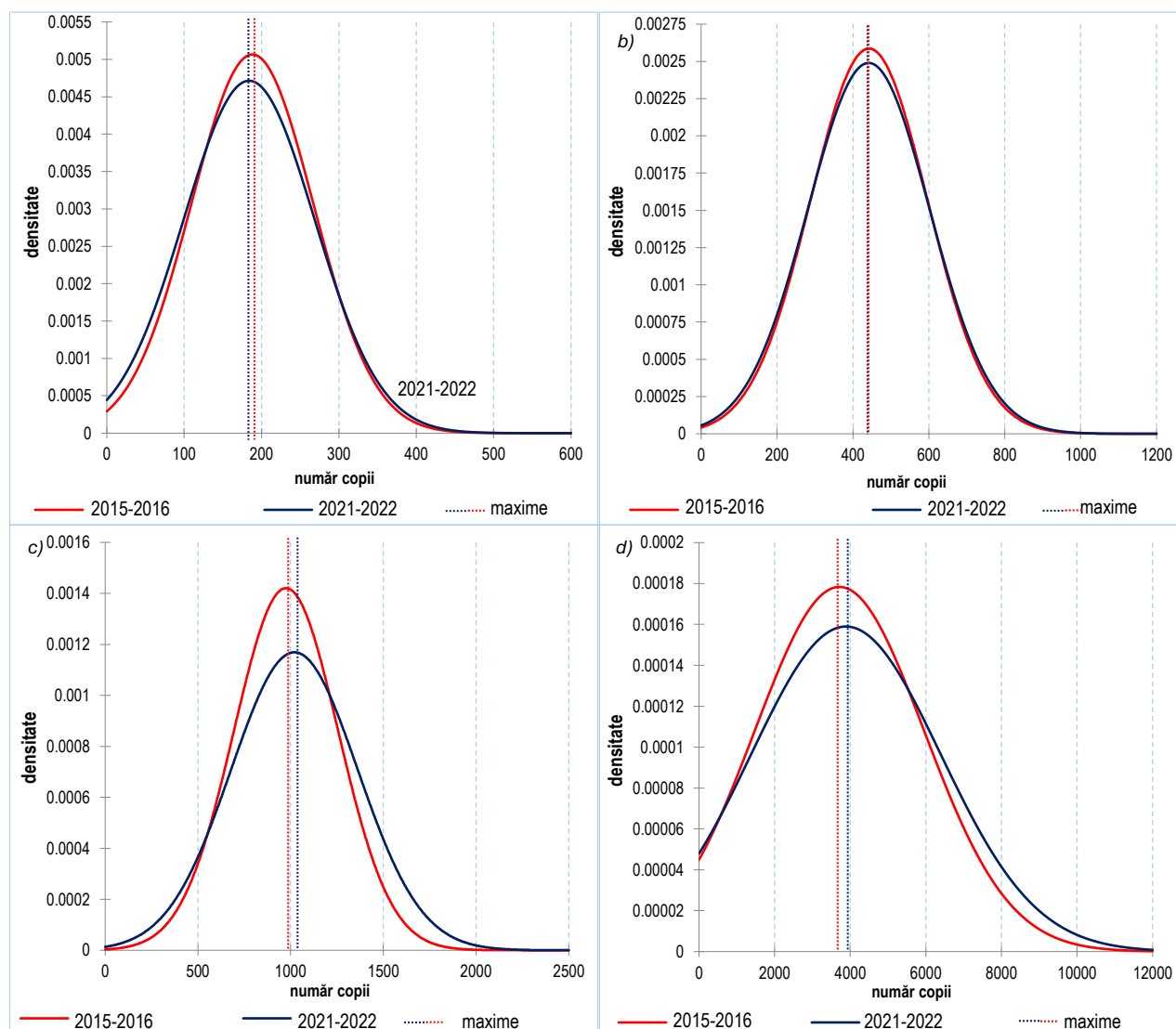


Figură 23 Evoluția numărului de elevi de ciclu preșcolar în mediul urban, între 2015-2022 (%)

înconjoară, diferențele intracomunale dintre centrele de comună și localitățile componente fiind mai accentuate dacă satul este situat pe o arteră rutieră principală.

Datorită eterogenității și complexității datelor statistice în mediul urban, de la minimumul de 27 de copii înscriși în *Băile Govora* până la maximumul de 11870 în Cluj-Napoca, s-a impus defalcarea centrelor urbane în funcție de mărimea demografică conform datelor de la RPL2021 (fig. 24, tab. 1) și analiza subsecventă a evoluției densității, numărului mediu de preșcolari înscriși și mediilor per unitate a acestora. Toate cele patru distribuții indică reducerea vizibilă a densităților maxime în anul 2021-2022 (curbele albastre) în raport cu 2015-2016 (curbele roșii) prin deplasarea vârfului curbelor către valorile din stânga și aplatizarea dispersiilor. Aceste reprezentări sunt în concordanță atât cu declinul general al natalității din ultimii ani, care a afectat și centrele urbane mici, cât și cu supraaglomerarea unităților preșcolare din orașele medii și mari (fig. 24c, 24d).

Primul palier (fig. 24a, tab. 1) încadrează orașele de sub 10.000 de locuitori, care, de regulă, dispun de un număr redus de unități preșcolare, între una și șase grădinițe. Totuși, 8 orașe depășesc acest prag datorită numărului semnificativ de localități rurale subordonate administrativ, precum Nehoiu, Liteni, Făget sau Miercurea Nirajului). Pe lângă cele mai mici a orașe din țară, această categorie include și două municipii de talie redusă, Beiuș și Orșova. Discrepanțele dintre cele două distribuții ale numărului de copii sunt relativ minore, deși valoarea vârfului curbei 2021-2022 s-a deplasat ușor spre stânga, reflectând o scădere a mediei generale de la 188 la 183 copii /oraș. Pentru anul școlar 2015-2016 datele indică o densitate



Figură 24 Densitatea numărului de copii pe centru urban, în funcție de mărimea demografică: 2015-2016 vs. 2021-2022 a) <10.000 loc., b) 10.000 – 25.000 loc., c) 25.000 -50.000 loc., d) >50.000 loc. (fără București)

maximă a numărului de orașe (14) cu efective preșcolare situate între 153 și 165 de copii (primul vârf), urmate de 13 orașe care aveau între 178 și 191 de copii (al doilea vârf). Aceste ecarturi au înregistrat o diminuare în 2021-2022, numărul orașelor corespunzătoare reducându-se la 10, respectiv 8, indicând tendința clară de scădere a numărului mediu de copii înscriși la grădiniță în orașele foarte mici.

Firește, cele mai afectate orașe sunt și cele mai mici din țară, care nu au avantajul proximității avatanjoase față de un centru de talie superioară, și nici nu se află într-o zonă rurală dens populată, unele dintre ele fiind izolate din cauza poziției fizico-geografice și structurii slab diversificate a economiei locale, care a stimulat exodul contingentelor fertile (*Sulina, Moldova Nouă, Murgeni, Ianca*). La polul extrem se află *Băile Govora* (-52.63%, de la 57 de 27 de copii în 2021-2022) (fig. 23), chiar dacă este la doar 22 km de Râmnicu Vâlcea, orașul este într-un

continuu regres demografic determinat în esență de declinul turismului balnear și lipsa alternativelor economice care ar reține populația tânără. Topul este urmat de fostele orașe monoindustriale *Borsec* (-47.89%, de la 71 la 37 de copii), *Baia de Arieș* (-38.89%, de la 54 la 33 de copii) și *Anina* (-37.22%, de la 180 la 113 de copii).

Următorul nivel cuprinde 97 de centre urbane între 10.000 și 25.000 de locuitori (34 de municipii și 63 de orașe), unde se observă o tendință similară de scădere ușoară a densității, însă declinul este mai puțin abrupt comparativ cu orașele mici (tab. 1, fig. 24b). Suprapunerea aproape perfectă între curbele celor doi ani școlari sugerează stabilitatea dispersiilor numărului de copii. În 2015-2016, cu o medie generală de 442.38 de copii /oraș, ecartul maxim în care s-au încadrat cele mai multe orașe (11) este între 385 și 409 copii, urmate de 9 orașe care aveau între 314 și 338 de copii.

Cele mai afectate centre urbane de scăderea populației preșcolare sunt foste centre industriale importante în perioada comunistă care au suferit dezechilibre demografice din cauza declinului economic, depopulării semnificative, scăderii ratei natalității și exodului populației tinere fie în favoarea capitalei (*Turnu Măgurele*, -147 de copii, de la 580 la 433 în 2021, *Roșiori de Vede*, -82 de copii, de la 589 la 507 copii în 2021, *Oltenița*, -109 copii, 604 la 495 de copii în 2021) sau către alte orașe mari (*Blaj*, -19.48%, sau -121 de copii, *Lupeni*, -21.40%, sau -110 copii, *Motru*, -19.85% sau -105 copii).

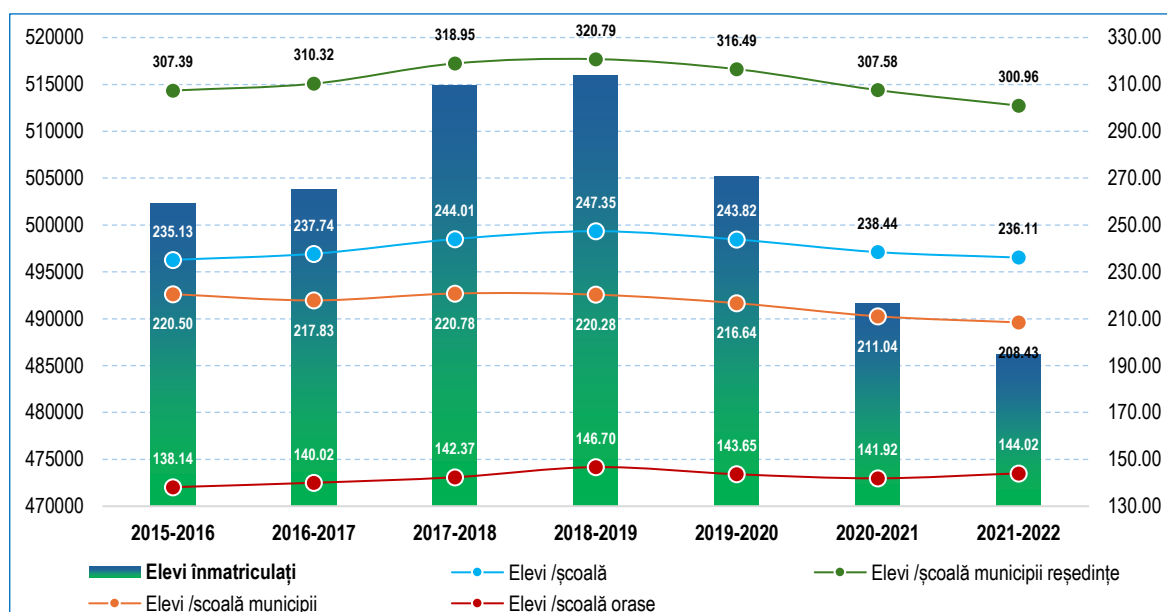
Pe palierul următor se situează 27 de municipii și 6 orașe (*Voluntari*, *Bragadiru*, *Năvodari*, *Pantelimon*, *Mioveni* și *Borșa*) cu populații între 25.000 și 50.000 locuitori, unde discrepanțele dintre curbele de densitate aferente pentru 2021-2022 versus 2015-2016 sunt cele mai pronunțate dintre toate categoriile. Deși se remarcă similitudini în poziționarea vârfurilor (983 versus 1023 de copii), curba corespunzătoare anului școlar 2021-2022 este mult mai aplatizată, atât în zona valorilor maxime ale densității, cât și după pragul de 1200 de copii, sugerând, (cu anumite abateri), o tendință clară de uniformizare a efectivelor, concomitent cu sporirea ușoară a numărului de copii /oraș (tab. 1). Însă, la o analiză mai detaliată, statisticile relevă că această majorare subtilă a mediilor este influențată disproporționat de valorile celor doi outlieri extremi, *Voluntari* și *Bragadiru*.

În ansamblu, fragmentarea dinamicii demografice sugerează faptul în majoritatea centrelor urbane mari numărul mediu de copii a scăzut, în timp ce orașele care aveau cele mai aglomerate grădinițe – au devenit tot mai aglomerate. Dintre cele 33 de centre urbane, doar 12 au înregistrat diferențe cu plus între cei șapte ani, iar excepțiile cu cele mai remarcabile deviații pozitive sunt cele care au cunoscut cel mai rapid efectele educaționale ale suburbanizării, pe seama soldului pozitiv al migrației interne, amintite anterior: *Voluntari* (+1270 de copii, reprezentând o creștere de +142.38%, și nouă grădinițe înființate, pe lângă cele 13 preexistente) și *Bragadiru* (+522 de copii, echivalentul unei creșteri de +216.60%, cu încă două grădinițe înființate).

Pe aceeași direcție se constată scăderea progresivă numărului de copii în orașe caracterizate printr-o populație îmbătrânită, oportunități economice limitate și deficit migratoriu. La capătul opus, cele mai notabile declinuri au fost în *Medgidia*, (-152 copii, de la 1085 la 931 de copii în 2021), *Petroșani*, (-139 de copii, de la 912 la 710 copii în 2021) și *Săcele*, (-122 copii, de la 974 la 815 copii în 2021).

Rețeaua serviciilor educaționale primare în mediul urban

Datele indică scăderea moderată a numărului de unități școlare primare, corelată cu tendința generală de diminuare a efectivelor de elevi înscriși, de la 2136 în anul școlar 2015-2016 la 2059 unități în 2021-2022 în contextul în care în acest interval populația școlară înscrișă în ciclul primar în școli urbane a scăzut cu -3.20%, sau -16.098 de elevi. O școală primară urbană are, în medie, în cei șapte ani ai analizei, 240 de elevi înscriși în cele cinci nivele, de la clasa pregătitoare până la clasa a IV-a, cu un maxim de 244.34 elevi /școală în 2018-2019, când s-a înregistrat și cel mai mare număr de elevi înscriși (fig. 25, fig. 26a). Această valoare a mediei urbane însă, este profund alterată de eterogenitatea localităților cu statut „urban” întrucât cuprinde atât București, cu o populație școlară primară de peste 80.000 de persoane anual, cât și Băile Govora, orașul cu cea mai redusă talie a efectivelor școlare, care numără puțin peste 50 de elevi. Cu toate acestea, diferențele nu sunt foarte semnificative din punct de vedere statistic întrucât multe unități funcționau și anterior la sau peste capacitatea maximă a numărului de locuri disponibile, iar rețeaua școlară, atât publică, cât și privată, nu a reușit să se adapteze după dinamica numerică ale numărului de copii în sensul decongestionării acestora. De asemenea, media numărului de elevi per unitate școlară în municipii a scăzut constant de la 220.50 în 2015-2016 la 208.43 în 2021-2022. În contrast cu evoluția numerică a populației preșcolare în orașe, unde s-a înregistrat un surplus modest (+5.72% cu cei trei outlieri din Ilfov și +1.15% fără), aceleași centre au cunoscut un declin accentuat în cazul elevilor în treapta primară, în medie de -6.96% chiar și cu outlierii cu raporturi extreme, *Otopeni* (o școală) și *Pantelimon* (o școală) (fig. 26). La o triere adiacentă a celor patru orașe-satelit ale capitalei care ocupă primele poziții cu cele mai mari diferențe pozitive între 2015 și 2021, tendință care se regăsește exclusiv în primele două trepte școlare, *Voluntari* (+696 de elevi, au mai fost înființate încă patru școli, pe lângă cele 10 anterioare), *Otopeni* (+442 de elevi), *Bragadiru* (+349 de elevi, au rămas cele două școli, una publică și una privată) și *Popești-Leordeni* (+337 de elevi, au rămas patru școli),

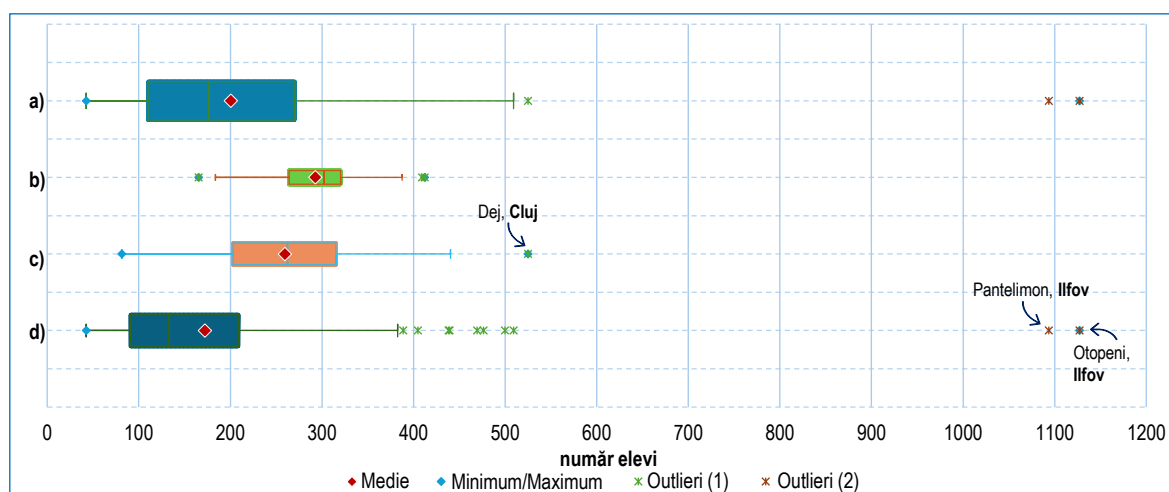


Figură 25 Numărul elevilor înmatriculați în ciclul primar și raportul elevilor /școală pe categorii de urban

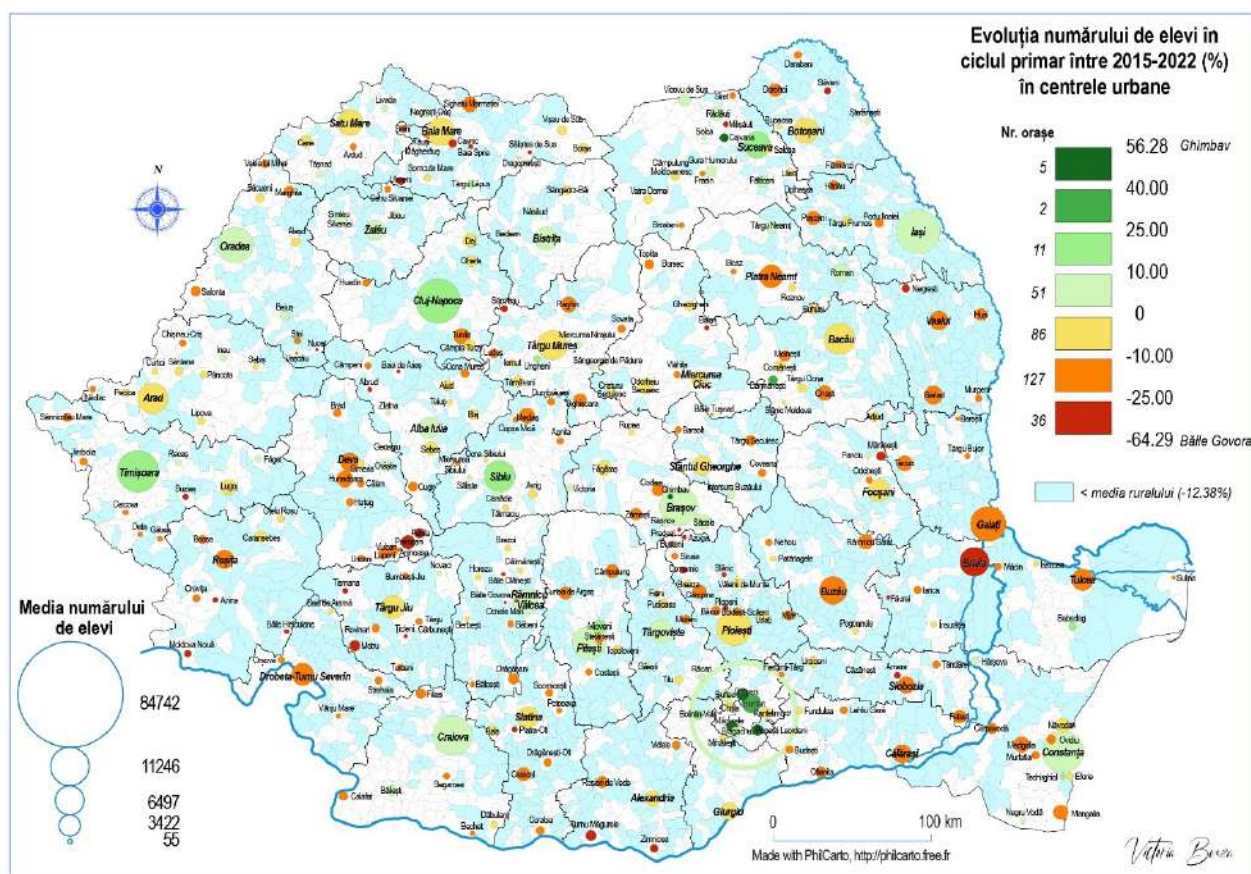
datele arată că populația școlară înscrisă în ciclul primar a scăzut cu -8.93%. Cele mai afectate dintre acestea sunt orașele de talie mică, cu <20.000 de locuitori care au o importanță economică regională redusă (*Mărășești*, -28.95%, cu două școli închise în satele Tișița și Pădureni, *Ulmeni*, *Negrești*, *Corabia*, *Flămânzi*), sau foste centre industriale de talie medie, afectate și în prezent de restructurările economice post-comuniste (*Petrila*, cu cea mai mare contracție, de -312 elevi care reprezintă -33.91%, și școala din satul Jieț închisă în 2020 cu ultimii cinci elevi, *Zărnești*, *Baia Sprie*). Această situație este determinată de decalajele foarte mari dintre efectivele de elevi între școlile din oraș și cele situate în localitățile componente, unde, în unele cazuri, numărul total de elevi înscriși în ciclul primar nu depășea pragul de 10. De exemplu, în 2015-2016 *Aleșd* avea cinci școli cu învățământ primar, două în oraș și trei în satele Pădurea Neagră, Peștiș și Tinăud, ultimele două fiind la o distanță rutieră de aproximativ 3 km de zona urbană centrală. În 2019 a fost închisă cea din Tinăud, care mai avea 12 elevi înscriși, și, ulterior, în 2021, este desființată unitatea din Peștiș, care ajunsese la doar 11 elevi. În schimb, școala din Pădurea Neagră, deși nu mai numărat niciodată mai mult de 10 elevi înscriși în intervalul 2015-2021, nu a fost închisă atât din cauza distanței de 18 km de oraș, cât și din cauza caracterului restrictiv al cadrului natural, întrucât accesul se realizează pe un sector al DJ108H ce traversează Munții Plopiș, urmând cursul râului Bistra, ceea ce face ca o potențială navetă zilnică a elevilor să fie dificilă de susținut.

Similar analizei datelor geostatistice ale rețelei preșcolare, analiza detaliată a centrelor urbane au urmat aceeași clasificare în funcție de mărimea demografică a orașelor și variația curbilor de densitate a numărului de elevi în 2015-2016 versus 2021-2022. *Băile Govora* își menține ultima poziție, cu 30 de elevi înscriși în 2021-2022, precedat de *Nucet* și *Vășcău*, cu 57, respectiv 58 de elevi. Cluj-Napoca, de departe cu cea mai impresionantă creștere, este urmat de *Timișoara*, *Sibiu* și *Brașov*, cu sporiri de peste 950 de elevi.

Numitorul comun ale celor patru grafice ale distribuțiilor numărului de elevi în ciclul primar (fig. 28) este reprezentat de două elemente: prima, deplasarea spre stânga a curbilor aferente anului 2021-2022, raportate la 2015-2016, sugerând o creștere ușoară (deși pentru



Figură 26 Dispersia mediilor numărului de elevi /școală în mediul urban (a), municipii reședințe (b), municipii (c) și orașe (d)

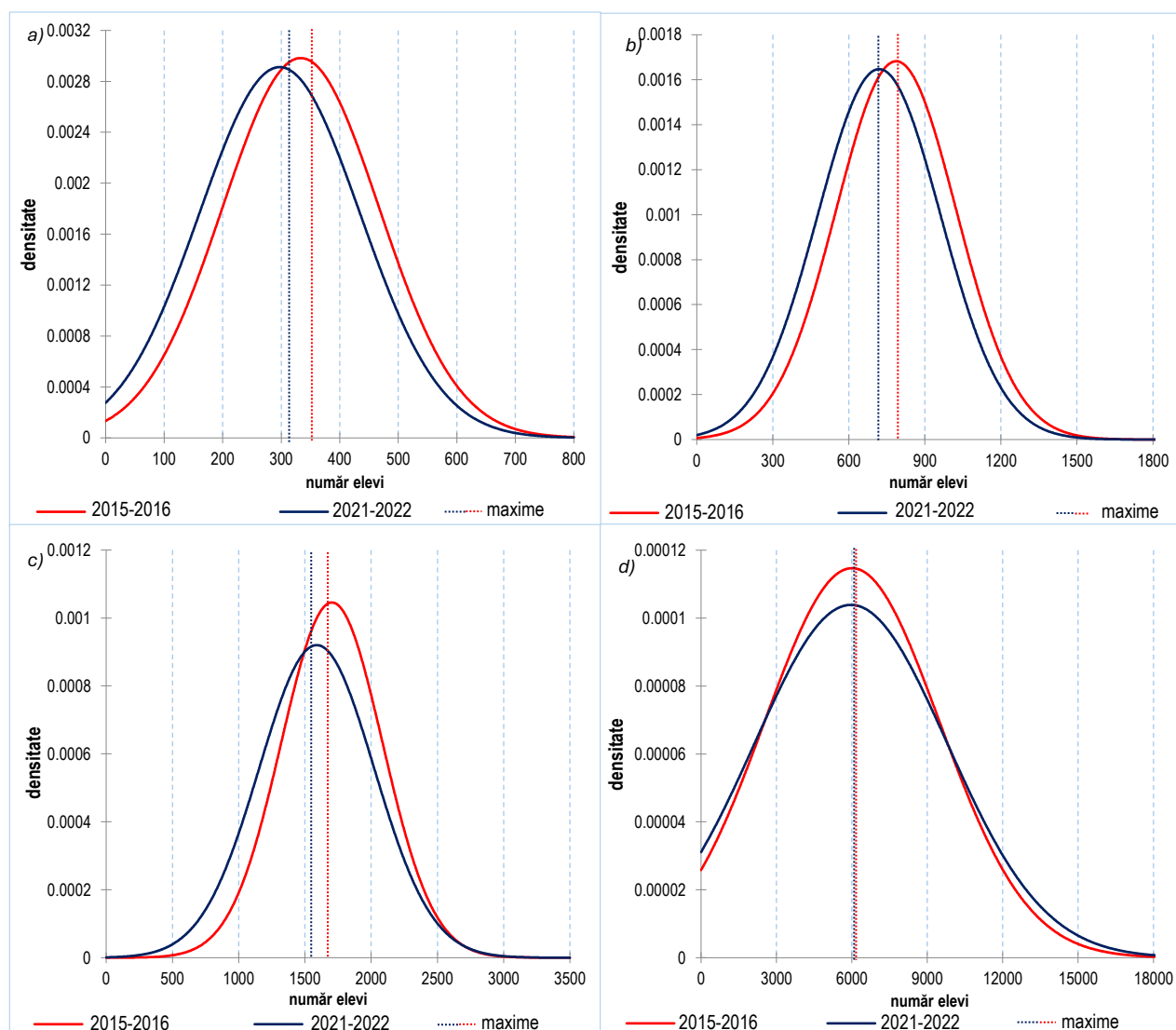


Figură 27 Evoluția numărului de elevi de ciclu primar în mediul urban, între 2015-2021 (%)

orașele >50.000 de locuitori valoarea este nesemnificativă, de doar +0.26%) a numărului mediu de elevi per oraș; și a doua, densitatea maximă a curbelor albastre este ușor mai mică decât în 2015-2016, indicând o dispersie mai amplă a numărului de elevi între orașe, tendințe care de altfel sunt identice dinamicilor numerice ale ciclului preșcolar.

Prima categorie, cea a orașelor mai mici de 10.000 de locuitori, de obicei dispun între una și cinci școli primare, iar cele care au mai multe, analog situației la nivelul preșcolar, sunt orașele cu cel puțin două sate componente cu populații de vârstă primară suficient de mari ca să poată susține o școală în localitate. Există totuși, excepții de la regulă, pentru că se regăsesc multiple situații când în localitățile rurale de dimensiuni demografice reduse din subordinea administrativă a unui centru urban sunt menținute școlile primare foarte mici (de regulă, <30 de elevi), chiar dacă sunt relativ aproape de oraș și se predă după modelul simultan: școlile primare cu predare simultană din satele Broșteni, Brădișoru de Jos și Ciclova Montană, avut mai mult de 19 elevi între 2015 și 2021. Din alt punct de vedere, extremele distribuției s-au redus în acest interval, adică orașele mici cu un număr foarte mare sau foarte mic de elevi sunt mai puțin frecvente în 2021-2022 față de 2015-2016. Deși contrastele dintre distribuțiile densităților ale celor doi ani de referință nu sunt neapărat remarcabile (fig. 29a), decât prin scăderea ecartului unde se poziționează valoarea maximă a densității (de la 13 orașe, între 372 și 390 elevi înscriși în 2015-2016 la 12 orașe, între 284 și 301 elevi înscriși în 2021-2022), datele demonstrează că orașele mai mici tind să aibă un declin mai rapid decât cele din

subordonate *Oraviței*, nu au fost desființate chiar ajunseseră la un nivel critic, de doar 12, 25, respectiv 20 de elevi, cu distanțe rutiere până la oraș mai mici de 15 minute. În aceeași manieră, nu au fost închise nici școlile din satele Micloșoara și Bodoș, care aparțin orașului *Baraolt*, ambele având câte 12 elevi în 2021-2022, în condițiile în care nici una dintre ele nu a



Figură 29 Densitatea numărului de elevi în ciclul primar pe centru urban, în funcție de mărimea demografică: 2015-2016 vs. 2021-2022 a) <10.000 loc., b) 10.000 – 25.000 loc., c) 25.000 -50.000 loc., d) >50.000 loc.

segmentul superior al categoriei (tab. 2). Spre exemplu, orașele cu populații rezidente de sub 5000 de locuitori au înregistrat o scădere de -17.88% a numărului de elevi înscriși în ciclul primar între 2015 și 2021, procent care crește până la -9.66% în cazul celor de dimensiuni demografice situate între 5000 și 10.000 de locuitori. În general, cele mai aglomerate școli primare în orașele mici se regăsesc acolo unde există o densitate ridicată a rețelei de așezări în proximitate, independent de numărul de localități rurale din subordinea acestora, fiind totodată și cele mai robuste din punct de vedere numeric. În 2015-2016 cele mai aglomerate școli primare erau în orașele *Târgu Frumos* (715 elevi), *Aleșd* (685 de elevi) și *Salcea* (638 de elevi), iar în 2021-2022 topul a fost ocupat de *Cajvana* (703 elevi, oraș cu cea mai mare diferență

pozitivă în acest interval, de +206 elevi), *Aleşd* (682 de elevi) și *Târgu Frumos* (678 de elevi). În antiteză, orașele mici, dependente de un singur sector economic secundar dominant, fie exploatarea resurselor naturale (sare, minereuri) sau turism balnear, se confruntă și în prezent cu problemele demografice de după tranziția postcomunistă, cauzate de stagnare economică, depopulare sau migrație internă și externă.

Următoarea categorie de orașe prezintă tendințe similare clasei anterioare, respectiv distribuții relativ simetrice, curba corespondentă anului 2021-2022, mai lată, vârful acesteia fiind deplasat ușor spre dreapta (fig. 29b). Totodată, maximul mai scăzut la curbei albastre, sugerează un grad mai mare de concentrare a numărului de orașe cu puțini elevi în jurul valorilor scăzute, de la opt orașe cu efective situate între 720 și 760 de elevi în 2015-2016, la zece orașe care aveau între 640 și 680 de elevi înscriși în 2021-2022. Cu alte cuvinte, școlile primare ale orașelor de dimensiuni medii tind să devină tot mai restrânse, deși scăderile sunt mult mai moderate decât în orașele primei categorii (tab. 2). În plus, datele statistice arată că din cele 96 de centre urbane, doar 19 dintre ele aveau mai mulți elevi în 2021-2022 decât în 2015-2016, evoluția procentuală dintre acești anii fiind de -8.48%. Astfel, orașele acestei clase sunt într-o situație intermediară în raport cu evoluțiile numerice ale orașelor mari (25.000 - 50.000 loc.) și celor din palierul imediat descendent (<10000 loc.). Cea mai semnificativă creștere în valori absolute se înregistrează preponderent în orașele de lângă capitală: în top se situează singura școală din *Otopeni* (fig. 26), de la 889 în 2015-2016, la 1331 de elevi în 2021-2022, urmat de orașele *Dărmănești* (+25.23%), *Bolintin-Vale* (+19.77%), și *Măgurele* (+15.65%). De cealaltă parte, fostele orașe miniere sau agro-industriale, în prezent marcate de prăbușirea sectorului secundar, stagnare economică, emigrarea forței de muncă adulte și declin demografic se confruntă cu cea mai rapidă viteză de scădere a numărului de copii înscriși în școlile primare, cu pierderi mai mari de 270 de elevi în cei șapte ani: *Petrila* (-33.91%, de la 920 la 608 elevi în 2021-2022), *Turnu Măgurele* (-29.12%, de la 972 la 689 de elevi în 2021-2022) și *Motru* (-27.26%, de la 1005 la 731 elevi în 2021-2022).

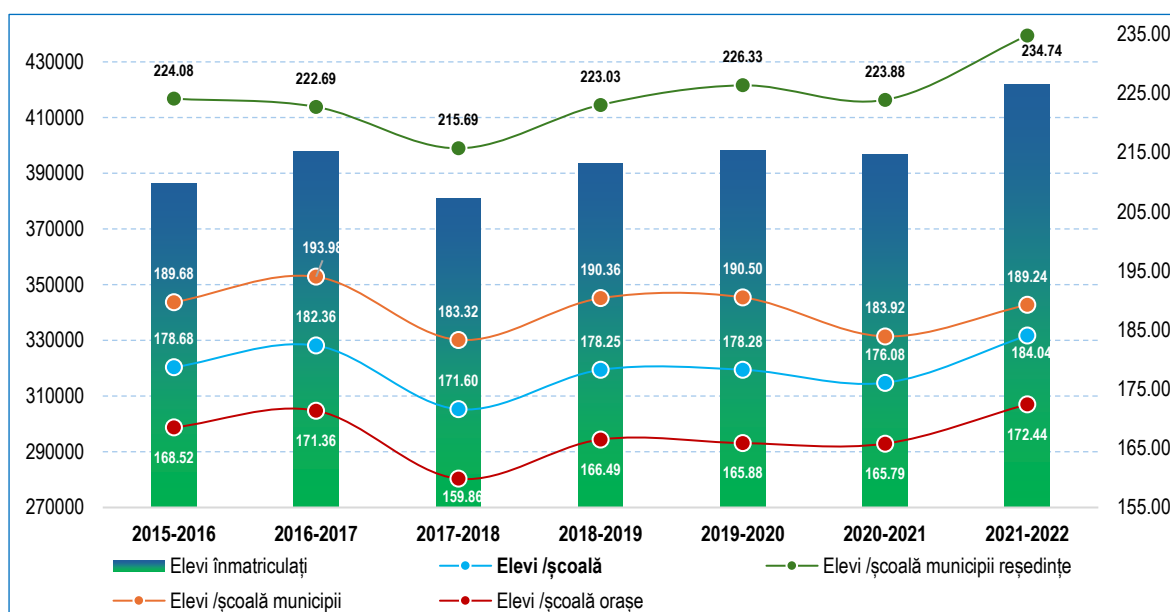
Curbele de densitate ale următoarei clase de orașe de talie medie se disting de celelalte categorii prin scăderea semnificativă a numărului de elevi în 2021-2022 comparativ cu anul de referință, de -6.73% (tab. 2), (doar 5 din cele 33 de orașe au înregistrat diferențe pozitive: *Roman* (+129), *Săcele* (+153), *Mioveni* (+170), *Bragadiru* (+349) și *Voluntari* (+696 de elevi). Raporturile elevi /școală nu au avut fluctuații importante întrucât în unele orașe au fost desființate școlile mici, de regulă cu predare simultană, păstrând acest parametru relativ constant, iar cei doi outliers extremi nu sunt atât de semnificativi ca să poată distorsiona tendința generală. În plus, dispersia contractată a curbei albastre demonstrează un trend descendent, susținut de gradul mai mare de concentrare a contingentelor în jurul valorilor medii mai mici, care, pe lângă aplatizarea acesteia, indică o ușoară scădere a densității numărului de elevi.

Rețeaua serviciilor educaționale gimnaziale în mediul urban

Studiul rețelei naționale de unități gimnaziale din mediul urban, dintr-o perspectivă geografică, nu vine cu prea multe surprize la nivel structural. Variațiile numerice descendente între 2015-2016 și 2021-2022 nu sunt foarte semnificative la scară națională, de la 1994 la 1947 de școli, reflectând atât tendințele demografice generale ale segmentului de vârstă corespunzător învățământului gimnazial, cât și modificările structurale ale rețelei gimnaziale, caracterizate în principiu printr-un nivel mai înalt de stabilitate numerică.

În contrast, aceste procese generează o presiune diferențiată asupra infrastructurii școlare din centrele urbane cu dinamică pozitivă, conducând la creștere rapidă a efectivelor, fapt ce solicită ajustări rapide ale capacităților școlare. În schimb, puținele municipii de rang superior unde numărul elevilor înscriși în ciclul gimnazial a scăzut considerabil se remarcă prin dezechilibre economice structurale pe fondul dezindustrializării și lipsei unor strategii de readaptare a infrastructurii urbane din ultimele decenii, încurajând la rândul lor erodarea demografică a populațiilor școlare.

În anul școlar 2021-2022, rețeaua gimnazială urbană a înregistrat o creștere moderată a numărului total de elevi, de +9.19% față de 2015-2016 (echivalent cu 35508 de elevi) (fig. 30), marcând totodată o recuperare puternică față de scăderile accentuate din primul an al pandemiei. Această tendință ascendentă a avut însă o distribuție teritorială neuniformă: cele mai importante



Figură 30 Numărul elevilor înmatriculați în ciclul gimnazial și raportul elevilor /școală pe categorii de urban

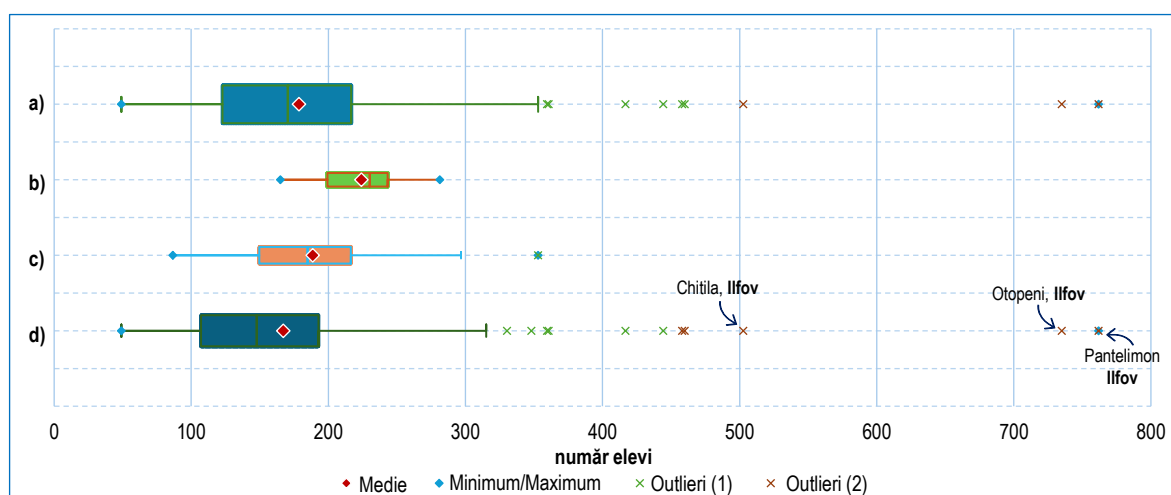
creșteri în valori absolute sunt observate în cele mai mari municipii reședință de județ, în timp ce alte centre urbane, în special cele afectate de declin economic și migrație, au continuat să piardă elevi. În municipii și orașele-satelit ale capitalei, caracterizate printr-o economie dinamică și atractivitate urbană ridicată, creșterile efectivelor școlare gimnaziale sunt corelate cu expansiunea demografică exponențială a populației rezidente din ultimul deceniu (fig. 33),

distorsionând media națională și impunând necesitatea unei analize detaliate asupra discrepanțelor regionale.

Din punct de vedere al statutului administrativ, atât municipiile, cât și orașele se situează la aproximativ același nivel procentual al scăderilor numărului de elevi, de -3.56% pentru orașe (-2949 de elevi în valori absolute) și -3.88% în cazul municipiilor (-2617 elevi). Totuși, scăderea procentuală a populației școlare gimnaziale în orașe este influențată de valorile excepțional de mari ale outlierilor extremi reprezentați de cele șapte orașe din zona metropolitană București-Ilfov: *Pantelimon*, *Popești-Leordeni*, *Măgurele*, *Bragadiru*, *Buftea*, *Otopeni* și *Voluntari*, cu creșteri de peste 20% (fig. 31, fig. 32, fig. 33). Dacă acestea ar fi scoase din calcul, procentul ar coborî până la -6.31%.

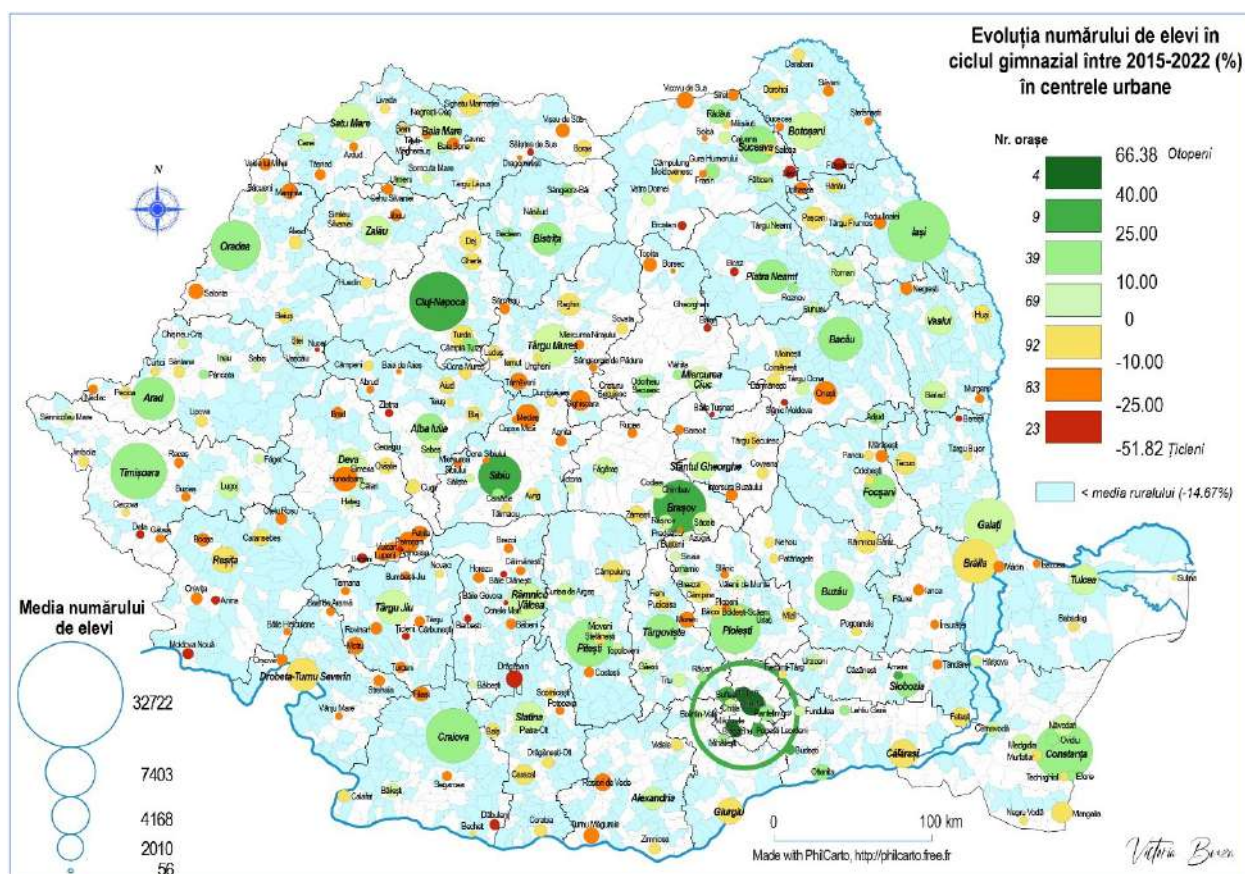
La nivel național, doar reședințele de județ înregistrează creșteri procentuale ale numărului de elevi înscriși, de +12.60%, de la 181143 la 203971 de elevi, iar mărimea medie a unei școli - de la 215 la 237 de elevi per unitate. Urmând același principiu, datele arată că dacă ar fi excluse cele opt municipii care au înregistrat creșteri de peste 1000 de elevi (cele mai mari centre universitare), acest procent ar fi redus până la +6.75%. Pe de altă parte, la polul negativ municipiul *Brăila* (fig. 19b) este urmat de *Reșița* (-8.35%, sau -183 de elevi), *Drobeta-Turnu Severin* (-5.31% sau -177 de elevi) și *Călărași* (-6.45% sau -152 de elevi).

Analiza mediilor numărului de elevi /școală, în funcție de statutul administrativ al orașelor (fig. 33) tendințele anterioare: municipiile reședințe de județ au în medie câte 224.07 elevi per unitate, cu un maxim înregistrat în 2021-2022, de 234.74 de elevi (fig. 30), susținut de o ușoară tendință de aglomerare a unităților. În ce privesc diferențele de densificare a școlilor



Figură 32 Dispersia mediilor numărului de elevi /școală în mediul urban (a), municipii reședințe (b), municipii (c) și orașe (d)

între 2015 și 2021, municipiile Călărași, Târgu Jiu și Giurgiu sunt centrele urbane cu cele mai semnificative scăderi. Spre exemplu, dacă în 2015 cele 10 școli Călărași înscriau în medie 235 de elevi în ciclul gimnazial, șase ani mai târziu acest raport s-a redus până la 200 de elevi per unitate, iar în Târgu Jiu, de la 257 la 244 de elevi /școală. Cu toate acestea, chiar și cele mai mari diferențe negative în reședințe sunt minime în comparație cu municipiile de rang secundar: acestea au în medie 188.71 de elevi /școală (fig. 31b), cu fluctuații anuale de $\pm 4\%$.

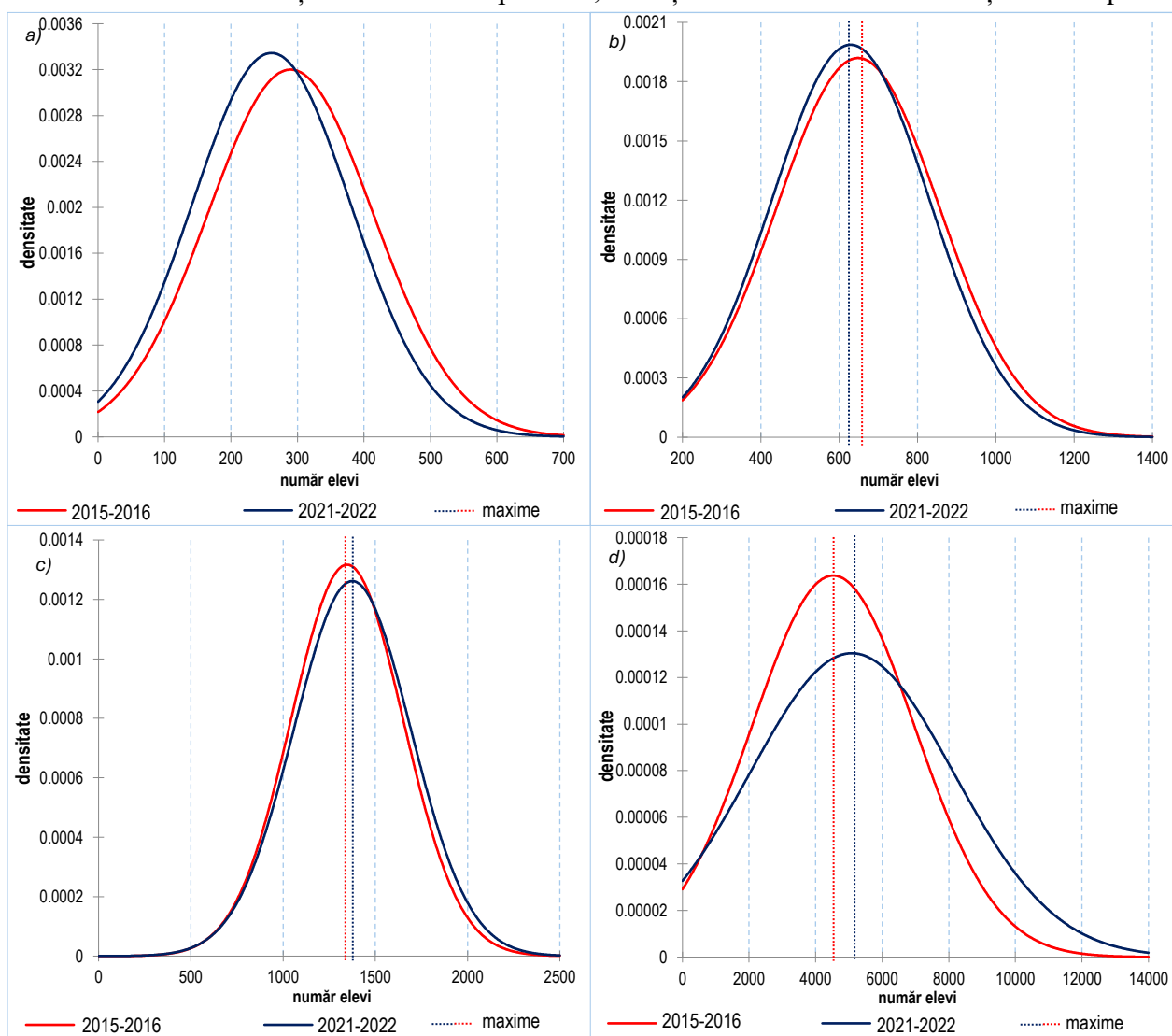


Figură 33 Evoluția numărului de elevi de ciclul gimnazial în mediul urban, între 2015-2021 (%)

Adițional, curbele corespunzătoare anului 2021-2022 tind să fie mai aplatizate și mai dispersate decât cele ale anului 2015-2016, indicând o variabilitate crescută a numărului de elevi per centru urban. Aceste caracteristici sunt corelate cu dinamicele demografice și socio-economice care au influențat distribuția populației școlare în acest interval: scăderea generală a numărului de elevi în orașele de talie mică și medie (fig. 34a, b, c), în timp ce în centrele urbane de mari dimensiuni populația școlară manifestă fie tendințe de creștere moderată, sau de stabilitate numerică determinate de saturarea locurilor (fig. 34d, tab. 3). În valori absolute, în anul școlar 2021-2022 topul este ocupat de municipiile Iași (12427 de elevi) și Cluj-Napoca (12156 de elevi), iar la polul opus, de Băile Govora (42 de elevi) și Nucet (63 de elevi).

Orașele din primei clase se disting prin cele mai accentuate ritmuri anuale de scădere a populației școlare gimnaziale, diferențele dintre 2021 și 2015 fiind de -9.91%, procent care scade până la -15.94% în cazul celor 38 de orașe mai mici de 5000 de locuitori (tab. 3). Translația curbelor densității spre stânga între acest interval scoate în evidență scăderea abruptă a numărului mediu de elevi per oraș, de la 289 la 261. Totodată, vârful densității în 2021-2022 are o construcție mai pronunțată, indicând o dispersie mai concentrată în jurul valorilor inferioare: dacă în 2015-2016 ecartul 204-221 de elevi cumula cel mai mare număr de orașe din întregul șir, 12, în 2021-2022 în același interval se mai încadrau doar 6 unități.

Din altă perspectivă, în anul 2015-2016 erau 25 de orașe mici care depășeau pragul de 400 de elevi înscriși, șapte ani mai târziu peste aceeași bornă mai rămân doar 13. Scăderea moderată a raporturilor elevi /unitate sugerează reducerea treptată a numărului de instituții gimnaziale în orașele mici, în contextul imposibilității de a mai forma clase optime numeric, pentru a menține un nivel acceptabil de eficiență administrativă. De regulă, aceste orașe dispun de una până la trei unități cu ciclu gimnazial, de obicei o singură școală în oraș iar celelalte - în cele mai mari localități secundare componente; doar șase dintre cele 148 de orașe au câte patru



Figură 34 Densitatea numărului de elevi în ciclul gimnazial pe centru urban, în funcție de mărimea demografică: 2015-2016 vs. 2021-2022 a) <10.000 loc., b) 10.000 – 25.000 loc., c) 25.000 -50.000 loc., d) >50.000 loc.

sau cinci școli: *Șomcuta Mare, Salcea, Liteni, Cristuru Secuiesc, Nehoiu* și *Beiuș*. Spre deosebire de celelalte categorii de orașe, extremele acestei clase sunt dispuse într-un interval relativ restrâns.

A doua categorie de orașe, între 10000 și 25000 de locuitori prezintă un model de distribuție relativ simetric, suprapunerea fiind aproape perfectă, ceea ce indică un grad înalt de stabilitate demografică a populației școlare gimnaziale în centrele urbane de talie medie. Totuși,

vârful curbei albastre este ușor mai comprimat decât cel din 2015-2016 și deplasat spre stânga, sugerând o scădere subtilă a numărului mediu de elevi. În plus, variațiile interurbane sunt minime și nu este cazul unei dispersii influențate în 2021-2022 de outlieri cu creșteri excepționali de mari, situație regăsită frecvent la celelalte categorii de orașe sau niveluri de învățământ anterioare.

Cu toate acestea, datele mediilor efectivelor școlare a celor 97 de orașe reflectă un trend descendent gradual a mediei numărului de elevi, de la 662.31 în 2015-2016, la un minim în 2020 până la 622.51, urmat de o redresare modestă în ultimul an (tab. 3). Exprimate procentual, diferența dintre cei șapte ani sunt numai de -2.89%, echivalentă cu -1821 de elevi. Similar nivelurilor de învățământ preșcolar și primar, și la treapta 5-8 cele mai puternic afectate orașe de declinul populației școlare rămân fostele centre (mono)industrializate înainte de 1990, bazate fie pe minerit (*Vulcan*, -24.06%, *Lupeni*, -22.54%, *Motru*, -24.40%, *Petrila*, -20.33%) sau industrie ușoară și agricultură (*Flămânzi*, -31.21%, *Drăgășani*, 29.44%, *Dăbuleni*, -25.46%) (fig. 31), care în prezent se confruntă simultan cu problematica propriei uzurii structurii demografice și un nivel tot mai scăzut de adresabilitate către serviciile educaționale gimnaziale din partea populației din localitățile rurale din proximitatea acestor centre (fig. 34b).

Următoarea categorie de orașe prezintă trăsături similare modelului de distribuție a clasei anterioare, doar în sensul dispersiei relativ echidistante, însă diferențele includ o ușoară asimetrie pozitivă a curbei aferente anului 2021-2022 (de la 1346 la 1378 de elevi). Totodată, vârful densității maxime înregistrat în 2021 se situează sub cel al anului școlar 2015-2016, indicând o tendință de creștere a numărului de elevi preponderent în centrele urbane care deja dețineau cele mai numeroase efective școlare.

În același timp, diferențele în valori absolute sunt aproape proporționale: 17 dintre cele 33 de orașe au avut mai mulți elevi înscriși în 2021 decât în 2015, iar 16 orașe - mai puțini. Cele mai notabile exemple ale declinului populației școlare gimnaziale din cauza migrației spre orașele mai mari, scăderii natalității și stagnării economice s-au înregistrat în *Petroșani* (-15.63%, sau de la 1395 la 1177 de elevi), urmat de *Mediaș* (-11.33%, de la 1748 la 1550 de elevi) și *Onești* (-10.07%, de la 1678 la 1509 elevi). Cu toate acestea, fluctuațiile numerice indică o aglomerare moderată a numărului mediu de elevi per unitate școlară, de la 207.40 la 223.61 elevi /școală (tab. 3), însă această dinamică se datorează în special orașelor din zona metropolitană a capitalei.

Față de cele trei categorii anterioare, în cazul centrelor urbane mari (>50000 loc.) și foarte mari (>100000 loc.) (fig. 34d, tab. 3) se remarcă o schimbare radicală a distribuției dintre cele două intervale temporale. Dacă în 2015-2016 dispersiile erau mai concentrate spre segmentele cu valori mai mici ale numărului de elevi (10 din 40 de orașe aveau efectivele situate între 1950 și 2600 de elevi), la o distanță de șase ani curba se deplasează semnificativ spre dreapta. Această translație este însoțită de o estompare a curbei, indicând o distribuție mult mai pestriță și o distribuire mai echilibrată a acestora, calibrare generată de evoluțiile demografice specifice și natura relațiilor inter-urbane ale fiecărui municipiu.

Creșterea numerică a elevilor din învățământul gimnazial, implicit a presiunii asupra infrastructurii educaționale preexistente și puțin flexibilă, nu poate fi atribuită exclusiv sporului natural al urbei în sine. Această dinamică este alimentată în egală măsură și de mobilitatea

internă a populației, mai ales în rândul familiilor tinere, încurajate de oportunități educaționale de calitate mai bună și factori socio-economici favorabili per ansamblu. Deși fluxurile școlare dintre rural spre urbanul de talie mare sunt mult mai pronunțate și comportă trăsături geo-spațiale distincte la treapta liceală, datele sugerează că și la nivelul gimnazial există o tendință de consolidare și polarizare a efectivelor, indicând o stabilizare demografică favorabilă în aceste centre urbane. În cazul orașelor cu o populație de peste 200000 de locuitori, discrepanțele dintre numărul nou-născuților înregistrați la nivel municipal și numărul elevilor înscriși în învățământul gimnazial, conform anului de naștere de referință, sugerează un fenomen constant de atragere a elevilor din localitățile limitrofe. Aceste fluxuri periurbane indică o polarizare educațională a marilor orașe, care funcționează ca centre de atracție pentru elevii din zonele adiacente.

DISPARITĂȚI GEOGRAFICE ALE PERFORMANȚEI ȘCOLARE: ANALIZA GEOSTATISTICĂ A EXAMENELOR DE BACALAUREAT

Cadru legal. Rețeaua serviciilor educaționale liceale

Examenul național de Bacalaureat reprezintă forma standardizată de evaluare la finalul învățământului liceal din România (clasa a XII-a) și constituie, în mod obiectiv, una dintre cele mai decisive etape ale traiectoriei educaționale a elevilor. Rezultatele obținute la acest examen influențează în mod semnificativ opțiunile ulterioare, atât în ceea ce privește parcursul academic în învățământul superior, cât și inserția socio-profesională timpurie, configurând astfel traiectorii diferențiate pe termen lung.

Criteriile minime de promovare includ, cumulativ, următoarele condiții: susținerea tuturor examenelor pe competențe, obținerea mediei finale, la examenele scrise, de cel puțin 6.00, cu condiția ca media, după contestații, a fiecărui examen să fie mai mare de 5.00.

Pe baza distribuției spațiale a unităților administrativ-teritoriale (municipii reședință de județ, alte municipii, orașe și comune) și a tipologiei filierelor (teoretice, vocaționale, tehnologice), acest studiu urmărește investigarea inegalităților teritoriale reflectate în performanțele școlare la examenul de Bacalaureat. În abordarea clasică, inegalitățile educaționale teritoriale sunt corelate cu distribuția inegală a oportunităților educaționale în funcție de localitatea de reședință, nivelul veniturilor, statutul ocupațional și capitalul social al familiei, genul și apartenența etnică (Micklewright, 1999, Collins & Coleman, 2008). Totuși, în mod ideal, principiile de bază ale echității educaționale ar trebui să fundamenteze diferențele de parcurs doar pe baza aptitudinilor intelectuale, a talentului și a efortului individual.

Din perspectivă structurală, rețeaua școlară secundară este ierarhizată teritorial, generând categorii distincte de licee, cu funcții și prestigii sociale diferite. Această ierarhie reflectă poziționarea geografică a instituției, rangul administrativ al localității și renumele acesteia. În principiu, colegiile naționale sunt percepute drept instituții de elită (cu polarizare locală sau județeană), indiferent de nivelul urbanistic al localității în care funcționează, fiind urmate de liceele teoretice, vocaționale și, în final, de liceele tehnologice – axate preponderent pe formarea profesională. În consecință, admiterea într-un anumit tip de liceu funcționează, *de facto*, ca un indicator predictiv al performanței școlare ulterioare, pe baza capitalului educațional istoric asociat instituției.

Deși selecția elevilor pe baza performanțelor anterioare este un mecanism standard firesc în arhitectura învățământului secundar superior, discrepanțele majore în ceea ce privește rata de promovare și absenteismul între licee din aceeași localitate, relevă disfuncționalități profunde ale sistemului educațional. Situațiile în care unele unități de învățământ înregistrează constant rate de promovare de peste 80%, în timp ce altele din aceeași generație au promovabilitate nulă sau extrem de redusă, readuc în discuție gradul de implementare reală a principiului echității și egalității de șanse în educație. În România, performanța școlară la nivelul învățământului liceal prezintă o evidentă corelație spațială cu mediul de rezidență, fiind superioară în liceele situate

în mediul urban, în special în orașele cu statut administrativ ridicat și funcții economice complexe.

Astfel, disparitățile educaționale puternice sunt interdependente de nivelul de dezvoltare economică, iar din acest punct de vedere cele mai pronunțate inegalități educaționale se concentrează în rândurile elevilor din mediul rural sau a celor care aleg un liceu rural, manifestate prin rate ridicate ale nepromovării și abandonului școlar. Liceele rurale, frecventate în majoritate de către elevi din localități apropiate, sunt afectate de niveluri ridicate ale vulnerabilității în fața sărăciei, un procent considerabil al părinților cu nivel scăzut de educație (Gyuris, 2013, Țoc, 2016, Zamfir, 2020), care influențează instabilitatea surselor de venit, dar și probabilitatea pentru un elev de a continua parcursul școlar preuniversitar complet și se traduc prin niveluri foarte scăzute de promovabilității (fig. 10). Acești factori contribuie la scăderea probabilității de continuare a traseului educațional complet în învățământul preuniversitar. Deși apartenența la un liceu fără prestigiu academic nu ar trebui, teoretic, să constituie un predictor al eșecului școlar, în practică, elevii proveniți din medii defavorizate sunt constrânși să își depășească deficitul de capital educațional prin efort individual, autoinstruire și strategii autonome de învățare.

Un aspect suplimentar ce adâncește inechitățile educaționale este reprezentat de accesul inegal la meditații private, practică devenită aproape normativă în rândul familiilor cu venituri medii și ridicate. În lipsa unei statistici naționale exhaustive care să cuantifice aceste practici, este totuși evident că materialele și metodele folosite în cadrul orelor și pregătirilor suplimentare convenționale nu sunt percepute ca suficiente pentru obținerea unor rezultate excelente la examenele naționale (Ionescu, 2018). Pregătirea suplimentară contribuie la repetarea și fixarea modelelor de rezolvare, la structurarea cognitivă a conținuturilor și la dezvoltarea încrederii elevului în propriile abilități. Cu toate acestea, aceste practici nu vor dispărea niciodată, deși caracterul elitist și selectiv al meditațiilor, care presupune un cost financiar constant, contravine principiului echității în educație și exacerbează diferențele de șanse între elevii privilegiați și cei vulnerabili. Naturalizarea învățământului informal în ultimele decenii ridică întrebări privind echitatea sistemului public de educație, în măsura în care acesta nu reușește să asigure, prin structura sa formală, condițiile necesare pentru succesul tuturor elevilor.

Metodologie

Datele statistice despre parametrii și indicatorii educaționali sunt puse la dispoziție de către Ministerul Educației și Cercetării iar rezultatele la examenele de Bacalaureat, defalcate la nivel de elev, localitate și județ sunt afișate pe platforma oficială de date cu caracter public data.gov.ro. În această analiză am luat în considerare trei seturi de date, relevante pentru surprinde disparitățile performanței școlare al ciclului liceal: rezultatele la Bacalaureat (sesiunea 1), între anii 2015-2022, bazele de date a elevilor înmatriculați între 2015-2022 și rețeaua școlară a unităților de învățământ.

Analizele acestor baze de date s-au realizat la nivel de județ și unitate administrativ-teritorială: în medie 529 de comune au instituții liceale și absolvenți de liceu, dintre care 301 reprezintă localități urbane, suma totală variază în fiecare an, din motivele menționate anterior. În bazele de date brute au fost aplicate următoarele filtre:

- a) clasa: *elevii de clasa a XII-a*,
- b) forma de învățământ: *de zi*,
- c) promoția: *promoțiile curente ale fiecărui an*.

Așadar, au fost excluși cei înscriși în la forma de seral și frecvență redusă, elevii claselor a XIII-a și a XIV-a (majoritatea fiind absolvenții liceelor profesionale, cu învățământ seral) și cei din promoțiile anterioare. Următoarea etapă de agregare a datelor a vizat atribuirea codurilor de identificare a localității (SIRUTA) și județelor aferente conform codurilor unice ale instituțiilor școlare de nivel liceal (SIIR).

Odată cu stabilirea bazelor de date finale, următoarele procedee metodologice au avut scopul de a analiza mărimea ecarturilor și evoluția disparităților ale indicatorilor de performanță școlară dintre (tipuri de) localități, licee și gen, eventual existența unor structuri teritoriale cu particularități diferențiate. În primul rând, performanța școlară, prin prisma rezultatelor la examene, se reflectă matematic prin rata de înscriere, participare și de promovabilitate. Așadar, pentru calcularea acestora a fost utilizată formula clasică:

$$P_r = \frac{P_p}{N_p} \cdot 100\%, \text{ unde:}$$

P_r = rata de promovabilitate a elevilor care s-au prezentat la examene,

P_p = numărul de elevi care au obținut medii finale de peste 6.00 și cel puțin nota 5.00 la fiecare examen (promovați)

N_p = numărul de elevi care s-au prezentat la toate examenele.

$$A_r = \frac{A_p}{R_p} \cdot 100\%, \text{ unde:}$$

A_{r2} = rata de absentism a elevilor care s-au înregistrat la Bacalaureat,

A_p = numărul de elevi care s-au înregistrat la Bacalaureat, dar au fost absenți la un examen sau la toate.

R_p = numărul total de elevi.

A doua parte a capitolului urmărește analiza discrepanțelor de performanță școlară la două probe scrise: limba română și matematica. Analiza statistică a inegalităților rezultatelor școlare în funcție de sexul (masculin /feminin) și mediul (urban /rural) oferă perspective diferite asupra șirurilor imense de date care se pot ascunde în spatele supra-generalizărilor generate de clasificările anterioare (urban versus rural), care mixează unități spațiale de diferite mărimi, mai ales în cazul urbanului, mult mai eterogen decât ruralul. Așadar, rezultatele examenelor a elevilor promovați și nepromovați au fost secționare pe patru categorii: a) fete urban, b) fete rural, c) băieți urban, și d) băieți rural. Totodată, eticheta de urban și rural înseamnă mediul localității *de unde provine* elevul, nu unde este localizat liceu pe care l-a absolvit.

Din punct de vedere statistic, o metodă eficientă de a cuantifica matematic mărimea diferențelor dintre aceste grupuri de elevi este prin calculul coeficientului d (Cohen's d^5) (Cohen, 1988). Acest tip de măsură este esențial pentru a înțelege semnificația pedagogică și socială a discrepanțelor dintre grupurile analizate, dincolo de diferențele statistice oferite de indicatorii clasici, precum mediile, medianele sau dispersiile. Astfel, indicatorul d reprezintă raportul dintre diferența mediilor celor două grupuri și deviația standard combinată a acestora (formula (1)). Întrucât eșantioanele de date nu conțin același număr de indivizi (spre exemplu, numărul fetelor din urban $\neq$ numărul băieților din urban sau a fetelor din rural), calculul deviației standard combinate ține cont de aceste mărimi și este calculată după formula 2:

$$(1) \ d = \frac{a_1 - a_2}{\sigma}, \text{ unde } \sigma = \sqrt{\frac{(n_1 - 1)\sigma_1^2 + (n_2 - 1)\sigma_2^2}{n_1 + n_2 - 2}} \quad (2), \text{ unde:}$$

a_1 = media eșantionului 1, a_2 = media eșantionului 2,

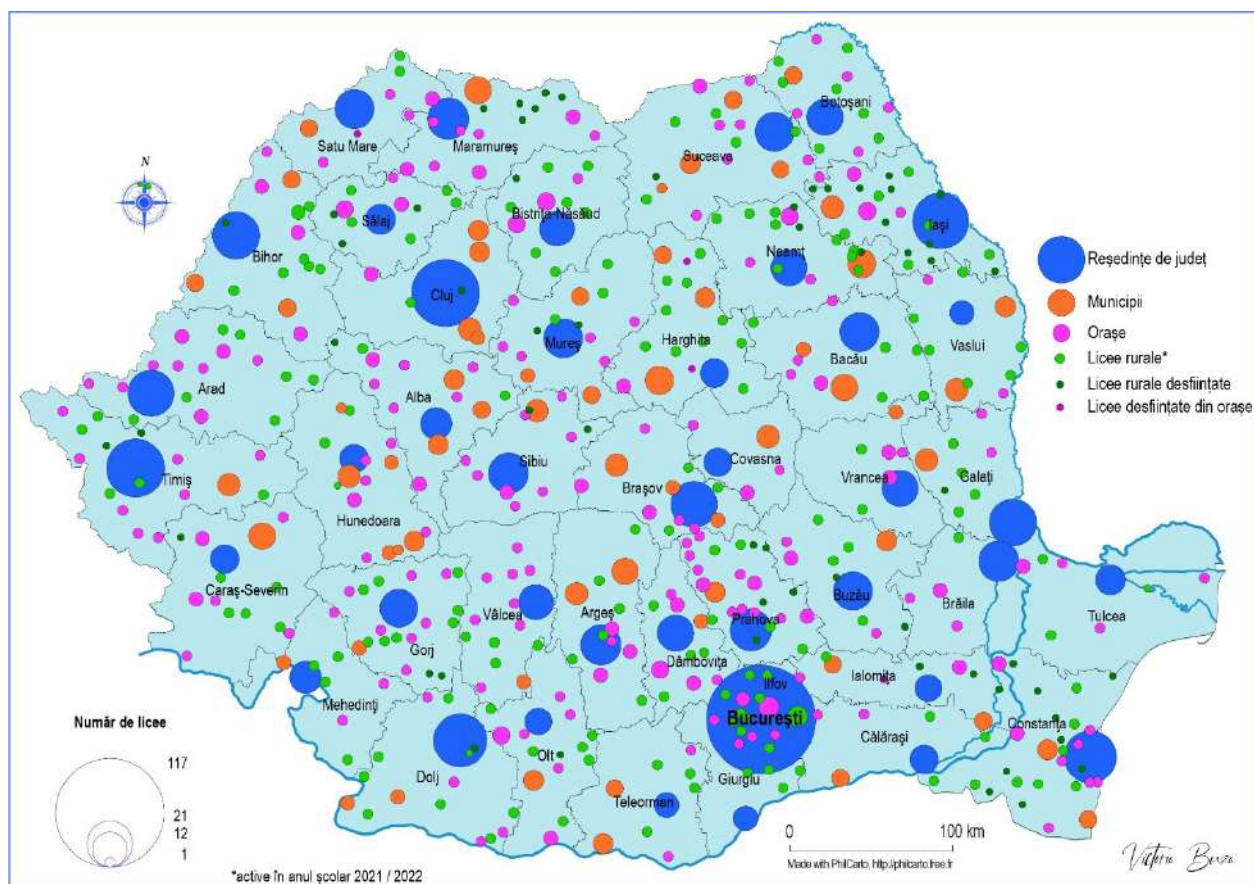
σ_1 = deviația standard a eșantionului 1, σ_2 = deviația standard a eșantionului 2,

n_1 = numărul elevilor din eșantionul 1, n_2 = numărul elevilor din eșantionul 2.

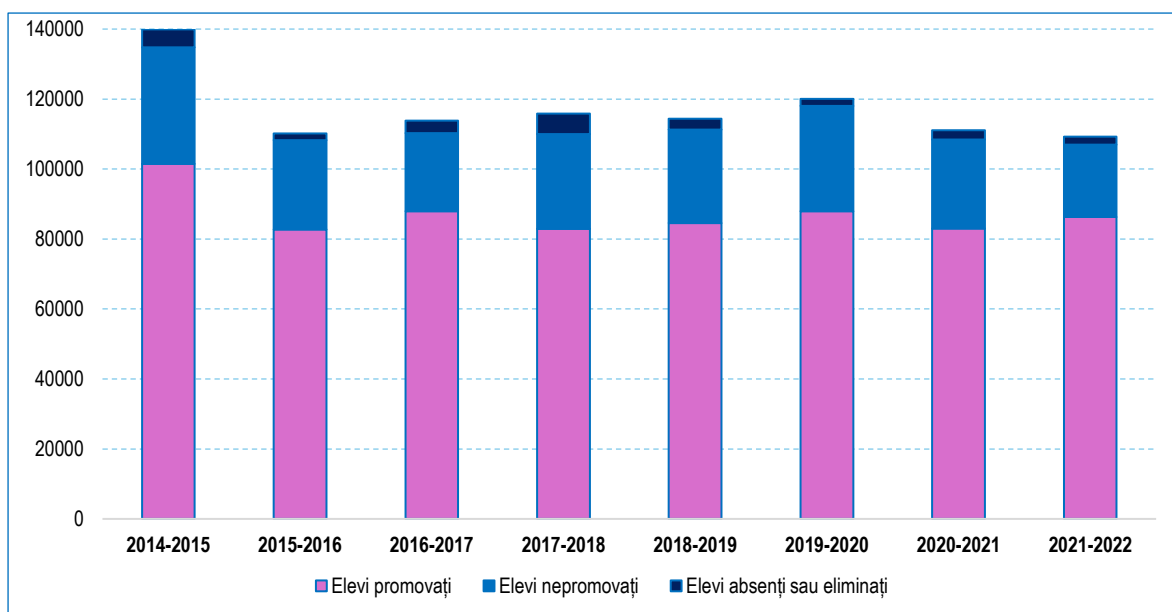
⁵ Conform ghidului de interpretare propus de Cohen, valorile coeficientului d pot fi încadrate astfel: 0.01 indică un efect foarte mic, 0.01 - 0.2 un efect mic, 0.2 - 0.5 un efect mediu, 0.5 – 0.8 un efect mare, iar valori de peste 0.8 sugerează un efect foarte mare.

Examenul de Bacalaureat ca indicator al echității educaționale: abordare teritorială multiscalară

Din punct de vedere geografic, majoritatea liceelor se regăsesc în municipii și orașe (1219 licee) (fig.8) iar cele din mediul rural, 244 la număr, care constituie aproximativ 20.01% din totalitatea rețelei școlare liceale, sunt de obicei licee tehnologice sau licee teoretice cu ambele filiere (teoretică și tehnologică). Între 2015 și 2022 rețeaua școlară liceală s-a contractat cu 65 de unități, dintre care patru în orașele *Ardud*, *Căzănești*, *Vlăhița* și *Borsec*. Dintre cele 61 de licee rurale în județe Maramureș, Iași și Constanța s-au închis cele mai multe unități, 6, 11, respectiv licee.

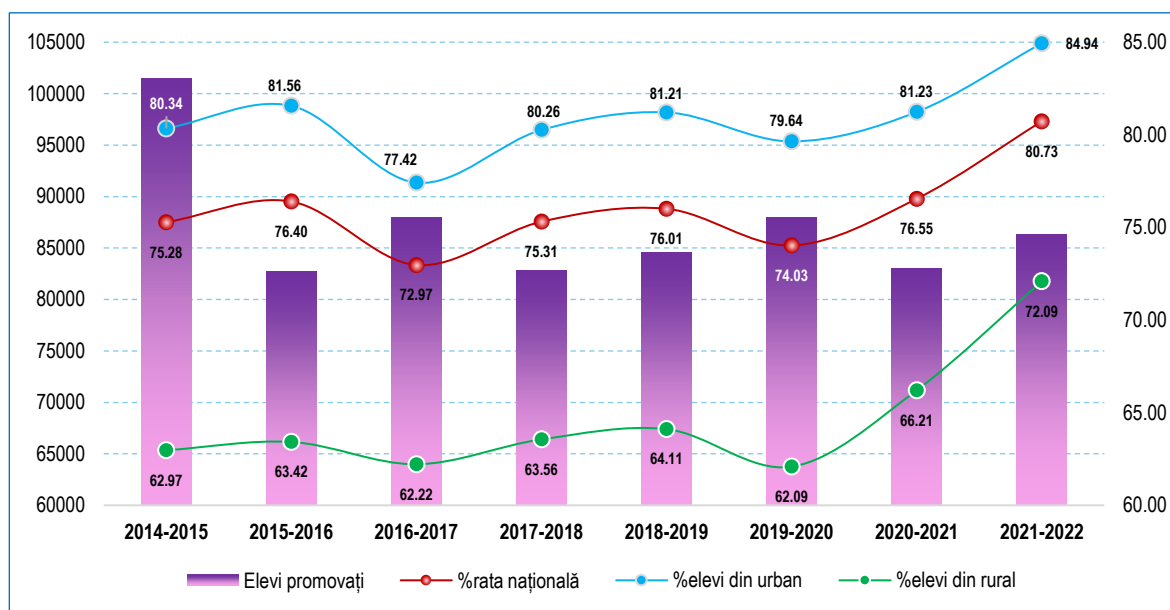


Figură 1 Rețeaua localităților cu licee (2015-2022), inclusiv cele închise în acest interval



Figură 2 Evoluția numărului de elevi după statutul final: promovați, nepromovați, absenți sau eliminați

Prima etapă a analizei rezultatelor Bacalaureatului în perioada 2015-2022 vizează reprezentarea evoluției numerice a elevilor care erau înscriși în septembrie în clasa a XII-a (forma de învățământ zi, promoțiile curente), a celor care s-au înregistrat pentru examene, a celor care s-au prezentat la toate examenele, și, în final, a celor promovați. În primul rând, numărul populației de liceeni urmează o tendință generală de scădere (fig. 9), pusă pe seama scăderii generale a populației de după 1990, dar și a abandonului școlar (Iancu, 2015). Singura revigorare numerică înregistrată pe parcursul acestor ani este în anul pandemic 2020, când se au fost cele mai mici diferențe dintre numărul de elevi înmatriculați la începutul anului școlar și a celor înregistrați pentru Bacalaureat (fig.10). De asemenea, tot în 2020 s-a înregistrat cea mai mică rată a absenteismului (de 1.63%, sau 1962 de elevi) și a abandonului școlar (de 9.53%,



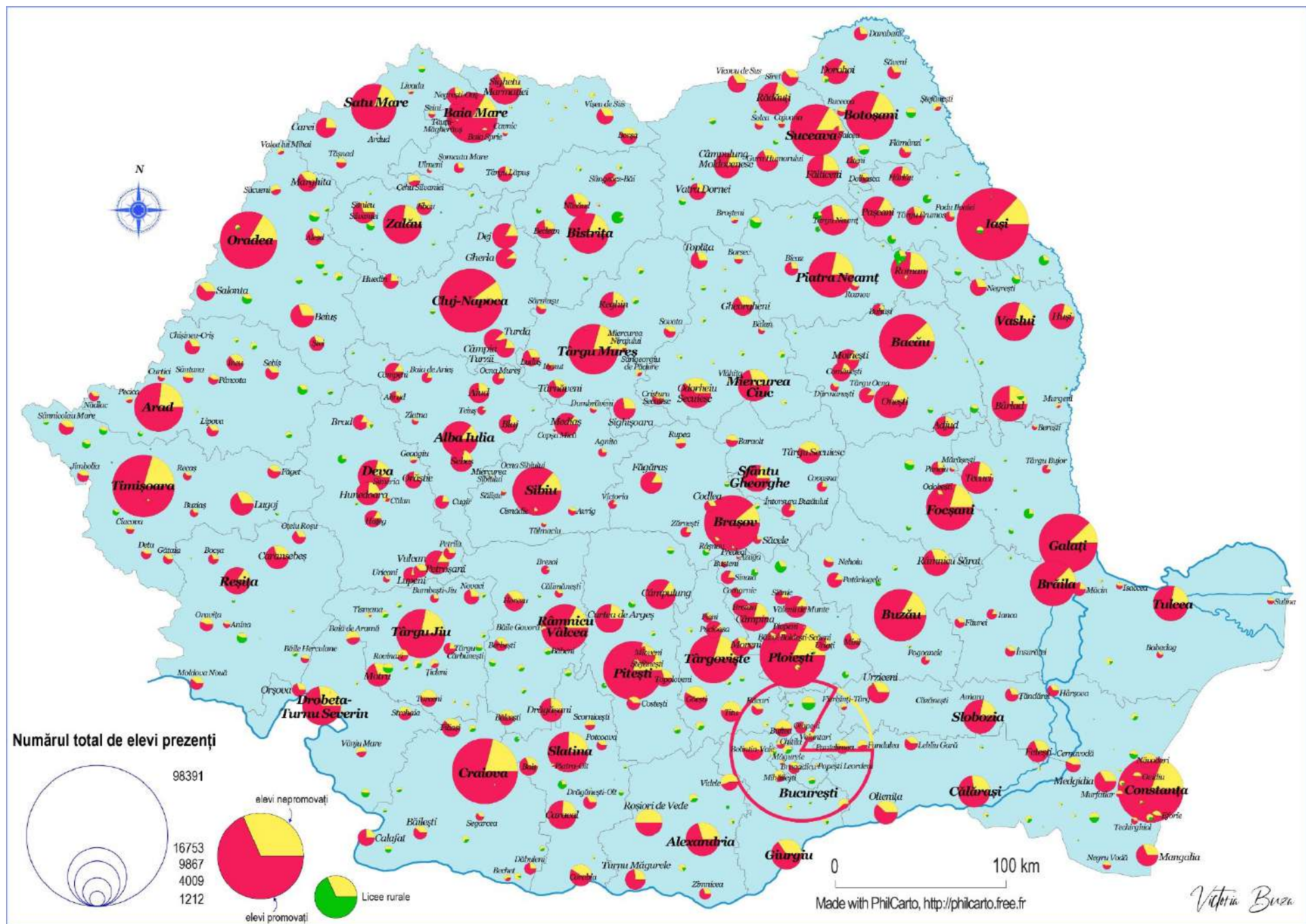
Figură 3 Numărul elevilor promovați și ponderea celor promovați, după mediul de proveniență (%), din totalul elevilor prezenți la toate examenele

sau 12662 de elevi), dar și ponderi mai mari ale elevilor promovați, comparativ cu anii precedenți. Această situație se datorează în bună măsură modificărilor legislative din primăvara anului 2020, când Ministerul Educației a decis eliminarea din programa pentru examene a materiilor predate în al doilea semestru. De asemenea, mergând pe premisa că subiectele pentru examenele din acel an au avut un grad de dificultate de mai redus, un număr record de elevi din alte promoții (25913 din clasa a XII-a, zi și 31829 elevi inclusiv din clasele a XIII-a, a XIV-a, seral și frecvență redusă) au fost motivați să se înscrie din nou la Bacalaureat, în condițiile în care în ceilalți ani numărul acestora varia între 15000 și 17000. În valori relative, pe parcursul celor opt ani, între 72.97 și 80.73% dintre elevii prezenți la toate examenele ajung să promoveze, în prima sesiune.

Discrepanțele majore dintre numărul elevilor înmatriculați la începutul clasei a XII-a și a celor care ajung să fie promovați la toate examenele sunt puse, la nivel oficial ([Peticilă, 2021](#)) pe seama absenteismului, a abandonului școlar, a situațiilor școlare neîncheiate, sau, în general, pe seama lipsei de pregătire sistematică a elevilor pentru examenul maturității. Pe lângă acești factori, neoficial, deci imposibil de cuantificat, atât la examenele de Bacalaureat, cât și la Evaluarea Națională din clasa a VIII-a, are loc așa-numitul „Fenomenul Brăila”, ([Human Catalyst, 2019](#), [Fenomenul Brăila, 2024](#)), în care elevii cu rezultate slabe sunt descurajați de către profesori sau /și administrația instituțiilor să se înregistreze la examene din cauza riscului de a nu fi promovați.

În plus, rata scăzută de participare la examenele de Bacalaureat este justificabilă și prin procentul foarte ridicat de absenteism și promovabilitate scăzută în rândul liceelor tehnologice (fig.10), mai ales a celor din mediul rural, unde majoritatea elevilor înscriși sunt deasemenea din mediul rural (au fost înregistrate și rate de nepromovare de 100% în unii ani, precum la liceul din *Poienile de Sub Munte*, Maramureș, unde, de exemplu, în 2017, 25 din cei 69 de elevi înscriși care au venit la toate examenele au avut media generală de 2.28). Rezultatele modeste ale performanței școlare ale acestei filiere, în special la specializările tehnologice, sunt anticipabile în fiecare an, atât din cauza mediilor mici de admitere în clasa a IX-a, a susținerii examenelor în următorul an (clasa a XIII-a), cât și din cauza importanței de a învăța o meserie, în detrimentul rezultatelor academice, dezinteresul față de examenele de Bacalaureat fiind influențat de obținerea certificatelor de calificare de nivel 4 ([Ministerul Educației, 2022](#)), ce le oferă dreptul de a practica o meserie și, respectiv, de a fi inserați rapid și timpuriu în câmpul muncii, fără obligativitatea unei diplome. Urgența învățării unei meserii și prezența mediocră la examene este corelată de fenomenul sărăciei și excluziunii sociale din mediul rural, în special în zonele sudice și sud-vestice ale țării, unde puține familii își pot permite investițiile financiare îndelungate ale frecventării unui liceu bun, unde elevii ar putea obține performanțe școlare concurențiale. În cele mai multe cazuri, pentru elevii liceelor tehnologice rurale parcursul educațional propriu-zis asumat se încheie cu mult înainte de examene.

Similar filierei tehnologice sunt și situațiile filierei teoretice, cu precizarea că aceasta include atât instituțiile liceale de elită, colegiile naționale, (unde rata promovabilității depășește 90%), cât și filiera teoretică a liceelor rurale, frecventate majoritar de elevi din același mediu de proveniență, unde rata promovabilității scade, în medie, cu 25-29%. În esență, filiera teoretică concentrează elevii cu capacități intelectuale medii și peste medie, care obțin cele mai



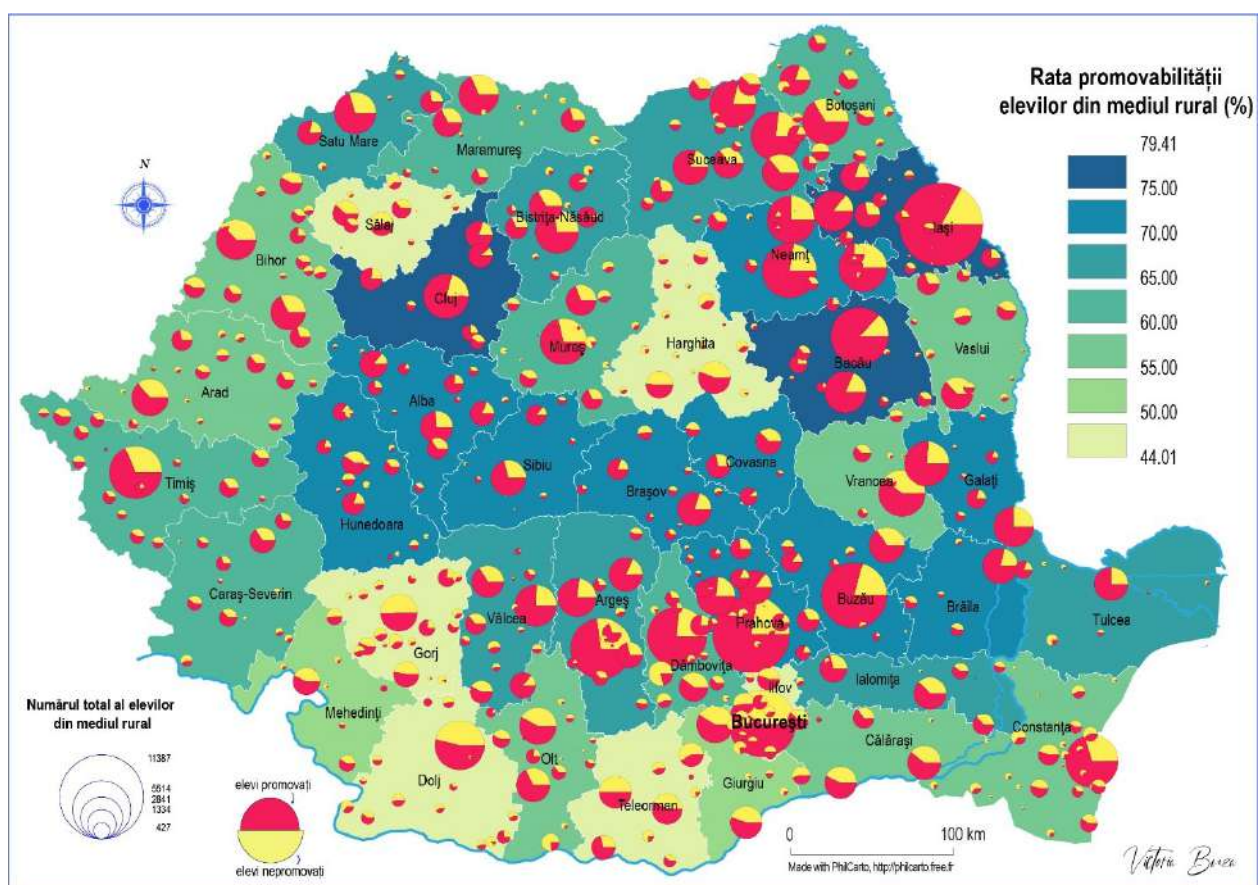
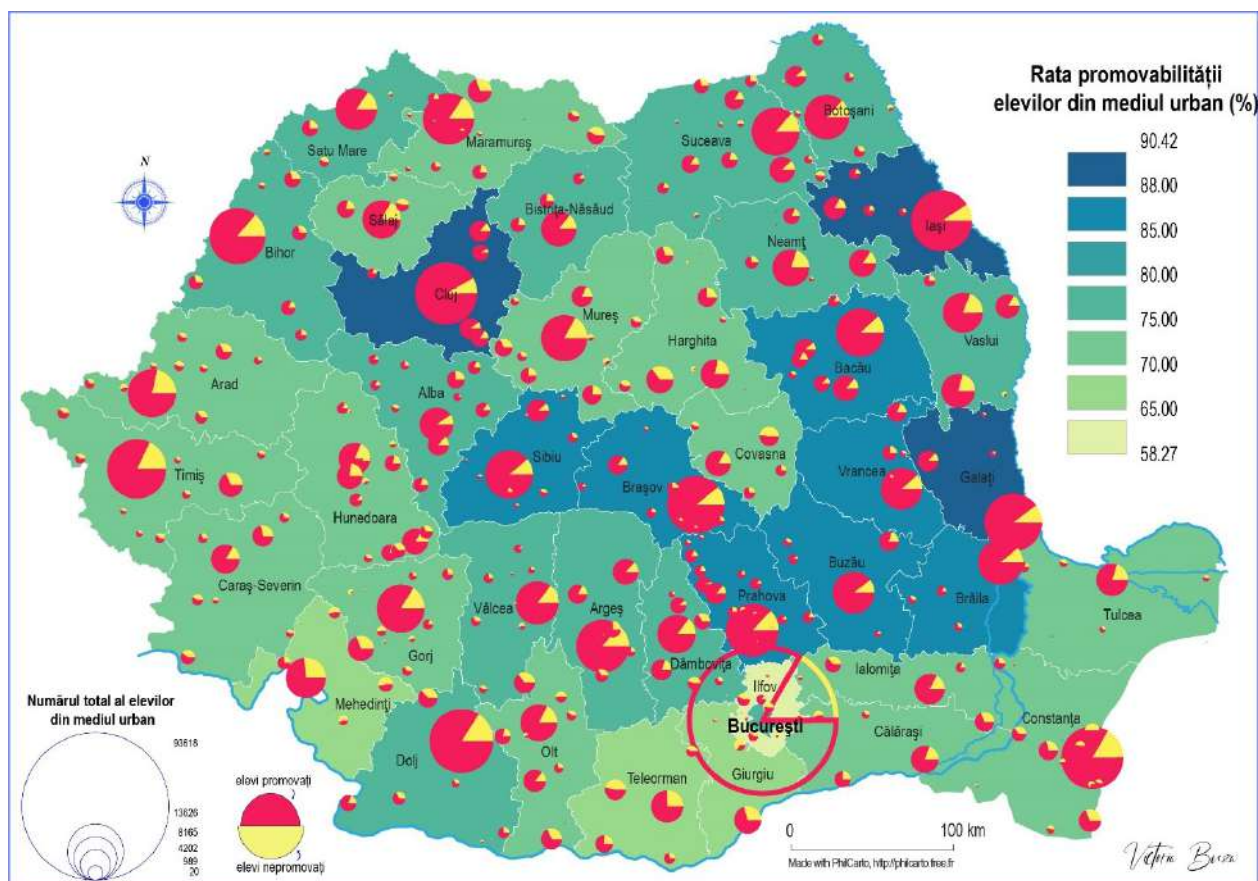
Figură 5 Defalcarea elevilor promovați și nepromovați, pe centre liceale (total 2015-2022)

remarcabile rezultate și manifestă perseverență academică continuă; evident, și în cadrul acestia există discrepanțe dintre cele două profile (real și umanist), unde elevii de la real își depășesc colegii cu medii cu aproximativ 4% mai mari.

În privința filierei vocaționale, care cuprinde 5 profile (artistic, sportiv, pedagogic, militar și teologic), se diferențiază performanțele academice ale elevilor liceelor militare (media ratei de promovabilitate de 99.51% (între 2015 și 2022 doar 16 din 3173 de elevi au rămas nepromovați) în și media mediilor finale este de 8.83), care sunt comparabile doar cu cele a colegiilor naționale, dat fiind procesul riguros de admitere, unde sunt admiși doar elevii cu cele mai ridicate medii de concurs în clasa a VIII-a.

În ceea ce privesc diferențele de promovabilitate dintre urban și rural (fig. 7), statisticile nu sunt deloc surprinzătoare: elevii din mediul urban s-au aflat dintotdeauna într-un avataj considerabil față de colegii din localitățile rurale în competiția mediilor finale și a succesului școlar în general. În plus, datele demonstrează că migrarea temporară la oraș (la cămine, rude), pentru frecventarea liceului sau pendularea zilnică din sat către un liceu urban nu sunt factori destul de puternici care să „ajute” elevii din mediul rural să depășească colegii de la oraș, una dintre cauzele principale ale acestor statistici fiind carențele cu care aceștia vin din școlile gimnaziale rurale. În plus, datele arată că reședințele de județ sunt în general mai inaccesibile elevilor din rural care frecventează licee urbane, atât din cauza concurenței dintre mediile de admitere, cât și pe fondul instabilității veniturilor familiilor și al costului de viață mai ridicat pe care l-ar presupune schimbarea reședinței. Elitele locale, cu cele mai bune rezultate, dar mai vulnerabile din punct de vedere financiar, tind să aleagă mai degrabă din oferta educațională ale altor centre urbane cu tradiție educațională de prestigiu județean, de obicei în municipii cele mai apropiate, nu neapărat reședința de județ. Unele studii (Stanef et al., 2013, Muntele et al., 2020) includ pregătirea didactică mai deficitară a profesorilor care predau în liceele rurale, dar și lipsa mijloacelor financiare și neimplicarea părinților drept unele dintre motivele care contribuie indirect la scăderea subsatanțială a rezultatelor școlare. În plus, ieșirea timpurie din sistemul de învățământ al celor mai vulnerabili elevi, care nu mai găsesc rostul absolvirii în contextul pregătirii precare este deseori influențată deficiențele de comunicare în relația profesor-părinte-elev, fenomen răspândit mai des în comunitățile rurale (Merce et al., 2014). Dificultățile financiare, limitările programului de operare a navetei (întârziere la prima oră și plecarea mai devreme pentru a prinde ultimul autobuz) și sistemul birocratic complex pentru decontarea acestuia contribuie indirect la creșterea presiunii financiare a familiilor elevilor care frecventează liceele din alte localități. Calculele mediilor naționale nu exclud cazurile de excelență academică a elevilor proveniți din rural⁶, dar, din punct de vedere al frecvenței valorilor în cadrul eșantioanelor, acestea sunt mai degrabă excepții decât normalitate. Cu alte cuvinte, frecventarea de către un elev din mediul rural al unui liceu din urban nu reprezintă o garanție puternică a promovabilității sau a obținerii rezultatelor bune, dar, totuși, constituie un factor decisiv în reducerea riscului de abandon, prin reducerea inegalităților de șanse de obținere a performanței școlare. Prin urmare, miza își merită eforturile financiare: meditațiile pot ridica media finală la Bacalaureat cu 1-1.5 puncte (Digital Nation, 2021).

⁶ Bazele de date nu conțin informații cu privire la localitatea de reședință a elevilor.



Figură 6 Mediile ratelor de promovabilitate a elevilor din mediul urban și rural (%)

Analiza spațială a promovabilității la nivel de județe (fig. 9, fig. 10) și centre liceale (fig. 11) plasează județul Cluj în top, cu o rată medie de 87.64%, urmat de Brașov și Brăila (85.12% și 85.05%), în timp ce capitala se situează abia pe poziția opt, cu 83.07%. Clasamentul însă se schimbă în cazul elevilor care provin din urban: Clujul își păstrează prima poziție, cu 90.42%, însă locurile secunde sunt urmate de Iași, cu 89.21% și Galați, cu 89.19%. Viceversa, în județul Bacău elevii din mediul rural înregistrează cel mai ridicat procent de promovabilitate, de 79.41%, urmat de Iași, Cluj și București. În esență, cele trei județe din topul național ocupă aproximativ aceleași poziții în fiecare an, iar principalii factori care le asigură o rată de succes și chiar excelență școlară sunt de natură social-economică (poate cu excepția Brăilei, din motivele menționate mai sus): mediul economic deosebit de dinamic din ultimul deceniu a stimulat diversitatea și competiția pe piața muncii, respectiv, nivelul general de trai și puterea financiară pentru a investi suplimentar în educația copiilor a populației a cunoscut îmbunătățiri semnificative.

Astfel, la intersecția lipsei unei concurențe reale și a oportunităților educaționale adiacente, combinate cu un grad înalt de ruralitate, emigrație și îmbătrânire demografică a regiunii de sud, în această zonă se conturează cele mai accentuate discrepanțe dintre rezultatele și oportunitățile școlare dintre urban și rural. În plus, în ultimele decenii această regiune s-a confruntat cu indicatori ridicați ai analfabetismului, iar acest fenomen, deși redus considerabil, conform ultimelor recensăminte, încă reprezintă un factor de influență transpus asupra motivației și aspirațiilor elevilor care provin din familii cu un grad scăzut de educație. În principiu, în familiile unde cel puțin un părinte a absolvit un nivel învățământ inferior liceului, copiii prezintă un risc mai ridicat de eșec școlar, întrucât nivelul de educație al părinților este un indicator al calității capitalului uman pe care îl vor moșteni (Marks, 2008), precum și a practicilor de învățare sau prezența /lipsa motivației de autorealizare, în raport percepțiile educaționale ale importanței continuării (facultate) sau stopării parcursului academic, cu sau fără diplomă (Staneș, 2013, Țoc, 2016). Cu alte cuvinte, în această regiune, elevii care își doresc (și își permit) să obțină performanțe școlare mai avansate și să aibă medii concurențiale la Bacalaureat, care i-ar plasa pe un loc bun la admiterea în învățământul superior, cele mai bune opțiuni ar fi alegerea unui liceu bucureștean, cu reputație bună, fie să aleagă dintre puținele licee de prestigiu din centre urbane județene.

În schimb, în Harghita, județ populat majoritar de etnici maghiari, situat pe locul 39 din 42 al ratei promovabilității la nivel național, procentul de 62.94% este cauzat de dificultăți elevilor de a promova examenul la limba și literatura română: pe parcursul celor opt ani, dintre cei 4840 de elevi maghiari nepromovați, 88.40% nu au reușit să obțină nota de trecere la examenul la limba română, dintre care 47.78% au picat doar la limba română (2313 de elevi), în timp ce rata de promovabilitate la limba maternă se înscrie în ecarturile comparabile ale celorlate județe ale țării poziționate la mijlocul clasamentului.

Tiparele geografiei absenteismului: între vulnerabilitate structurală și decizie individuală

În context educațional, absenteismul școlar se referă la neprezentarea nemotivată de la ore de curs sau la examene. Fiind adesea considerat ca o manifestare firească de rebeliune, aversiune sau de „evadare” asociat cu perioada adolescenței (Reid, 2002, Mucea, 2023), acest comportament reprezintă o adevărată problemă socială cu implicații profunde asupra sistemului de învățământ. Termenul este adesea asociat cu un risc crescut de eșec școlar cronic, întrucât reflectă acumularea unor dificultăți persistente de natură educațională și psiho-socială, precum conduitele problematice în raport cu capacitatea deficitară de însușire a materiei, repetenție, abandonarea prematură a școlii sau incapacitatea de a promova toate examenele finale. De asemenea, fenomenul poate fi interpretat drept o formă de agresiune pasivă și apatie voită îndreptată împotriva școlii, a profesorilor, a părinților și a sistemului educațional în ansamblu. În aceste situații elevii aleg mai degrabă să-și petreacă ziua cu alte activități extracurriculare cu potențial de risc social sau comportamente deviante specifice vârstei juvenile (Călăuz, 2019, Gottfried, 2017). Când aceste practici devin parte recurente, acumulându-se un număr semnificativ de absențe nemotivate pe parcursul anului școlar, elevii vizați sunt predispuși să devină un număr în plus ale statisticilor abandonului școlar.

În contextul sistemului educațional românesc, percepțiile colective asupra fenomenului absenteismului școlar se polarizează în jurul a două direcții interpretative principale. Prima viziune plasează responsabilitatea asupra elevului, care își asumă propriul comportament deviant, respectiv, de decizia individuală de a chiuli nejustificat de la școală pe perioade îndelungate (săptămâni sau luni consecutive) sau de a frecventa orele într-un mod aleatoriu, fără a însuși consecvent materiile. Din această perspectivă, profilul psihologic al elevilor absenți este marcat de trăsături precum niveluri scăzute de stimă de sine, performanțe școlare reduse, conduite antisociale, anxietate, lipsă de maturitate emoțională raportată la vârstă (Decean, 2016), dar și o vulnerabilitate crescută la presiunea de grup sau la bullying. În astfel de cazuri, elevii sunt marginalizați și excluși „neoficial” din sistem, pentru că formal, numele acestora mai rămâne în registrele școlare, din motivele explicate anterior.

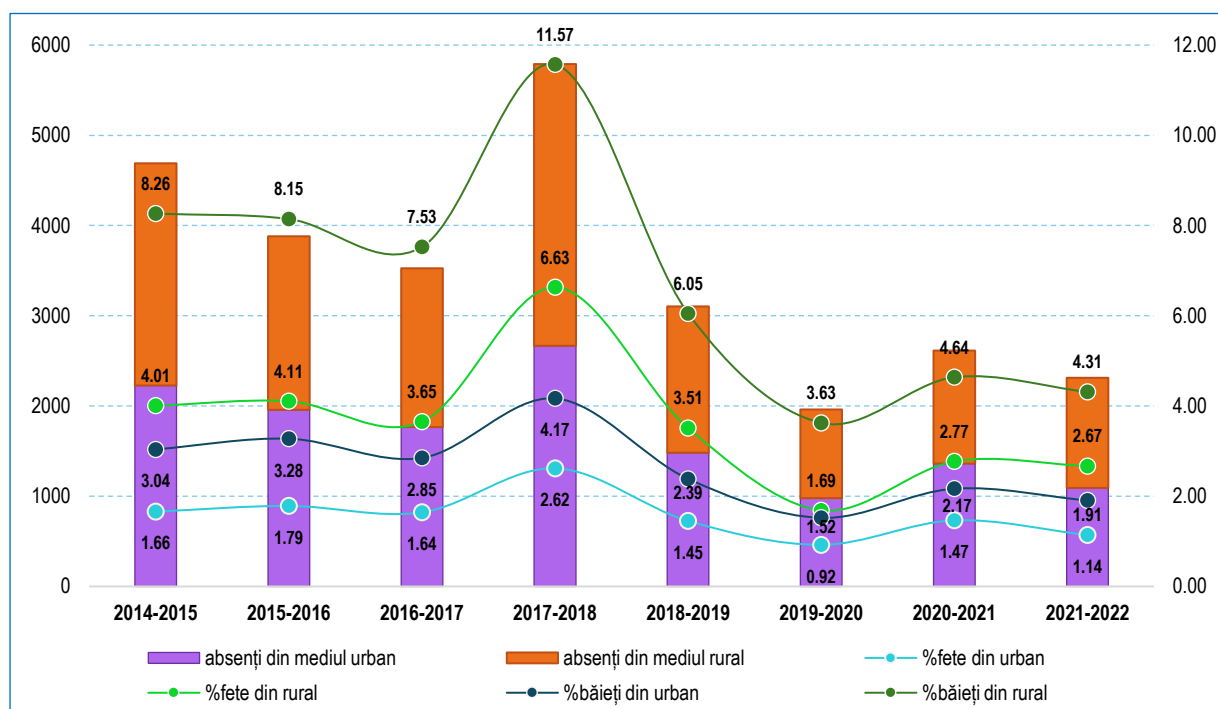
Cea de-a doua abordare conceptualizează absenteismul – și, în absența unor intervenții adecvate, abandonul școlar – ca rezultat al unei responsabilități partajate între elev, instituția școlară și familie (Reid, 2002, Bonea, 2019, Havik & Ingul, 2021). În această perspectivă sistemică, relațiile problematice pe multiple paliere contribuie la fragilizarea atașamentului față de școală și reduc motivația pentru participarea constantă. Astfel, relațiile tensionate dintre *elev* și *profesor* include percepția negativă asupra stilului de predare al cadrului didactic sau interacțiunea per ansamblu al acestuia cu ceilalți colegi pot accentua refuzul de a participa la cursuri (Goldstein *et al.*, 2003). Relația *elev* și *școală* este influențată de factori contextuali, precum lipsa infrastructurii adecvate, studii anterioare indicând corelații semnificative dintre prezența unui microbuz școlar și scăderea semnificativă a absenteismului ocazional sau cronic, pentru toate nivelurile de studiu, mai ales în localitățile din mediul rural și suburban, unde unii elevi locuiesc departe de școală sau în alte cazuri, când frații frecventează instituții diferite

(unul este la școală iar celălalt la grădiniță) (Rhoulac, 2005, Gottfried, 2017). Într-o măsură mai mare, relațiile disfuncționale dintre *elev* și *părinți*, în contexte socio-spațiale marcate de vulnerabilitate și sărăcie, constituie factori determinanți ai absenteismului școlar. Această fragilitate este corelată cu probleme structurale precum disfuncționalitatea familială, nivelul scăzut de educație al părinților, migrația parentală, lipsa de implicare sau interes din partea acestora, insistența părinților asupra prioritizării muncilor agricole, activităților casnice sau ale sarcinilor cu remunerare financiară imediată sau lipsa condițiilor adecvate pentru studiu acasă (Alexa & Baci, 2021).

Din perspectivă geografică, distribuția absenteismului și a abandonului școlar evidențiază o incidență accentuată la nivelul învățământului liceal, unde nivelul de dificultate a materiilor este în creștere și apar adesea provocări de adaptare școlară. Aceste fenomene se manifestă cu precădere în rândul elevilor proveniți din medii social-economice defavorizate, în mod particular din arealele rurale (dar nici elevii din urban nu pot fi excluși în totalitate), unde deficitele de infrastructură educațională și capital cultural contribuie la vulnerabilizarea parcursurilor școlare (Kearney, 2008, Bonea, 2019, Tranca & Virlan 2021, Alexa & Baci, 2021, Muntele *et al.*, 2024).

Absenteismul la Bacalaureat ca indicator al dezechilibrelor sistemice

Conform cadrului legal, statutul final de „*absent*” atribuit unui candidat cuprinde multiple situații: a) neprezentarea sau nepromovarea tuturor probelor de evaluare a competențelor (desfășurate în timpul anului școlar, în semestrul al doilea, conform art. 78, alin. (7) din aceeași



Figură 7 Defalcarea elevilor absenți pe medii de proveniență și sexe

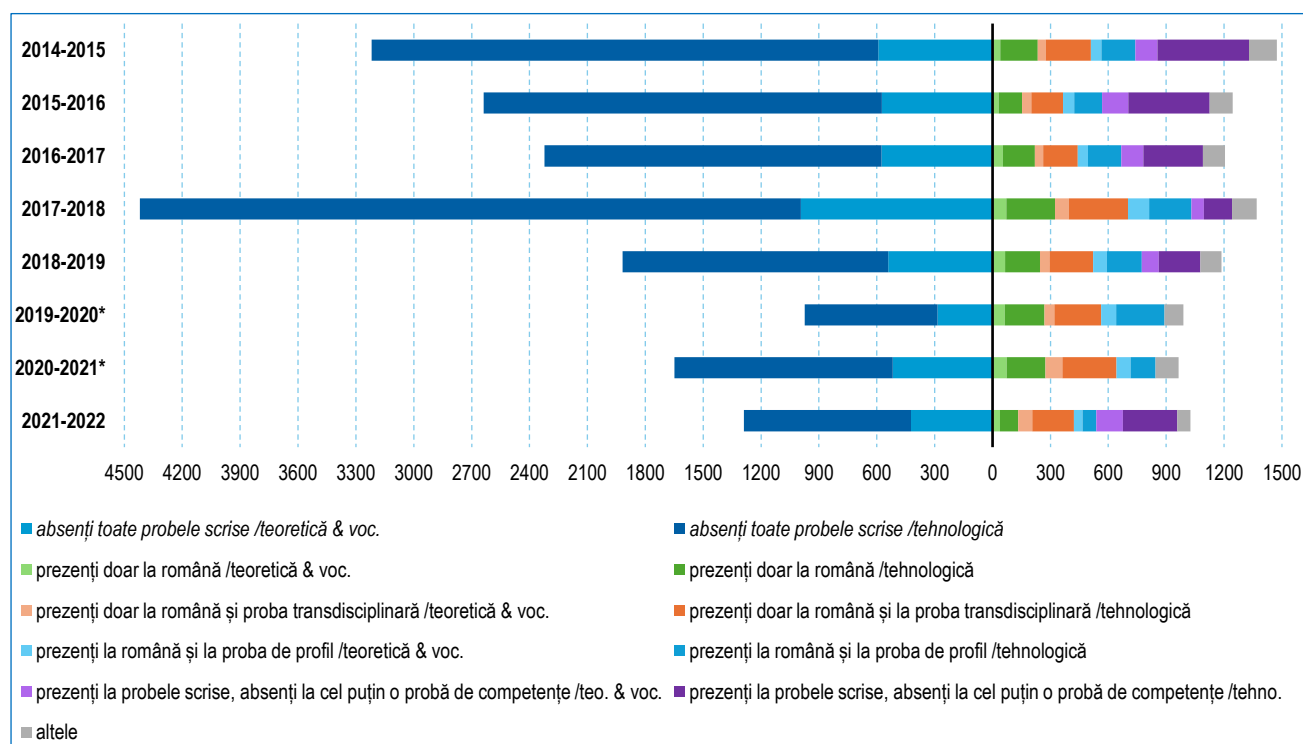
lege), b) neprezentarea la niciuna dintre probele scrise (trei sau patru, în funcție de limba maternă), respectiv c) absența la cel puțin una dintre probele scrise, în pofida promovării examenelor de competențe. Astfel, statisticile absenteismului la examenele de Bacalaureat scot în evidență fluctuații semnificative între 2015 și 2022 (fig. 9); din perspectivă cantitativă și procentuală, valorile maxime s-au înregistrat în 2018, în contextul unei rate de promovare la nivel național de 75.31%) și cele minime în 2020 (atipicul datelor din acest an este explicat de relaxarea cadrului legislativ adoptat la acel moment, din cauza situației pandemice incerte, care a presupus restrângerea programei pentru Bacalaureat *doar* la subiectelor predate în primul semestru și excluderea probelor de competențe. Astfel, condițiile de susținere a examenelor au fost simplificate față de anii anteriori, fără ca această reducere a dificultății să se reflecte însă într-o creștere semnificativă a ratei de promovare pentru această promoție.

Cu toate acestea, diferențele între mediul rural și cel urban sunt semnificative, iar acestea trădează o serie de inegalități structurale persistente. Numărul și ponderea elevilor absenți din mediul rural este constant mai mare decât cel al celor din urban: de exemplu, în 2018 s-au înregistrat 3123 (8.73%) de absenți din rural, comparativ cu 2666 (3.32%) din urban. În plus, disparitățile între sexe sunt mai accentuate în mediul rural, unde diferențele procentuale între băieți și fete ajung să depășească patru puncte procentuale în unii ani. În urban, aceste clivaje sunt mai atenuate, ceea ce reflectă un grad mai ridicat de echitate de gen în motivația, pregătirea și participarea la examene. Totodată, fetele din mediul urban înregistrează cele mai reduse rate de absenteism dintre toate categoriile (procente care scad și mai mult în orașele de talie mare, inclusiv și diferențele dintre participarea fetelor și băieților), sugerând că urbanizarea induce un nivel mai ridicat de performanță și participare școlară pentru ambele sexe, dar mai puternic pentru fete, potențial corelat și cu (propriile) așteptări sociale, supravegherea parentală și angajament față de examene.

Defalcate pe examene, statisticile absenteismului la Bacalaureat evidențiază în bună măsură vulnerabilitățile de performanță a filierei tehnologice și a elevilor provenienți din mediul rural (fig. 9, fig. 11). Acest aspect denotă o vulnerabilitate structurală recurentă a acestei filiere în ceea ce privește tranziția către examenele naționale și promovarea acestora, fiind corelată cu factori precum motivația scăzută, slaba pregătire acumulată în ciclul liceal și orientarea către inserția timpurie pe piața muncii, în detrimentul continuării studiilor. În paralel, absențele totale ale elevilor din filiera teoretică și vocațională (culorile cu nuanțe deschise) sunt constant mai reduse, cu o vizibilă tendință de menținere sub pragul de 18% anual în cazul elevilor absenți la toate examenele și sub 29% în cazul participărilor parțiale, indicând o implicare semnificativ mai ridicată în procesul de susținere a examenului. Astfel, la o analiză detaliată a datelor, acestea arată că, *în medie*, 66.09% dintre elevii cu *statut final* de „absent” nu s-au prezentat la nici unul dintre examenele scrise (fig. 10, nuanțele de albastru), iar dintre aceștia, 75.58% învățaseră la una dintre specializările filierei tehnologice. De cealaltă parte, cei 33.91% dintre elevi (fig. 10, dreapta) s-au prezentat la cel puțin una dintre probele scrise. Subdiviziunile interne ale acestei categorii indică că puțin peste o pătrime (26.48%, nuanțele de violet) s-au prezentat la toate examenele scrise, *însă* au avut absențe la cel puțin unul dintre examenele de competențe. Totodată, într-o proporție mai redusă, doar 19.59% dintre candidați au susținut exclusiv proba scrisă la examenul la limba și literatura română, sugerând existența

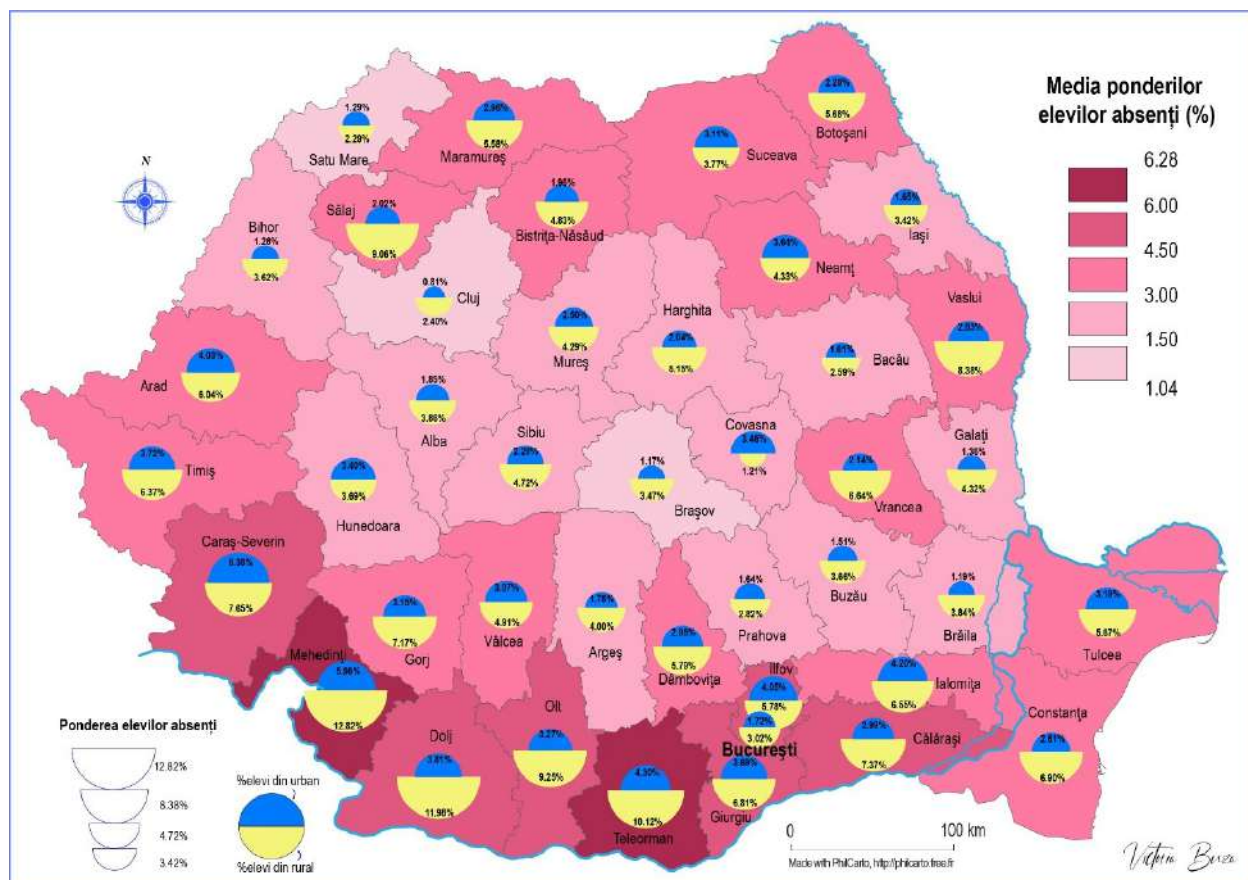
unor motivații punctuale (sau constrângeri) care determină susținerea doar a primei probe scrise (nuanțele de verde, defalcate pe 23.63% elevi absenți de la filiera teoretică sau vocațională și 76.37% de la filiera tehnologică). Surprinzător, la o diferență moderată, 24.47% dintre elevi susțin atât examenul scris la limba română, cât și la proba transdisciplinară (nuanțele de portocaliu) absentând însă la proba de profil (matematică sau istorie), reflectând comportamente de tip exploratoriu (alegerea examenului transdisciplinar oferă putere de decizie elevului) sau abandon strategic. În această categorie absenteismul înregistrat la istorie este marginal, ridicându-se doar la pragul de 6.38%, majoritatea elevilor fiind de fapt absenți la examenul de matematică, filiera tehnologică). Cealaltă categorie, a elevilor care susțin examenul la limba română și examenul de profil, dar sunt absenți la cel transdisciplinar ocupă o pondere de 19.95% din total (nuanțele de galben), în timp ce celelate situații (cu gri) sunt reprezentate combinațiile variate de absențe ale elevilor care susțin și examenul suplimentar la limba maternă, alta decât limba română (maghiară, ucraineană, germană sau italiană).

Separarea adițională a datelor din fig. 9 în funcție de mediul de proveniență al elevilor, urban (fig. 14) și rural (fig. 15) indică păstrarea similitudinilor dintre tipologii și a prevalenței absențelor totale, deși scoate totodată în evidență decalajele sistemice dintre cele două medii în contextul preponderenței mai ridicate a elevilor din mediul rural comparativ cu colegii din urban (69.25% vs. 62.73%), diferențe procentuale relativ reduse, dar care se mențin și pentru celelalte categorii ale elevilor urban versus rural din dreapta graficelor. Deși aceste variații nu sunt neapărat foarte semnificative, diferențele ponderilor absențelor totale, care constituie nucleul statistic dominant în fiecare an, revin majoritar filierei tehnologice, dimensiunea per ansamblu al fenomenului fiind puternic asociată cu aceasta. Spre exemplu, în cazul elevilor



Figură 8 Defalcarea elevilor absenți după filiere (teoretică și vocațională versus tehnologică) și categoria absențelor

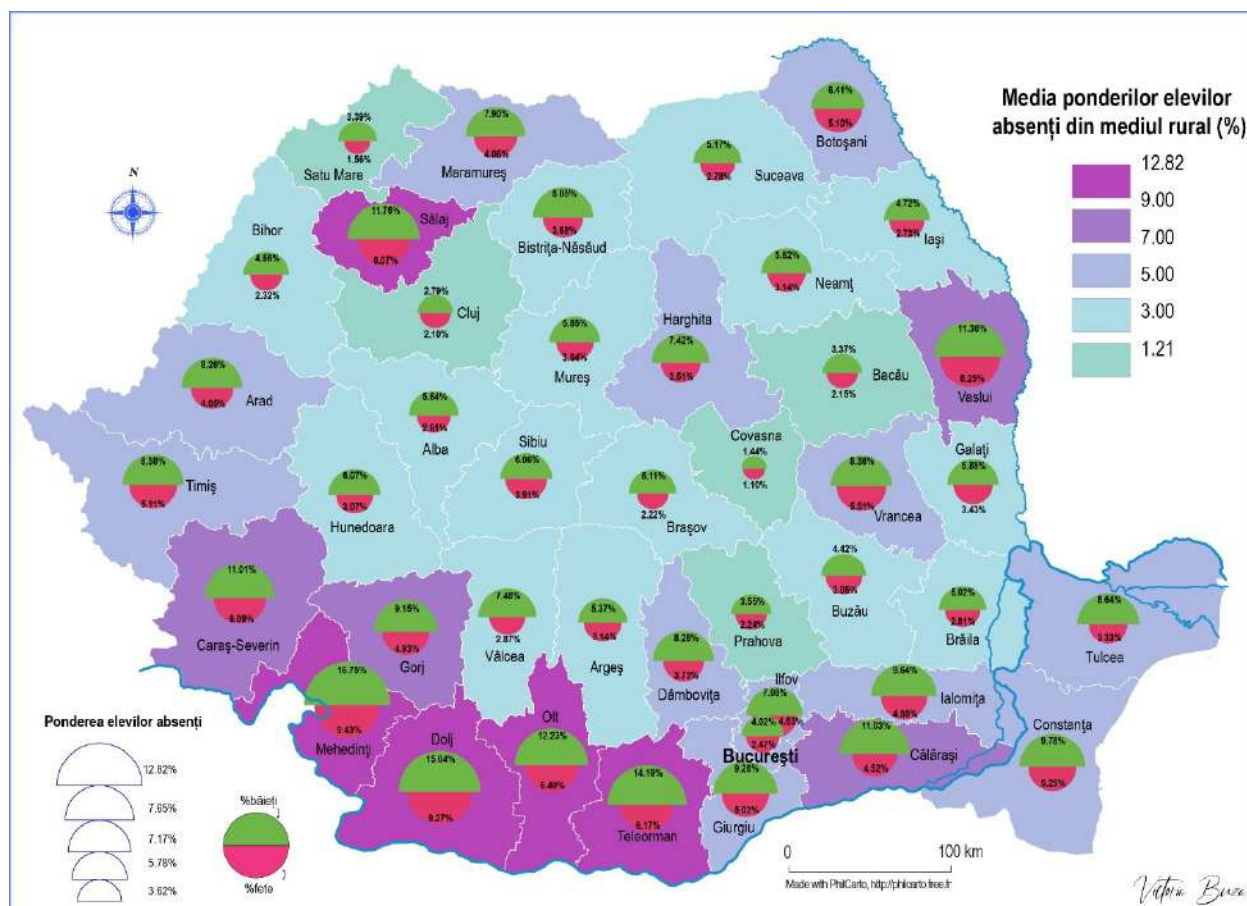
provenienți din mediul urban, 69.35% dintre totalul absențelor *totale* revin celor de la filiera tehnologică, în timp ce pentru cei din mediul rural procentul crește până la 80.91%.



Figură 9 Media ponderilor elevilor absenți (%), pe județe și medii de proveniență ale elevilor

Concomitent, reducerea temporară a absenteismului în cazul promoțiilor 2020* și 2021* (care nu au susținut examenele de competențe) și revenirea la tendințele anterioare în 2022 sugerează un efect conjunctural al respectivelor modificări legislative. De asemenea, „revenirea” absenteismului în mediul rural este mai pronunțată, sugerând o fragilitate mai accentuată și o capacitate redusă de adaptare și reziliență post-pandemie.

Reprezentarea cartografică a absenteismului, pe medii de proveniență ale elevilor (fig. 13), defalcate ulterior pe rural (fig. 14) și urban (fig. 15), pe sexe, oferă o perspectivă detaliată asupra disparităților fenomenului, astfel încât se poate vorbi despre o relativă regionalizare a distribuției. Cele mai ridicate valori ale absenteismului se regăsesc în județele sudul și sud-vestul țării, unde *Mehedinți* înregistrează cele mai mari ponderi (media anilor 2015-2022 este de 6.28%, dar în 2018 procentul elevilor absenți s-a ridicat până la 10.42%, iar în 2019, până la 7.68%). La o distanță redusă, *Teleorman*, cu o medie de 6.13% a ocupat primul loc la promoțiile din 2017 și 2022, când a depășit pragul de 7 puncte procentuale. Totodată, *Mehedinți* se situează și pe prima poziție a ponderilor elevilor absenți din mediul rural (fig. 14), cu 12.82%, procent care a depășit pragul de 19% la promoția din 2018, când s-au înregistrat cele mai multe absențe la scară națională (fig. 13). În acest an este însă depășit de *Vaslui* și *Dolj*, care au înregistrat maximele absolute ale întregului șir de date între 2015 și 2022, de 21.07% (83 din 394 de elevi absenți din mediul rural), respectiv 19.71% (162 din 822 de elevi înscriși). În afara acestor

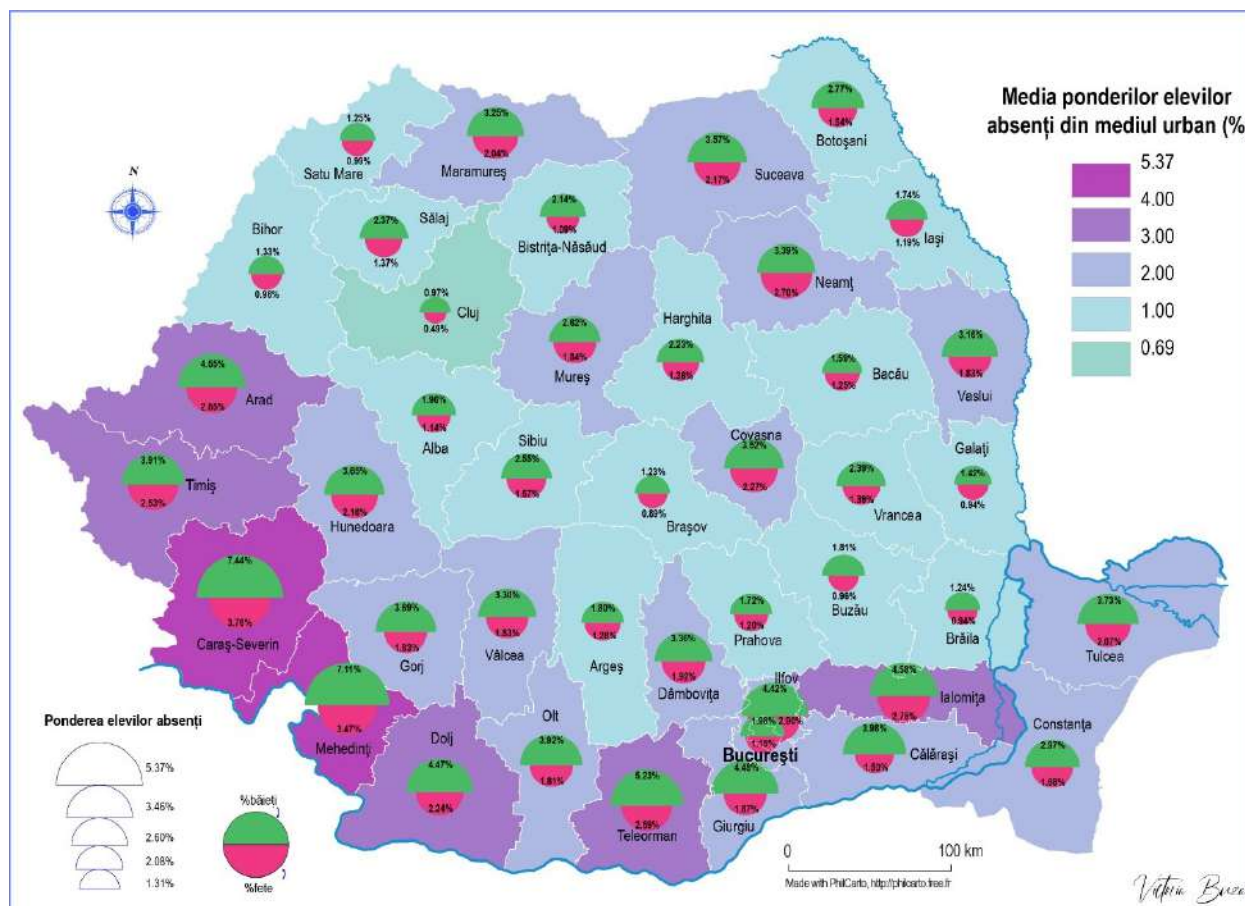


Figură 14 Media ponderilor elevilor absenți din mediul rural (%), pe județe și sexe

extreme, o analiză comparativă a valorilor medii la nivel național indică în mod predictibil, prevalența absenteismului în rândurile elevilor provenienți din mediul rural: în aproape toate județele, valorile pentru mediul rural sunt cel puțin duble față de cele din urban, iar în unele cazuri discrepanțele sunt chiar de trei sau patru ori mai mari. Exemple includ *Dolj* (cu 11.98% absenteism în cazul elevilor din mediul rural, comparativ cu 3.24% pentru colegii din urban), *Sălaj* (cu medii de 9.06% pentru elevii din rural și 1.68% pentru cei din urban) și *Mehedinți* (12.82% pentru elevi din rural comparativ cu 5.08% pentru cei din urban). În plus, discrepanțele majore dintre procente la capitală și județele slab dezvoltate din jurul acesteia, mai ales în rândurile elevilor proveniți din școli gimnaziale rurale, sunt o reflexie a atracției exercitate de liceele acesteia, în detrimentul opțiunilor locale, care oricum au rezultate mult mai modeste comparativ cu oferta Bucureștiului, mai ales pentru elevii cu medii competitive din zonele proxime: spre exemplu, capitala ajunge la un procent al promovabilității de 83.49%, pentru elevii din urban și 74.45% pentru cei din rural, în timp ce în *Ilfov*, valorile scad până la 58.27% pentru urban și 47.43% pentru rural, iar în *Giurgiu*, de 66.39% pentru urban, 49.07% pentru rural, în condițiile în care rata absenteismului ajunge la 5.10%.

Cele mai mici valori ale acestui indicator sunt localizate în județe cu prezență redusă a liceelor rurale, și unde, de regulă, se manifestă o concurență accentuată pentru admiterea în cele mai bune instituții. În topul acestui clasament se situează majoritatea județelor în care reședințele înregistrează constant cele mai bune performanțe la scară națională, datorită

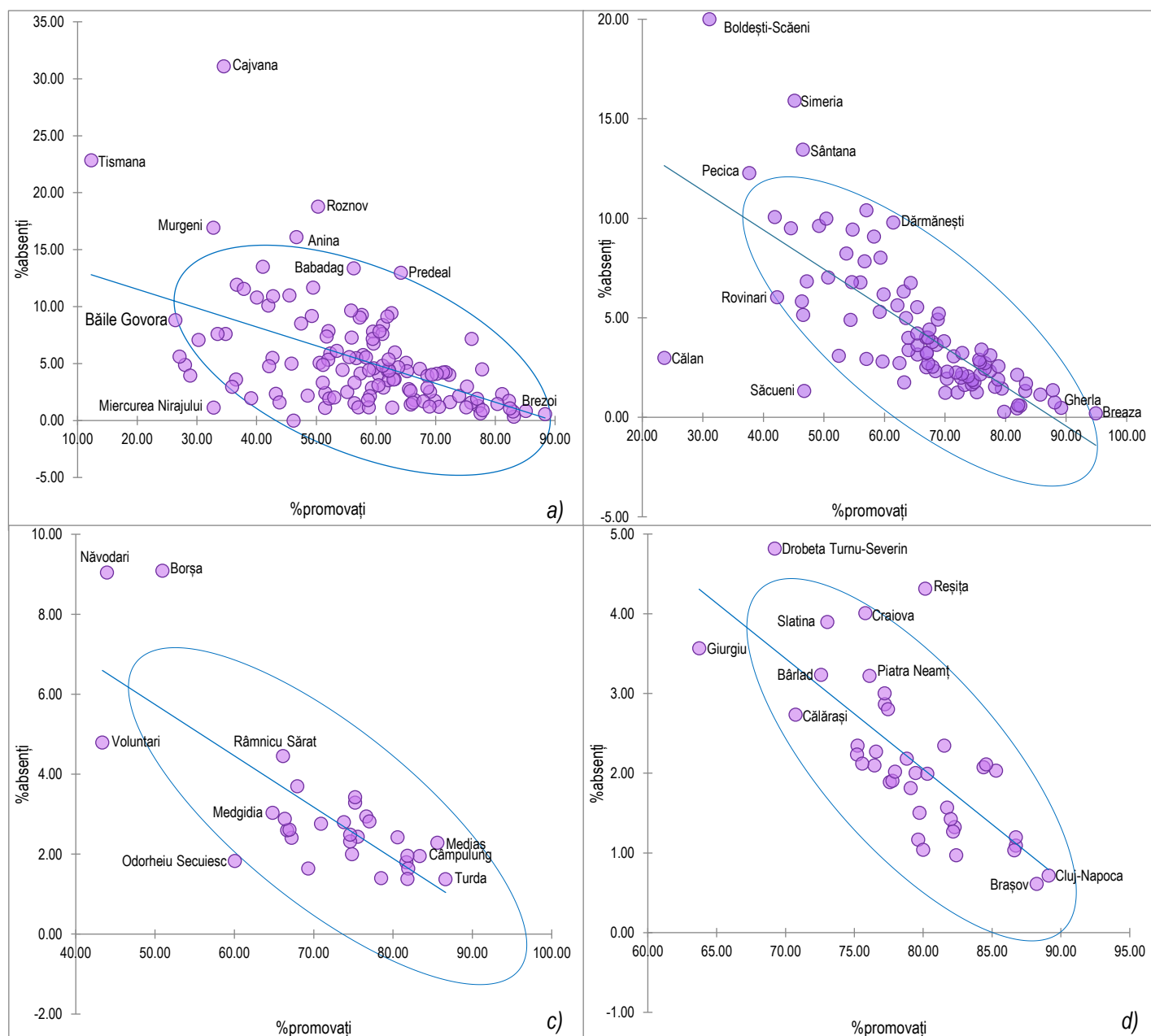
nivelului înalt de selecție a candidaților: *Cluj*, cu un procent de 1.04% elevi absenți (0.69% pentru cei din mediul urban și 2.40% pentru elevii provenienți din rural), *Satu Mare*, cu 1.40% (1.08% pentru urban și 2.29% pentru rural), *Brașov*, tot cu 1.40% (1.01% comparativ cu 3.47% pentru cei din rural), urmate de *București* și *Brăila*. Cu toate acestea, este de remarcat că următoarele județe ale clasamentului, *Bacău*, *Bihor*, *Galați* și *Prahova* au reușit să-și mențină



Figură 15 Media ponderilor elevilor absenți din mediul urban (%), pe județe și sexe

proporțiile elevilor absenți sub pragul de 2%, deși au foarte multe licee rurale, caracterizate de niveluri de performanță extrem de scăzute. În aceste cazuri, centrele urbane cu rate ridicate de promovare a contribuit decisiv la poziționarea județului per ansamblu lor în partea superioară a ierarhiei naționale.

Aceste contraste ridică disfuncționalități majore privind echitatea educațională și sugerează că participarea la examen este condiționată nu doar de performanța școlară individuală, ci și de factori structurali. Aceștia includ nivelul de formare acumulat în ciclul gimnazial, accesul la resurse suplimentare de pregătire pentru examene, proximitatea față de oraș și liceu, posibilitățile de cazare a elevilor din localitățile situate la distanțe incompatibile cu naveta zilnică, sprijinul familial și financiar, calitatea infrastructurii școlare în sine – inclusiv a resurselor umane – sau chiar percepția intrinsecă asupra valorii și utilității practice a educației. O componentă esențială pentru înțelegerea nuanțelor contextelor locale care stau în spatele discrepanțelor structurale și conjuncturale dintre performanța școlară la examenele de Bacalaureat este analiza relațiilor dintre fenomenul absenteismului și rata de promovare, analiza



Figură 16 Corelațiile dintre mediile ponderilor elevilor absenți și mediile ponderilor elevilor promovați în mediu urban, funcție de mărimea demografică: a) <10.000 loc., b) 10.000 - 25.000 loc.* (este exclus orașul Ștefănești, Argeș, outlier), c) 25.000 - 50.000 loc., d) >50.000 loc.* (este exclus orașul Popești-Leordeni, outlier)

a fost diferențiată în funcție de mărimea demografică a orașelor, sub forma diagramelor de dispersie a corelațiilor Pearson (fig. 16). În primul rând, pentru fiecare dintre cele patru paneluri este se confirmă corelația negativă anticipată dintre procentelevilor absenți și a celor promovați, indicând faptul că orașele care au înregistrat niveluri ridicate ale absenteismului tind să aibă, simultan, un nivel de promovabilitate mai scăzut. Totuși, intensitatea corelațiilor variază semnificativ în funcție de dimensiunile demografice, poziția ierarhică economică, educațională și administrativă, și, izolat, de diversitatea lingvistică a orașului.

Cei doi outlieri, *Ștefănești* și *Popești-Leordeni* au fost excluși din corelațiile corespondente taliilor demografice întrucât valorile promovabilității și ale absenteismului nu sunt reprezentative pentru orașele categoriilor respective și distorsionează semnificativ relația liniară. Spre exemplu, între 2015 și 2022 liceul tehnologic Ștefănești are un singur elev promovat, în 2021 (din 29 de candidați prezenți), iar rata absenteismului se ridică la 44.96%, în timp ce media grupului de orașe 10.000 - 25.000 de locuitori este doar de 4.31%. După același raționament a fost exclus și orașul ilfovean, cu un singur liceu, deși mărimea demografică îl clasează în cea mai înaltă clasă, în care orașele au cel puțin șapte instituții, iar seriile de date încep cu promoția 2018.

Prima categorie, cea a orașelor mici, cu $r = -0.516$, indică o relație negativă moderată între cele două variabile (fig. 16a). Această asociere, mai slabă comparativ cu categoriile superioare, este explicată prin variabilitatea foarte mare a acestor orașe, unde contextul local joacă un rol disproporționat, însă adesea caracterizat de o infrastructură educațională limitată, resurse umane insuficiente și un capital social slab dezvoltat. Majoritatea acestor orașe au unul sau două licee teoretice și tehnologice și doar patru dintre ele au și un colegiu național: Câmpeni, Sinaia, Beiuș și Ștei. Totodată, șapte dintre cele 126 de orașe au și câte un colegiu tehnic, printre care Victoria, Agnita sau Siret. De regulă, orașele care au un singur liceu tehnologic înregistrează cele mai reduse valori ale promovabilității și valori moderate sau extreme ale absenteismului: Tismana, cu o singură specializare, tehnician în turism, se regăsește în topul negativ al clasamentului, cu 12.27% promovabilitate și 25.85% elevi absenți, urmată de Băile Govora, aceeași specializare, cu o medie a ratei de promovabilitate ajunge la 26.35% și de Sângeorgiu de Pădure, cu 27.06%, chiar dacă majoritatea elevilor sunt înscriși la profilele uman și real, care de regulă au rate mai ridicate de participare și promovabilitate. Această situație se regăsește și în alte orașe mici unde liceele au atât clase cu predare în română, cât și în maghiară: deși procentele elevilor absenți sunt foarte mici, mediile finale și ratele medii de promovare tind să fie mult mai scăzute din cauza rezultatelor extrem de slabe la examenul la limba română.

A doua și a treia categorie, a orașelor mici și medii, valorile corelațiilor negative sunt aproape identice, ajungând până la -0.764 , respectiv -0.766 , iar valorile coeficienților de determinare r^2 , de 0.584 pentru orașele din fig. 8b și 0.587 pentru fig. 8c. Astfel, acești indicatori sugerează că fenomenul absenteismului este un predictor robust al performanței educaționale. Totodată, orașele din categoria b) nu sunt complet marginale, dar nici nu dispun de infrastructura complexă și capacitatea și performanța educațională specifică orașelor mari. Centrele mici, aflate în aria de polarizare proximală a reședințelor de județ, având un singur liceu tehnologic, cu specializări la care sunt admiși de regulă elevii cu medii slabe (*Ștefănești* lângă Pitești, *Boldești-Scăeni* lângă Ploiești sau *Călan* lângă Deva), tind să înregistreze rate extrem de reduse ale promovabilității, situație care este transpusă și în alte orașe cu licee teoretice, deși rata de prezență este mai ridicată, precum *Pecica* lângă Arad (media promovabilității între 2015 și 2022 este de doar 37.67%, iar cea a absenteismului, de 12.27%) sau *Videle*, cu 41.87% elevi promovați și 10.06% absenți. În această categorie sunt incluse 28 din 96 de orașe și municipii care au cel puțin un colegiu național, pe lângă liceele tehnologice, dintre care *Roșiori de Vede* (47.16% elevi promovați, oraș care au trecut pragul de 50% doar în 2017 și 2020), Găești (53.68% elevi promovați, înregistrând cele mai bune statistici în 2022, când procentul elevilor

promovați a trecut de 60%, cu 214 din 306 elevi promovați) și *Oltenița* (între 2015 și 2022 nu a atins niciodată borna de 60% a ratei de promovabilitate, însă în 2016 și în 2019 a înregistrat cele mai mare pondere a elevilor absenți dintre toate municipiile din țară, de 10.43%, respectiv 7.95%, iar în 2018 s-a clasat pe a doua poziție, după Vulcan, cu 12.27%), ocupă ultimele locuri ale procentelor de elevi promovați.

Orașele mari, cu populații cuprinse între 25 și 50.000 de locuitori întregesc cea mai puternică funcție exponențială inversă din cele patru categorii, valorile ridicate ale indicatorului pe axa x accentuându-se proporțional cu prezența orașelor cu veche tradiție educațională: aceste centre dispun, în general, de rețele școlare dezvoltate și oferte educaționale foarte variate, capabile să răspundă așteptărilor și concurenței unei populații școlare relativ numeroase. Totuși, deși majoritatea orașelor se poziționează în proximitatea dreptei de regresie, unele centre prezintă indicatori cu anumite „anomalii” explicabile de particularitățile locale.

În cazul orașelor mari, corelația rămâne semnificativă, dar ușor diminuată față de grupele *b*) și *c*). Acest fapt poate fi explicat prin diversitatea internă și polarizarea educațională a acestor orașe, cu o infrastructură liceală diversificată, în care coexistă atât unități de învățământ de elită, cât și licee cu indicatori scăzuți are performanței școlare. Municipiile *Cluj-Napoca*, *Brașov*, *Bacău* sau *Galați* se situează în partea inferioară-dreapta a graficului, cu valori scăzute ale absenteismului și promovabilități ridicate, de peste 90%. Cu o medie de 0.72% elevi absenți în liceele din *Cluj-Napoca*, (care a înregistrat și 0.39% în 2020), municipiul se poziționează pe primul loc din punct de vedere al promovabilității (fig. 16*d*), în timp ce *Brașov* și-a menținut aproape constant cele mai reduse procente ale acestui indicator dintre toate reședințele de județ, cu o media a celor opt ani de doar 0.61%. În același timp, *Drobeta Turnu-Severin*, *Reșița* și *Craiova* sunt singurele reședințe care înregistrează medii ale ponderilor elevilor absenți de peste 4% (dintre acestea, *Drobeta Turnu-Severin* a înregistrat valoarea maximă dintre toate reședințele în cei opt ani ai analizei, în 2018, de 8.31%, poziție pe care a păstrat-o și în anul următor, cu 6.90%) și rate de promovare sub 75%, indicând probleme structurale de reușită școlară ale instituțiilor liceale locale.

Matematica e pentru băieți și limba română pentru fete? O privire asupra prejudecăților educaționale și rezultatelor reale

În ultimele decenii, diferențele de performanță școlară între sexe la examenele de matematică reprezintă un subiect recurent în literatura educațională internațională. Studiile privind (in)egalitățile între fete și băieți la disciplinele STEM (știință, tehnologie, inginerie și matematică) au fost alimentate atât de rezultate empirice divergente, cât și de implicațiile psihologice, sociale și economice asociate acestor diferențe. În acest context, matematica, ca disciplină fundamentală în formarea competențelor analitice și logice, joacă un rol central în definirea traiectoriilor educaționale și profesionale ale elevilor. Explicațiile acestor diferențe sunt multiple și adesea interconectate: teoria socializării de gen sugerează că fetele și băieții sunt expuși la așteptări diferite încă de la o vârstă fragedă (Molla, 2016), ceea ce le influențează

încrederea în sine, influențele familiale, practicile școlare, normele culturale, implicit atitudinea față de matematică sau alte științe exacte. Prin urmare, există clivaje substanțiale dintre percepția de sine și performanța reală, mai ales la materiile „dure” care nu sunt neapărat rezultatul unor capacități cognitive intrinseci între sexe, ci sunt susținute dintr-un cumul de factori psihosociali subconștienți și stereotipuri structurale.

Astfel, cercetările în domeniu pot fi împărțite în două tabere: pe de o parte, unele studii sugerează absența discrepanțelor relevante dintre băieți și fete în ceea ce privește performanța la matematică (Lindberg *et al.*, 2010, Chudowsky & Chudowsky, 2010, Erturan & Jansen, 2015), întrucât în unii ani rezultatele la testele naționale sunt în favoarea băieților, iar în alți ani, în favoarea fetelor, sau pentru că rezultatele dintre sexe nu sunt semnificative statistic. Pe de altă parte, alte cercetări scot în evidență rezultatele superioare ale fetelor la examinările naționale standarde, atât la științele matematice, cât și la cele umaniste (Felson & Trudeau, 1991, Egorova, 2016), subliniind totodată că fetele din clasele mai mari au rezultate mai bune (dar notele la matematică sunt mai slabe decât cele de la alte discipline), însă nu există studii empirice care să demonstreze că profesorii ar defavoriza băieții sau ar supranota fetele.

Totodată, perspectivele comune ale acestor divergențe academice subliniază faptul că fetele își subestimează capacitățile la matematică (și la alte discipline considerate dificile, dar nu și la limba maternă sau la limbile străine pe care le studiază), în timp ce băieții manifestă tendința inversă, de a le supraestima și de a subestima abilitățile colegelor de clasă (Chatard *et al.*, 2007), chiar dacă sunt conștienți că la testele naționale vor avea scoruri mai mici. Puterea acestor percepții diferențiate este confirmată și de Guimond *et al.*, 2006, Steffens *et al.*, 2010, sau de Nosek *et al.*, 2002 care demonstrează corelațiile pozitive dintre părerile stereotipice internalizate (conștient sau nu) ale elevilor și evaluarea stereotipică a propriilor abilități la matematică, unde aceștia sunt de părere că fetele ar avea afinități cognitive naturale mai dezvoltate la materiile umaniste – limbă și literatură sau artă, în timp ce băieții – spre științe care presupun matematică, percepute ca fiind „masculine”, chiar dacă în colectivul unei clase performanțele școlare arată rezultate contrare.

Examenul la matematică

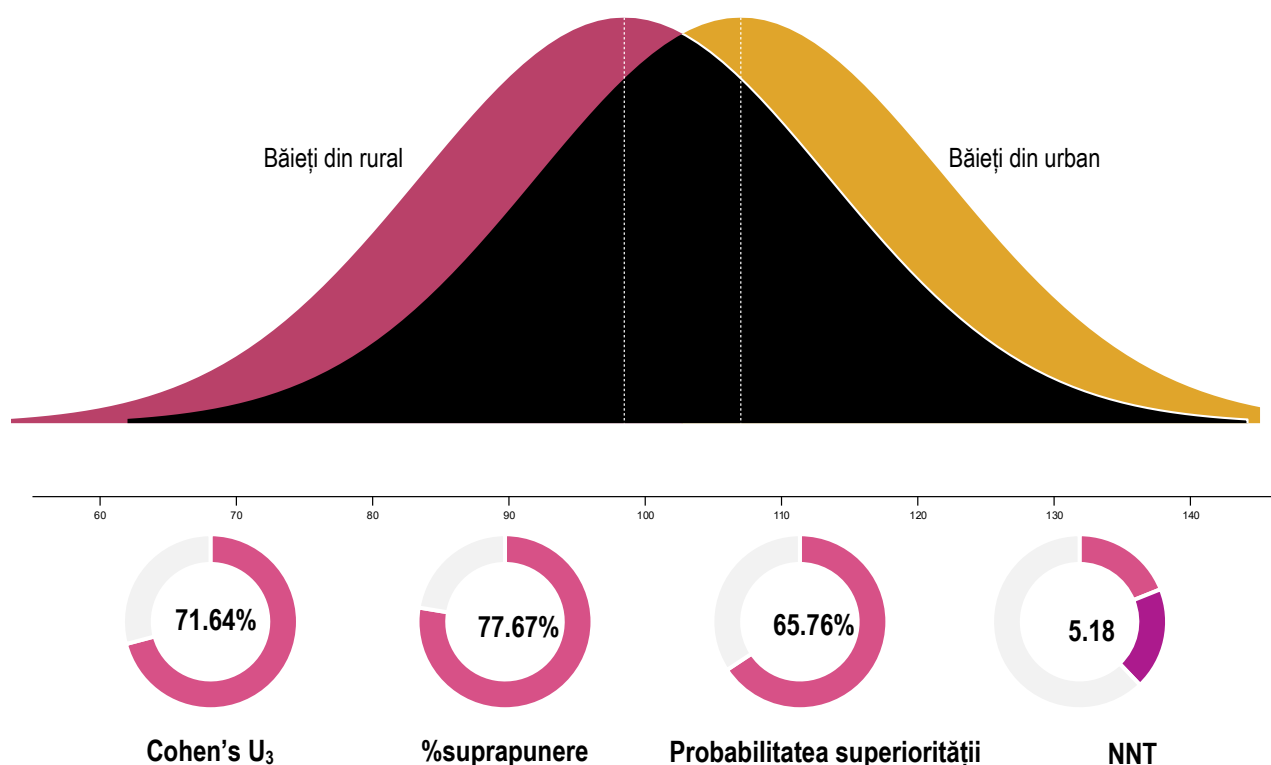
Matematica, prin natura sa percepută drept obiectivă, cu un barem riguros și cu evaluare standardizată, devine un teren fertil pentru testarea ipotezelor legate de stereotipuri între fete și băieți, încredere versus reușită academică și acces la resurse educaționale. Pentru a înțelege mai profund modul în care diferențele de gen și mediu de proveniență (sunt prea banale și redundante afirmațiile că fete sunt mai bune decât băieții sau că elevii din urban sunt mai buni decât elevii din rural) influențează performanțele elevilor este esențială analiza seturilor de date prin prisma indicatorilor statistici care nu doar semnalează prezența unor diferențe, ci și cuantifică macro-impactul acestora.

Datele sintetizate în tabelul de mai jos (tab. 1) oferă o privire detaliată asupra diferențelor medii de notare la matematică și la limba română, în funcție de două axe principale: mediul de proveniență și genul, separând și comparând elevii în patru grupe: fete urban vs. băieți urban,

fete rural vs. băieți rural, fete urban vs. fete rural și băieți urban vs. băieți rural, pentru cele trei categorii de profiluri și specializări care susțin examenul la matematică: a) matematică-informatică și militar, b) științele naturii și c) profilurile tehnologice și vocaționalul pedagogic, specializarea învățător-educatoare. Examenul la limba română este la rândul său separat în trei categorii: umanist, real (profil real și militar) și tehnologic /vocațional (toate profilurile tehnologice și vocaționale cu excepția celui militar).

În primul rând, genul și mediul de proveniență se intersectează în moduri relevante și nuanțate, reflectând provocările unui sistem educațional încă marcat de dezechilibre structurale. Astfel, diferențele între sexe din cadrul aceluiași mediu (urban sau rural) și din medii diferite confirmă avantajul academic al fetelor la toate cele trei categorii de examene. În mediul urban valori reduse ale lui d (între 0.166 și 0.219) indică un efect slab, însă constant, în favoarea fetelor. În rândul celor care au promovat, valorile scad ușor (ex. $d = 0.166$ la mate-info), sugerând că diferențele de gen sunt chiar mai mici în rândul elevilor care reușesc să promoveze. Totuși, aceste diferențe, de ușoară superioritate a fetelor, persistă și în cazul elevilor proveniți din mediul rural, unde $d = 0.091$ la mate-info, total și $d = 0.122$ pentru cei promovați, ceea ce sugerează o distribuție mai omogenă a performanței între sexe a elevilor care provin din zone mai puțin avantajate. Un posibil factor explicativ ar putea fi uniformizarea limitărilor acestor elevi (acces mai redus la meditații, resurse didactice), care afectează ambele sexe. Aceste rezultate sugerează că, în mod surprinzător, genul are totuși un impact minor asupra performanței la matematică atunci când contextul educațional este menținut constant (urban sau rural) iar rezultatele sunt interesante în contextul literaturii de specialitate, care a subliniat frecvent faptul că fetele își subestimează competențele matematice, în ciuda performanțelor superioare.

Cele mai mari diferențe apar însă nu neapărat între sexe, ci între urban și rural, indiferent de gen. Atât în cazul fetelor, cât și al băieților, valorile lui Cohen's d indică efecte moderate spre mari (între 0.288 și **0.572**), ceea ce reflectă o inegalitate structurală profundă. Aceste disparități nu pot fi explicate prin diferențe de capacitate individuală, ci mai degrabă prin contextul educațional diferențiat: calitatea predării, infrastructura școlară, disponibilitatea meditațiilor sau presiunea aspirațiilor educaționale variază semnificativ între urban și rural (Voicu & Vasile, 2010). Băieții din mediul rural sunt deosebit de vulnerabili la aceste inegalități, cu valori de $d = 0.572$ la specializarea științele naturii și 0.329 la profilul tehnologic, ceea ce indică constrângerea pe de o parte a mediului educațional slab dotat, cât și moștenirea carențelor la matematică din ciclul gimnazial, „moștenire școlară” semnificativ mai inferioară comparativ cu pregătirea și capacitățile colegilor din urban. Totodată, datele scot la iveală faptul că diferențele de mediu sunt mai pronunțate la profilurile teoretice (mate-info și științele naturii) decât la cel tehnologic, unde valorile lui d sunt sensibil mai mici. Acest lucru sugerează că complexitatea curriculară funcționează ca un factor de amplificare a inegalităților: acolo unde cerințele și nivelul de dificultate a examenului este mai ridicat, succesul școlar depinzând mult mai mult de sprijinul extern și capitalul cultural acumulat, lipsa de sprijin educațional și diferențele de oportunități devin un dezavantaj major. În schimb, la profilurile mai aplicative, care susțin un model de examen mai ușor, presiunea academică este relativ redusă, fapt ce contribuie la omogenizarea performanței, chiar și între medii. Aceste rezultate întăresc concluziile



Figură 2 Reprezentarea grafică a Cohen's $d = 0.572$

literaturii privind influența determinantă a mediului educațional asupra performanței academice. Dacă diferențele de gen sunt relativ constante și modeste, cele ale mediului de proveniență ating niveluri care justifică intervenții structurale majore ale decidenților. În acest sens, băieții din mediul rural reprezintă o categorie cu risc educațional crescut, necesitând măsuri compensatorii direcționate. Pentru a facilita explicarea suplimentară a celei mai mare discrepanțe din tabel, de $d = 0.572$, dintre băieții din urban și cei din rural, reprezentarea grafică fig. 2 scoate în evidență matematic decalajele dintre aceste grupuri:

Cohen's U_3 : acest indicator arată că 71.64% dintre elevii din grupul favorizat (băieții din urban) au scoruri mai mari decât *media* grupului defavorizat (băieții din rural). U_3 traduce diferența în termeni de probabilitate și distribuție, ilustrând impactul unei diferențe moderate în termeni concreți. Aceasta sugerează o dominare semnificativă a unui grup asupra altuia, dincolo de simpla comparație a mediilor.

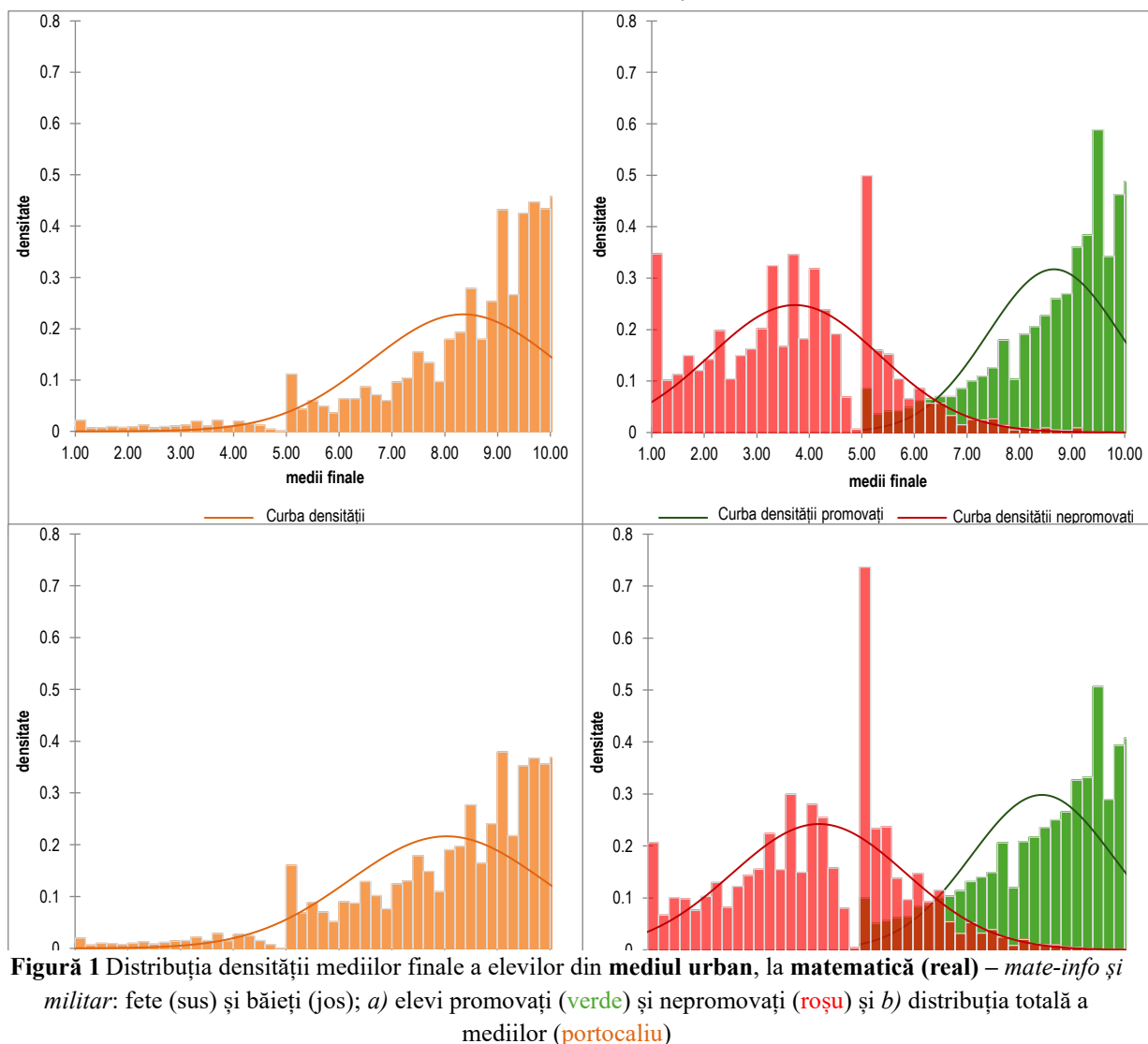
%Suprapunerea distribuțiilor, 77.67%: această valoare indică faptul că aproximativ 77.6% din distribuțiile celor două grupuri se suprapun. Deși pare un procent mare, trebuie remarcat că 22.4% din populații au scoruri complet distincte, ceea ce semnalează o divergență educațională importantă, în special în vârfurile distribuției. Statistic, acest procent reflectă că o proporție semnificativă de elevi din grupul dezavantajat are șanse semnificativ mai mici de a atinge performanțe înalte, chiar dacă majoritatea elevilor se regăsesc în zona medie comună.

Probabilitatea superiorității: această metrică arată că, dacă am selecta aleatoriu câte un elev din fiecare grup, există o probabilitate de 65.76% ca elevul din urban să obțină un scor mai

mare decât cel din urban. Acesta este un mod intuitiv de a exprima efectul avantajului structural: de exemplu, un elev urban are aproape două șanse din trei să performeze mai bine la matematică decât unul rural, presupunând că restul condițiilor sunt egale.

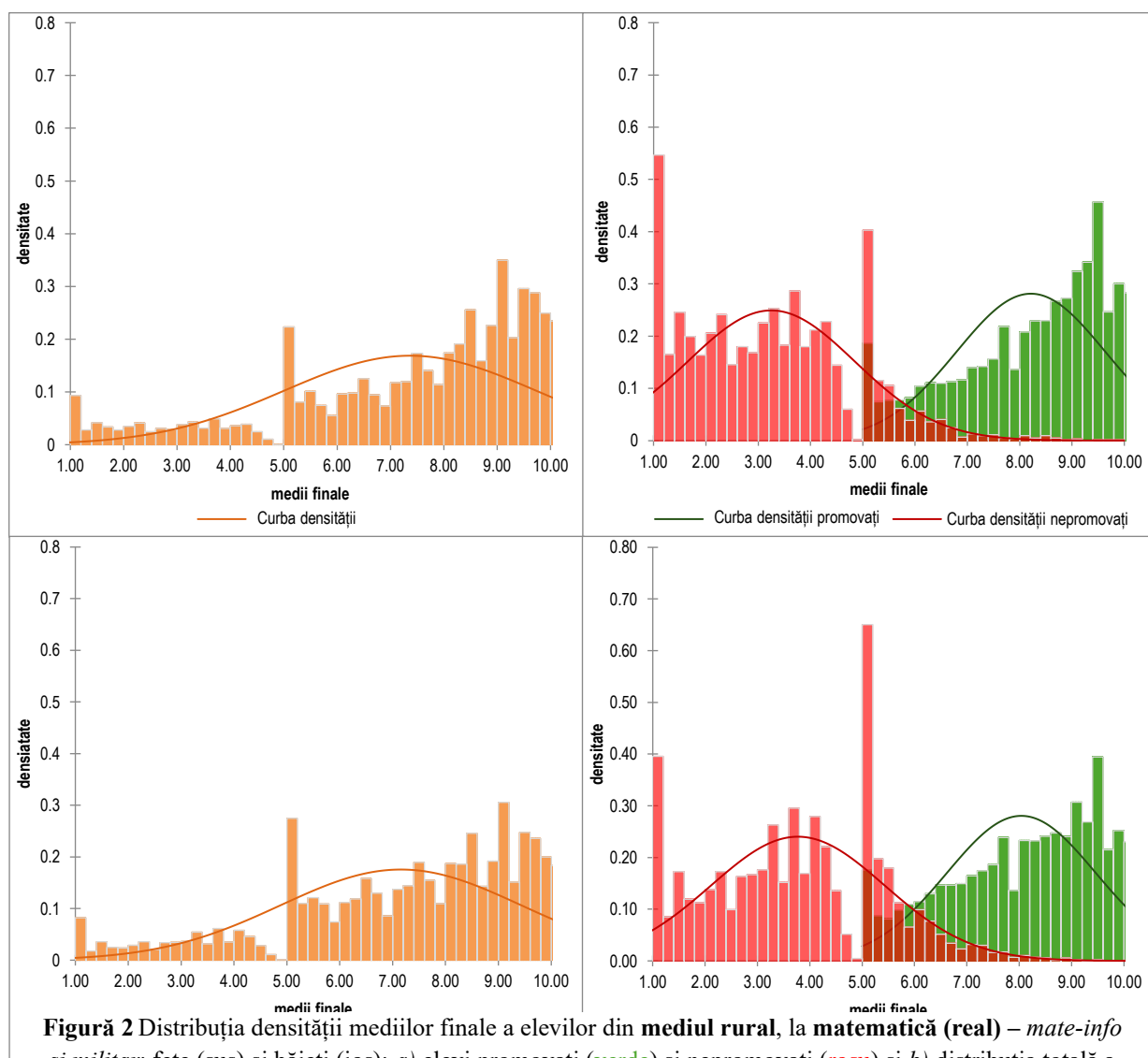
NNT (numărul de elevi „tratați”): indicatorul reprezintă numărul de elevi care trebuie “tratați” (sprijiniți) pentru ca unul să beneficieze semnificativ de pe urma intervenției. Astfel, un NNT de 5.18 înseamnă că, în teorie, dacă aproximativ 5 elevi aleatorii din mediul rural ar „deveni” urbani (ar fi expuși la resursele educaționale clasice ale băieților din urban), *doar unul* dintre ei ar ajunge să obțină rezultate superioare mediei generale a urbanului.

Analiza diferențelor dintre cei 926089 de elevi promovați și nepromovați între 2015 și 2022 pe sexe, medii de rezidență și tipul probei la matematică din perspectiva mărimii efectului oferă o imagine de ansamblu valoroasă, însă insuficientă pentru a surprinde în profunzime discrepanțele de performanță școlară dintre fete și băieți sau între elevii din urban și rural. Spre exemplu, în cazul profilului tehnologic, fetele din mediul rural înregistrează o medie generală de 5.43, comparativ cu media de 4.93 a băieților, însă distribuțiile acestor scoruri diferă semnificativ, atât în ceea ce privește forma, cât și dimensiunea eșantioanelor: numărul fetelor se ridică la 66378 de candidate, respectiv 56042 de băieți. În acest sens, instrumentele statistice



vizuale joacă un rol esențial în evidențierea distribuțiilor, tendințelor și anomaliilor în seturile mari de date, astfel încât histogramele constituie un mijloc de reprezentare intuitivă și riguroasă a densității a valorilor eșantioanelor, permițând identificarea rapidă a caracteristicilor centrale, a gradului de dispersie și a eventualelor asimetrii sau acumulări semnificative.

Analiza distribuției mediilor în mediul rural (fig. 4) indică o distribuție mai dispersată decât în categoria anterioară. Deși se păstrează o tendință generală de aglutinare a valorilor în zona superioară (7-10), această aglomerare semnificativ este mai atenuată comparativ cu elevii din urban. Curba densității este mai plată, semnalând o variație mai mare a performanței școlare la matematică. În special, distribuția fetelor are un platou între notele 7 și 10, fără un vârf net (coloana cu cea mai ridicată valoare a densității este 0.34 pentru notele cuprinse între 9.00 și 9.20), în timp ce la băieți densitatea este ușor deplasată spre stânga, între 8 și 9, dar mai neregulată (aceeași coloană, de 9.00-9.20 prezintă cea mai mare valoare a densității, de 0.30). Totodată, pragul de promovabilitate se menține în continuare la cele mai înalte borne din cele trei tipuri de examene la matematică, cu 82.96% pentru fete și 79.29% pentru băieții din rural.

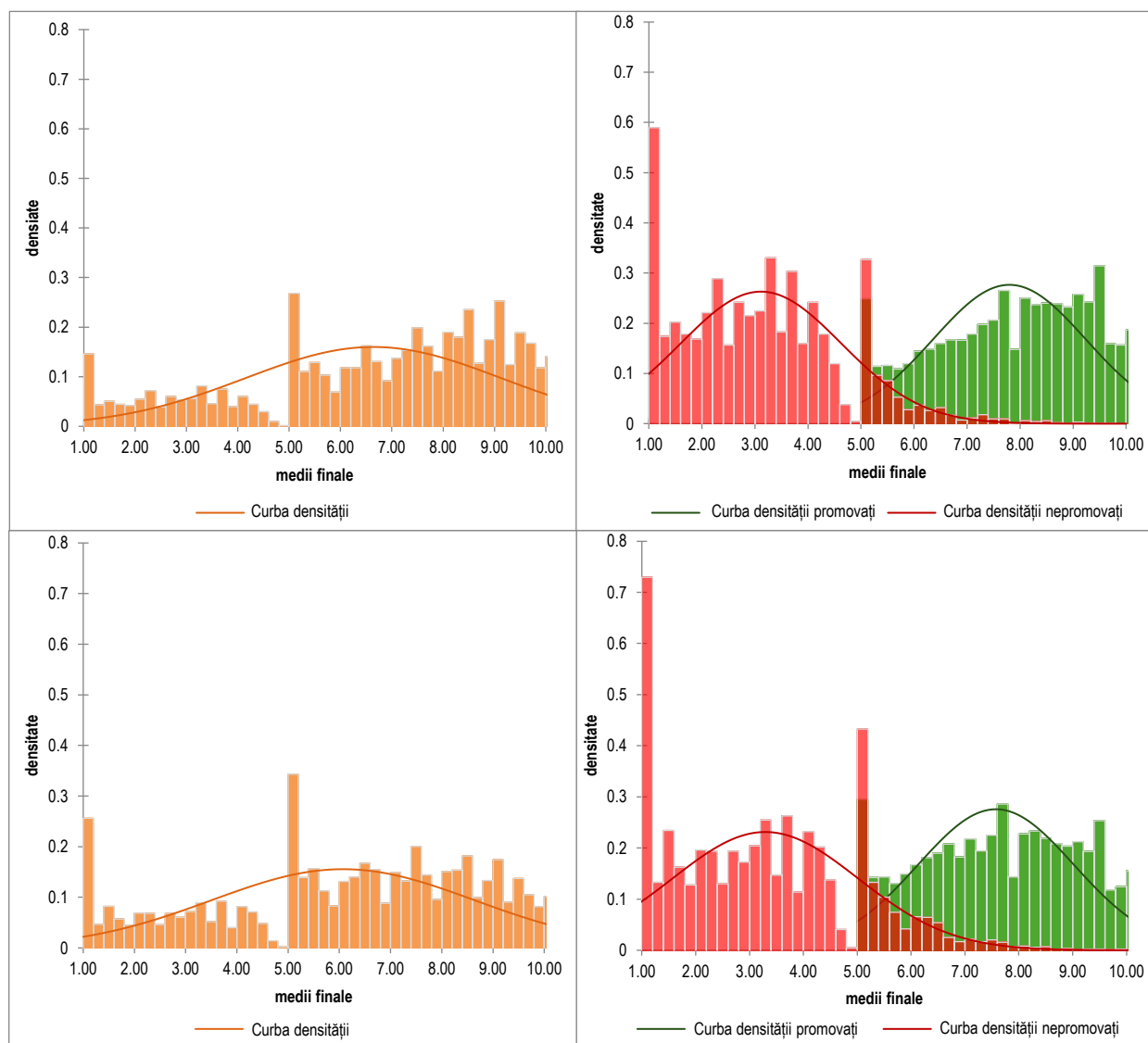


Figură 2 Distribuția densității mediilor finale a elevilor din mediul rural, la matematică (real) – mate-info și militar: fete (sus) și băieți (jos); a) elevi promovați (verde) și nepromovați (roșu) și b) distribuția totală a mediilor (portocaliu)

Elevii promovați prezintă o densitate sensibil mai redusă în zona notelor mari (9-10), comparativ cu elevii din urban. În plus, în mod previzibil, distribuția se caracterizează printr-o aplatizare semnificativă și o uniformitate crescută, ceea ce sugerează o performanță școlară mai echilibrată, situată între 7.00 și 9.00: media tuturor fetelor promovate este de 8.21, iar a băieților, de 8.04. Candidații nepromovați sunt concentrați în aria mediilor 1.00-5.00, însă densitatea este mai mare și mai constantă pe același ecart, în comparație cu urbanul. Similar urbanului, vârful notei de 5.00 este mai accentuat, în special în cazul băieților, indicând o frecvență (artificială?) mai mare a notelor limită, iar problematica densității crescute a coloanei aferente notelor de 1-1.20 reflectă o problemă sistemică a elevilor din rural de a rezolva exercițiile (7.21% din fetele din rural și 5.72% din băieții nepromovați au luat nota 1, însemnând că fie au predat foaia goală, fie nu a scris nimic relevant și nu au putut fi punctați).

Examenul la matematică pentru specializarea *științele naturii* (fig. 5, fig. 6) evidențiază distribuții ale performanțelor școlare și diferențe de ecarturi relativ similare specializării anterioare, deși atât pragurile de promovare, cât și mediile generale înregistrează o ușoară scădere atât pentru urban, cât și pentru rural, la ambele sexe. Dispersia generală a mediilor (portocaliu), indică o performanță superioară în rândul fetelor, însă ambele densități sunt pronunțate în intervalul 9.20-10. Concentrarea în zona superioară a axei poate fi atribuită unor serii de factori, precum motivația și perseverența școlară mai crescută în rândul elevelor, sprijinul familial orientat către rezultate academice, pe lângă accesul facil la resurse educaționale (in)formale caracteristic elevilor din orașe. Spre deosebire de mate-info, numărul tuturor fetelor din urban la științele naturii este cu 78.74% mai mare decât cel băieților (64329 versus 35987 de candidați), iar în cazul elevilor din rural, de 106.87% în favoarea fetelor (24685 versus 11933 de candidați).

Distribuția băieților urbani, deși similară în ansamblu, relevă o mai mare dispersie a valorilor, indicând o variabilitate mai ridicată a performanței. Densitatea maximă se înregistrează în jurul notei 8 (media elevilor promovați este de 8.06), dar curba este mai puțin abruptă, confirmând o variație comportamentală și motivațională mai mare în rândul băieților. Aceste observații sunt susținute și de densitatea relativ mai mare a notelor sub pragul de promovare, sugerând existența unor vulnerabilități sistemice de pregătire pentru examen. Dintr-o perspectivă geografică, este posibil ca această variabilitate să fie amplificată de diferențe intraurbane în ceea ce privește calitatea liceelor, capitalul financiar al familiei sau distribuția resurselor educaționale. Segmentarea celor două categorii, în fig. 5a, scoate în evidență două grupuri distincte suplimentare ale elevilor nepromovați, în contextul forțării intenționate a notei 5.00: fie au obținut medii sub 4.90 /4.95, fie au obținut notă de trecere, însă au picat la alt examen. Totodată, distribuția densității lucrărilor elevilor nepromovați tind să contureze o tendință interesantă: cele mai mulți elevi nepromovați se împart în două clase, la extreme – cei mai mulți dintre ei au lăsat foia goală și li s-a acordat un punct din oficiu sau au scris doar de 5. În contrast, distribuția elevelor nepromovate este centrată în jurul mediei de 3.50, însă cu mai multe candidate peste pragul de 5.00.



Figură 3 Distribuția densității mediilor finale a elevilor din **mediul rural**, la **matematică (real) – științe ale naturii**: fete (sus) și băieți (jos); **a)** elevi promovați (**verde**) și nepromovați (**roșu**) și **b)** distribuția totală a mediilor (**portocaliu**)

De asemenea, la științele naturii elevii nepromovați, dar cu cele mai mari note la matematică sunt două fete maghiare, cu 9.65, din Cluj-Napoca și Miercurea Ciuc care au picat la limba română, cu 3.45, respectiv 3.80. În cazul băieților, se repetă același tipar: primii doi, cu limba maternă maghiară, deși au luat medii foarte mari la matematică, de 10 (din Oradea, în 2022) și 9.60 (din Târgu Mureș, în 2017), nu au putut promova *doar* examenul la limba română, pe care l-au picat cu 3.75 respectiv cu 4.15.

Histogramele celei de-a doua categorii, a elevilor din rural (fig. 6), oferă o imagine statistică detaliată asupra barometru sensibil al echității și performanței educaționale la o specializare cu dificultate medie. În primul rând, distribuția densităților notelor pentru elevele din rural este mult mai dispersată decât în mediul urban, cu o ușoară acumulare în zona 7.50-9.50, dar și cu o prezență notabilă între 2.00 și 4.20. Această dispersie indică inegalități semnificative în accesul la pregătirea matematică, reflectând atât diferențele dintre școli, pregătirea matematică moștenită din gimnaziu, cât și condițiile socio-familiale variabile din mediul rural. Cu toate acestea, curba densității are o formă mai netedă decât în cazul băieților, sugerând un nivel relativ mai constant de implicare academică din partea fetelor. Dispersia elevelor promovate (curba verde) se concentrează în intervalul 7.00-9.50 (media generală a fetelor promovate este de 7.79), dar cu un platou dens între 7.00 și 8.50. În mod predictibil, spre deosebire de elevele din urban, mediile foarte mari (>9.50) sunt rare, fapt ce reflectă carența intervențiilor educaționale timpurii, pregătirilor suplimentare (meditații) sau a unei competiții educaționale productive la școală care să stimuleze excelența. În schimb, distribuția elevelor nepromovate (curba roșie) se condensează în zona 2.50-4.00, cu un vârf la 1 (din motive menționate anterior) și la 3.40. Această acumulare sugerează existența unei mase critice de eleve care, în ciuda prezenței școlare, nu reușesc să atingă nivelul minim de competență, a cărei pondere medii de 24.73% este totuși semnificativ mai redusă comparativ cu băieții din același mediu de proveniență (35.07%).

Distribuția mediilor finale ale băieților are o formă mai neregulată (fig. 6b), cu numeroase fluctuații ale densității, sugerând instabilitate în performanța școlară. Deși există o concentrare între 7.00 și 9.00 (media băieților promovați este de 7.57), zonele de jos ale scalei (1.50–4.40) sunt semnificativ populate, reflectând un grad crescut de vulnerabilitate și limitări structurale de pregătire pentru Bacalaureat. Această fragmentare a notelor poate fi corelată cu factori extracurriculari precum absenteismul ocazional, lipsa de motivație și consecvență în pregătirea pentru examene, dar și cu factori structurali precum admiterea la licee care înregistrează indici scăzuți ai performanței școlare generale. Băieții promovați se regăsesc într-un interval extins, dar cu o densitate maximă la media 7.57, ușor inferioară față de fetele promovate. Este important de menționat că aceștia par mai dispersați decât fetele, ceea ce reflectă un nivel mai scăzut de omogenitate în pregătire. În același timp, elevii nepromovați sunt dens concentrați în segmentul 1.60–4.20, cu fractura clasică între 4.80 și 5.00, urmând o curbă de densitate abruptă spre stânga, ceea ce sugerează pe de o parte precaritatea severă a învățării matematice în rândul acestui grup, iar pe de altă parte fundamentarea competențelor medii și bune la matematică în detrimentul celorlalte discipline, care însă care sabotează media și statutul final. În acest sens, cazurile excepționale includ un băiat de la liceul Lădești, Vâlcea, în promoția 2017, cu 10 la matematică, dar cu 2.90 la limba română și 3.20 la anatomie și un băiat maghiar din Carei, în

2019, cu 9.95 la matematică și 4.35 la limba română, iar la fete – o candidată din Dorohoi în promoția 2017 care a obținut 9.60 la matematică dar a picat la fizică, cu 3.60.

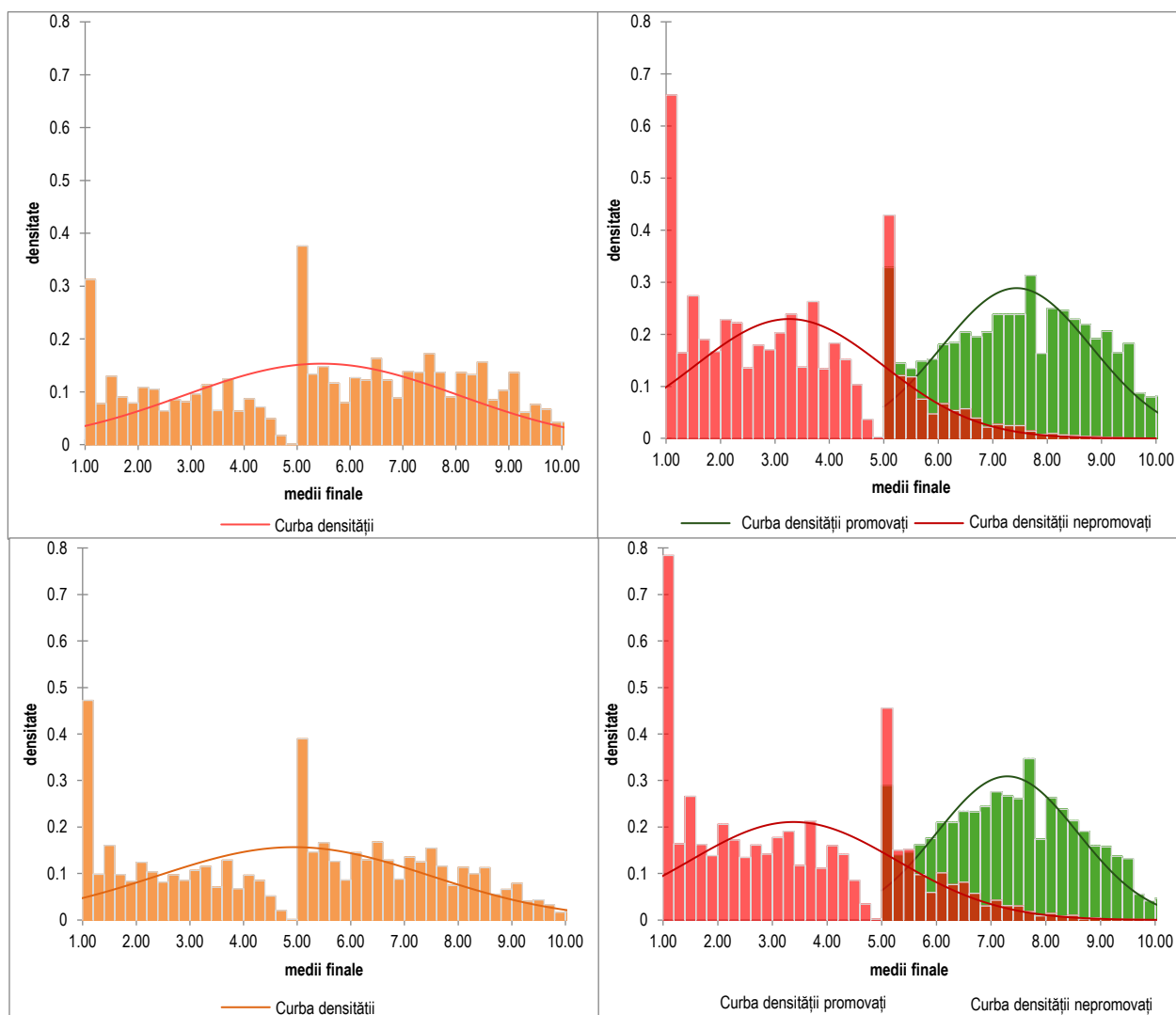
Profilul tehnologic, parte a sistemului de învățământ secundar superior (fig. 7, fig. 8), are rolul de a pregăti elevii pentru integrarea în piața muncii printr-un mix de competențe aplicate și cunoștințe teoretice de bază. Cu toate acestea, rezultatele obținute la discipline mai dificile, precum matematica, oferă o imagine clară asupra eficienței curriculare prrcare, a interesului elevilor și a capacității sistemului de a oferi sprijin diferențiat într-un profil perceput drept „alternativ” pentru cei care nu acced la liceele teoretice. Analiza distribuțiilor mediilor finale la matematică pentru elevii de la acest profil evidențiază probleme cronice în livrarea actului educațional și nevoia unor intervenții direcționate.

Curba de densitate pentru eleve (fig. 7*b sus*) indică o distribuție relativ echilibrată în intervalul 6.00-8.50, dar cu o creștere notabilă a frecvenței între notele 6.50 și 7.80, indicând un nivel mediu de performanță, dar este o configurație specifică specializărilor tehnologice, unde accentul nu este pus neapărat pe performanță academică de vârf, ci pe promovabilitate și funcționalitate. Totuși, față de specializările reale, se observă o descreștere semnificativă a notelor mari, ceea ce sugerează un plafon educațional impus atât de curriculum, cât și de nivelul motivațional și pregătire al elevelor. Distribuția elevelor promovate (fig. 7*a*) este concentrată în intervalul 7.40-9.20, cu o medie generală de 7.70, având o curbă de densitate relativ plată, ceea ce sugerează o performanță modestă, dar uniformă.

Distribuția notelor băieților prezintă o asimetrie medie spre stânga (fig. 7*b jos*), cu un vârf vizibil în jurul notei 5.00, ceea ce semnalează o concentrare artificială la limita pragului de promovare, scos în evidență și de segmentarea elevilor după statutul final (fig. 7*a jos*), artificială întrucât în cei opt ani cuprinși în analiză, la această categorie sunt 2729 de medii de 5.00 și doar 4 candidați au 4.95 și 5 candidați, cu 4.90. Totodată, densitatea semnificativă între 5.00 și 7.80, ceea ce sugerează că o proporție importantă a elevilor operează la marginea competenței funcționale. Este o situație tipică pentru profilurile tehnologice, unde motivația academică este adesea scăzută, iar obiectivele educaționale sunt orientate mai degrabă spre absolvire decât spre performanță. Distribuția băieților promovați indică o concentrare în intervalul 6.80-9.00 (media generală fiind de 7.51), însă segmentul drept al curbei este relativ jos, semnalând o prezență slabă a performanțelor superioare. Elevii nepromovați, în schimb, formează un bloc masiv în zona 1.00-4.40 și la coloana aferentă mediei de 5.00. Această discrepanță pronunțată între promovați și nepromovați indică o fractură educațională critică în rândul băieților, mai ales în contextul în care 35.93% dintre candidații nepromovați sunt localizați în zona de intersecție, întrucât au picat la alte examene, chiar dacă au promovat la matematică.

Profilul tehnologic pentru elevii din mediul rural (fig. 8) exprimă un palier distinct al sistemului de învățământ preuniversitar românesc, în care se intersectează dificultăți structurale, niveluri scăzute de capital educațional familial și o infrastructură educațională deficitară. Analiza distribuției mediilor finale la matematică pentru acest segment, defalcată pe sexe și statutul de promovare, relevă o polarizare marcată a rezultatelor și o discontinuitate accentuată în dezvoltarea competențelor la disciplinele exacte.

Distribuția mediilor finale pentru elevele din rural (fig 8, *sus*) prezintă o densitate relativ echilibrată în intervalul 5.10-9.00, cu o frecvență extrem de ridicată a notelor la limita pragului de promovare. Se remarcă o prezență slabă în zona mediilor mari, de peste 8.00, mult mai modestă decât în cazul elevilor din urban. Distribuția subliniază existența unei mase școlare eterogene, cu eleve care ating performanțe mediocre și cele puține care se apropie de niveluri superioare, în contextul unui profil caracterizat de motivație, pregătire și susținere externă



Figură 4 Distribuția densității mediilor finale a elevilor din **mediul rural**, la **matematică** – *profilul tehnologic*: fete (*sus*) și băieți (*jos*); *a*) elevi promovați (*verde*) și nepromovați (*roșu*) și *b*) distribuția totală a mediilor (*portocaliu*)

limitată.

Elevele care au promovat se concentrează în intervalul 7.00-9.00, cu o densitate constantă între notele 7.20 și 7.80, media fiind de 7.43, reflectând o reușită academică consolidată în ciuda constrângerilor specifice unei eleve din mediul rural care a învățat la un profil tehnologic. În schimb, distribuția elevilor care nu au promovat se încadrează preponderent între 2.40 și 4.20, cu o frecvență „anomalie” la nivelul notelor 1.00 și 5.00. Opoziția între cele două distribuții,

roșu și verde, marchează o ruptură între reușită și eșec la nivelul notelor de 4.90 /4.95, fără zone de tranziție graduală, fapt ce denotă o lipsă de mecanisme compensatorii între pragurile educaționale. În plus, discontinuitatea dintre cele două grupuri este pronunțată, deși zonă intermediară este destul de consistentă întrucât 23.19% dintre fetele nepromovate au picat la alte examene, ceea ce relevă lipsa unor intervenții pedagogice capabile să susțină progresul elevilor aflate în dificultate și să faciliteze tranziția către pragul de competență minimă.

Distribuția băieților (care de fapt este cea mai puțin performantă grupă din toate cele analizate anterior, cu o medie generală de 4.93, dintre care 7.46% au fost notați cu 1.00, în comparație cu 4.59% dintre băieții din urban) relevă o asimetrie pronunțată spre zona inferioară a scalei, cu un maxim absolut înregistrat la nota 1.00 (0.78) și la nota 5.00 (0.45). Densitatea crescută în intervalul 5.10-7.80 reflectă o concentrare în zona limitelor competenței funcționale și o slabă reprezentare a mediilor mari. Această configurație arată un acces precar la dezvoltarea cunoștințelor matematice și o pregătire orientată predominant către obținerea notei de trecere, fără cultivarea performanței. Băieții promovați sunt distribuiți preponderent între 6.50 și 8.00, însă cu o densitate mai joasă decât cea a fetelor, fapt ce indică o prezență numerică mai scăzută în „zona reușitei”. În paralel, elevii nepromovați prezintă o densitate foarte mare între 1.00 și 4.00, cu o curbă abruptă și persistentă, ceea ce reprezintă o reflexie a incapacității sistemului de a compensa dificultățile de învățare și de a menține elevii pe traiectorii educaționale funcționale. Această stratificare între performanță și eșec este mult mai accentuată la băieți, susținând ipoteza unei vulnerabilități de gen, agravată de condițiile socio-teritoriale fundamentul educațional moștenit din mediului rural.

În primul rând, cele mai bune rezultate la mate-info sunt specifice județelor dezvoltate, care au totodată un nivel foarte ridicat al promovabilității generale și o cultură educațională competitivă: Cluj, Iași, Sibiu, urmate de Neamț, Prahova și Vâlcea. Totuși, unele categorii examene scot în evidență mai multe județe cu promovabilității relativ modeste de-a lungul anilor, care însă se plasează în topul mediilor finale la matematică datorită unor caracteristici locale. Spre exemplu, județul Alba se situează pe prima poziție, devansând Clujul la categoria mate-info, rural (dreapta-sus) cu 0.06 puncte procentuale, un posibil avantaj fiind admiterea unui număr relativ mare de elevi din rural la liceul militar, unde rata promovabilității de regulă nu coboară sub 97%. În aceeași ordine de idei, Covasna, județ care de obicei ocupă printre ultimele poziții ale indicatorilor generali ai promovabilității din cauza rezultatelor slabe la proba de limba română, se plasează pe prima poziție la categoria elevilor din rural la specializarea științele naturii (dreapta-mijloc), cu media de 8.23, performanța fiind corelată cu absența unităților rurale, situație similară și pentru Sibiu, cu media de 8.20, care nu mai apare cu licee rurale din 2018.

Mediile scăzute, la toate specializările se înregistrează în aceleași județele slab dezvoltate din partea sudică a țării: Ilfov, Teleorman, Giurgiu, Mehedinți sau Călărași, unde centrele urbane nu și-au dezvoltat ecosisteme educaționale eficiente, nivelul de competitivitate este scăzut, subdezvoltarea infrastructurii liceale compromite calitatea învățământului liceal teoretic. La mate-info, mediile elevilor rurali în Mehedinți (5.22), Giurgiu (5.58) și Teleorman (5.63) demonstrează că proveniența rurală constituie un obstacol semnificativ la specializările dificile, chiar și atunci când aceștia sunt admiși în centre urbane cu performanțe scăzute. Cea mai

probabilă explicație ar fi o acumulare de decalaje educaționale în gimnaziu, care nu sunt recuperate în ciclul liceal, chiar dacă acesta se desfășoară într-un liceu urban. Resursele cognitive, capitalul cultural familial și sprijinul extracurricular rămân factori limitativi în contextele specializărilor performante. La profilul tehnologic, captiv unui model educațional de supraviețuire, nu de emancipare, prezintă cea mai severă criză de performanță, promovabilitate și disfuncționalitate structurală. Mediile scad generalizat: județele cu puține licee tehnologice rurale, precum Vrancea (două licee rurale, la Dumitrești și Vidra are media de 7.08), Cluj sau Galați, au scoruri superioare în cazul elevilor provenienți din urban, în timp ce județele din sud și sud-est (Giurgiu, Mehedinți, Teleorman) mediile coboară sub 4.70. În cazul elevilor din rural care au frecventat profilul tehnologic, valorile matematice ale insuccesului școlar sunt mult mai drastice în cazul județelor de la coada clasamentelor naționale, mediile acestora coborând sub borna de 4.00 în Teleorman (3.04), Mehedinți (3.27) și Dâmbovița (3.96).

Examenul la limba română

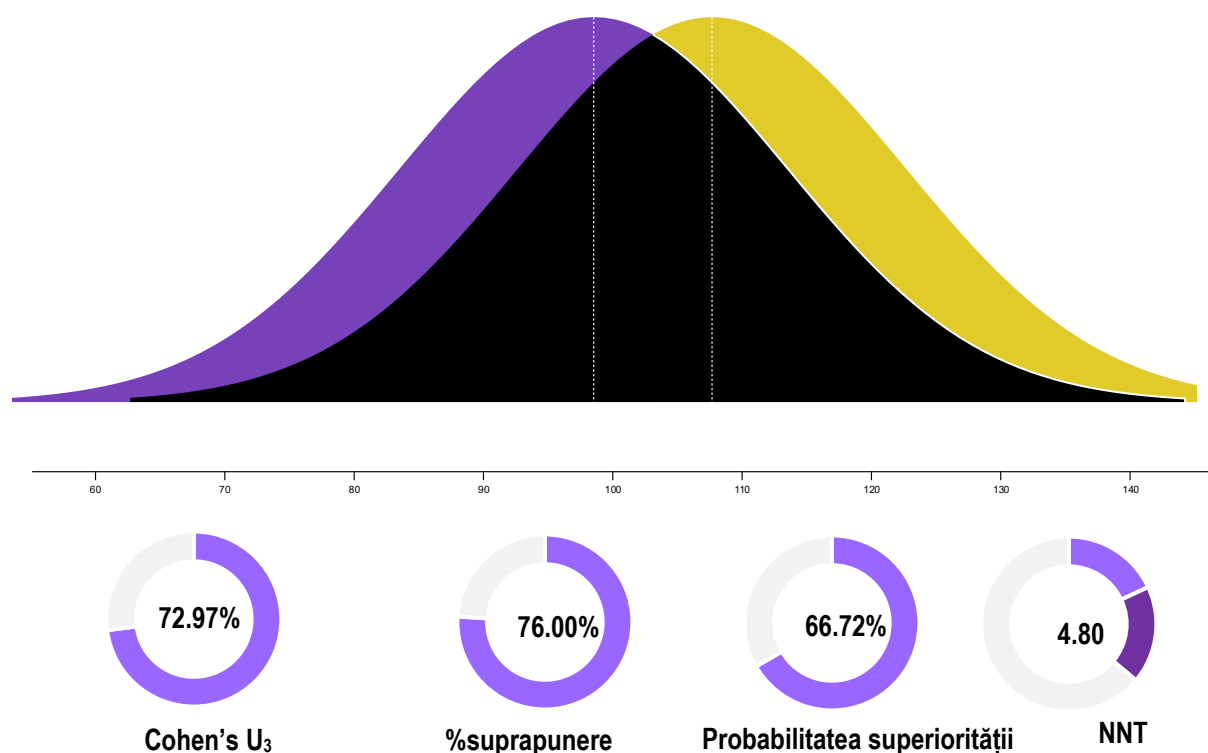
Urmând aceeași structură a analizei, valorile indicatorului Cohen's d din tabelul 2 pentru proba la limba și literatura română, separată pe trei categorii: profil uman (inclusiv pedagogic), real (inclusiv militar) și tehnologic (inclusiv vocațional), mediu de proveniență și genul, respectând categoriile anterioare. Spre deosebire de examenul la matematică, diferențele dintre fete și băieți din mediul urban sunt semnificative, atât pentru populația școlară totală, cât și pentru cei promovați ($d = 0.550$ total; $d = 0.571$ pentru promovați), sugerând o superioritate consistentă a fetelor la profilul uman. Acesta, centrat pe competențe lingvistice și expresivitate scrisă, este centrat în mod special pe stilurile de învățare și exprimare, unde fetele tind să exceleze, mai ales în mediul urban, unde resursele educaționale suplimentare și activități extracurriculare amplifică substanțial acest avantaj. Cu o ușoară estompere, însă tot în zona de efect moderat, excelența fetelor din urban se menține și la profilul axat pe științe exacte ($d = 0.461$ pentru toți elevii și $d = 0.515$ pentru elevii din urban promovați), o posibilă explicație fiind un nivel de adaptare superior la cerințele lingvistice și analitice ale probei, dar și printr-un grad mai dezvoltat de conformism cognitiv în raport cu cerințele evaluării scrise.

Diferențele între sexe a elevilor din mediul rural scoate în evidență cele mai mari valori din întregul tabel, de $d = 0.602$ și 0.600 , între băieți și fete la profilul uman, reflectând o polarizare accentuată a performanței școlare în funcție de gen. Totodată, acest coeficient indică de fapt și nivelul înalt a rezilienței educaționale a fetelor întrucât acestea reușesc să compenseze dezavantajele mediului socio-economic de proveniență prin disciplină intelectuală și adaptare mult mai riguroasă la cerințele școlare. Această tendință confirmă concluziile literaturii de specialitate care subliniază performanța școlară feminină superioară la disciplinele de limbă și literatură în comparație cu sexul masculin. La profilul real valorile prezintă o estompere semnificativă față de profilul uman, de $d = 0.395$ pentru toți elevii și $d = 0.480$ pentru cei promovați, însă și acestea indică o diferență consistentă.

Între grupurile de elevi din același mediu se păstrează tipare consecvente ale diferențelor de gen: deși valorile sunt mici spre moderate, $d = 0.258$ (uman), $d = 0.480$ (real), $d = 0.264$ (tehnologic), fetele din urban obțin rezultate superioare, însă cele din rural reușesc să mențină performanțe relativ apropiate, ceea ce semnalează un potențial ridicat de adaptare și auto-reglare în învățare. În cazul băieților, valorile sunt în mod constant mai mari decât în cazul fetelor ($d = 0.331$ la uman, $d = 0.467$ la real, $d = 0.276$ la tehnologic). Din perspectivă geografică, rezultatele evidențiază inechitatea teritorială a accesului la resurse educaționale relevante, iar mediul rural continuă să genereze bariere sistемice, chiar și atunci când elevii acestuia frecventează licee urbane. Similar probei la matematică, graficul din fig. 10 ilustrează diferențele matematice ale celei mai mari valori din tabel, dintre fete rural versus băieți rural la profilul uman, de **0.602**:

Cohen's U_3 : 72.97% dintre băieții din rural au obținut note mai mici decât *media* fetelor din rural (medii care sunt de 7.45 versus 6.47), indicând un avantaj sistematic în favoarea fetelor. Invers, asta înseamnă că o persoană aleatorie (mediană) din grupul *fete rural* se situează la percentila ~73 în distribuția grupului *băieți rural*, adică depășește circa 73% din subiecții inferiori la scorul respectiv. Dacă nu ar exista niciun efect al tratamentului ($d = 0$), atunci U_3 ar fi 50% (media ambelor grupuri ar coincide).

%Suprapunerea distribuțiilor indică faptul că 76% dintre note se află într-un interval de valori în care cele două grupuri nu pot fi diferențiate – zone în care scorurile fetelor și băieților se amestecă.



Figură 10 Reprezentarea grafică a Cohen's $d = 0.602$ pentru fete rural versus băieți rural la limba română, profil uman

Probabilitatea superiorității: 66.72% exprimă șansa ca un individ ales aleatoriu din grupul de fete să aibă un scor mai mare decât un individ ales aleatoriu din grupul de băieți. O probabilitate de 66-67% indică un avantaj notabil al fetelor, însă nu unul absolut întrucât mai rămân 33.28% șanse ca un candidat din grupul băieților să aibă o notă mai mare decât un o candidată la o comparație între subiecți aleși la întâmplare.

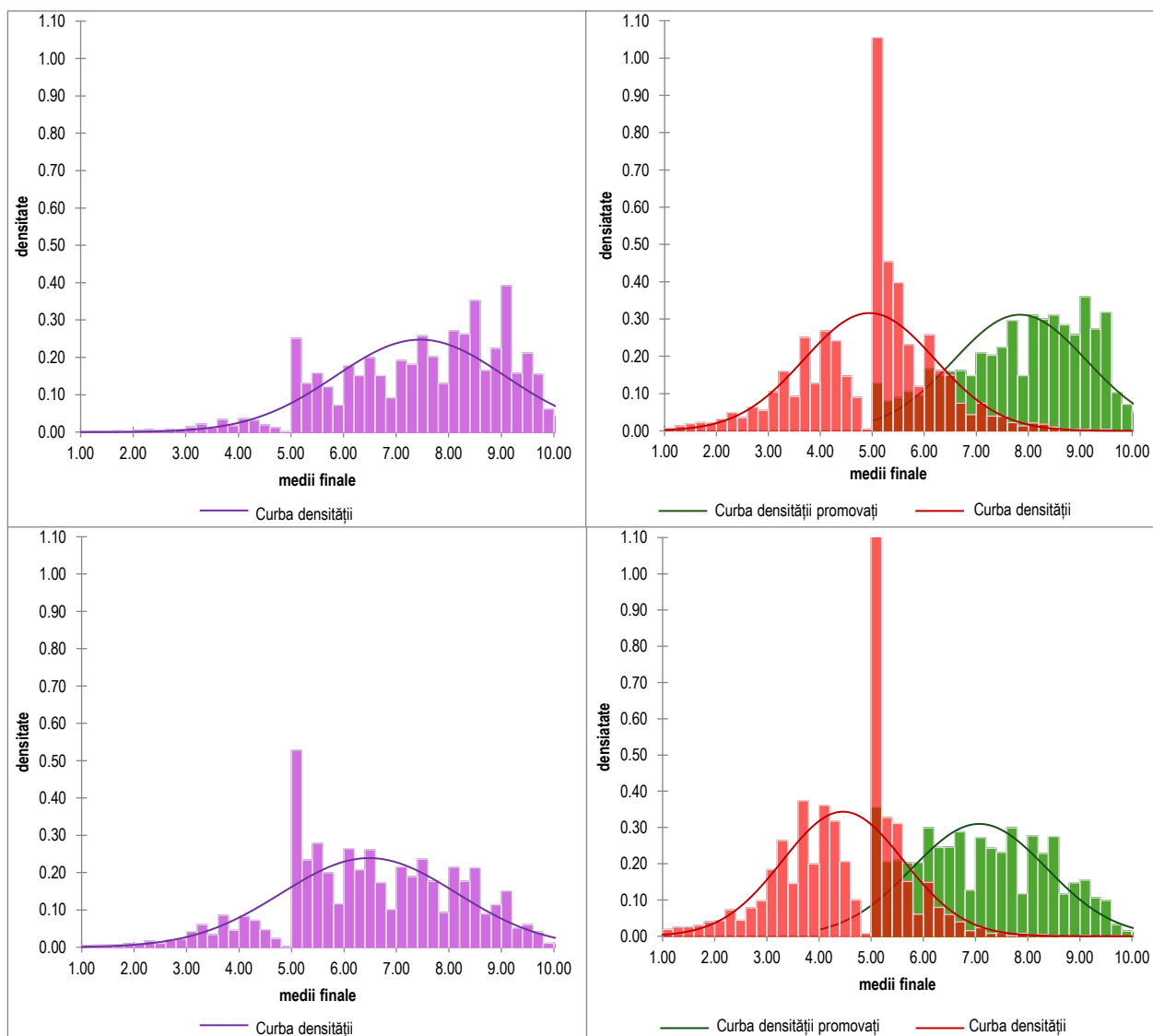
NNT (numărul de elevi „tratați”): $NNT = 4.80$ sugerează că, statistic vorbind, ar trebui tratați aproximativ 5 candidați pentru a obține o îmbunătățire suplimentară datorată intervenției – tratați însemnând că dacă 5 băieți din rural ar avea exact aceeași pregătire pentru examenul la limba română, profil uman, a unei fete din rural, *doar unul* ar depăși media tuturor fetelor. Cu alte cuvinte, dacă am avea 100 de persoane din fiecare grup (fără intervenție împotriva ameliorării decalajului), ne-am aștepta ca în grupul *fete rural* să existe cu circa 20 de persoane mai mult (din 100) care reușesc să obțină un rezultat mai bun la limba română, comparativ cu grupul băieților.

Similar probei la matematică, mediile finale la examenul de limba română au fost segmentate după cele trei categorii de specializări și profiluri (uman, real și profilele tehnologice), sexe și mediile de proveniență ale elevilor. Distribuțiile totale a elevilor din mediul urban, la profilul uman (fig. 9, *stânga*) relevă un contrast vizibil între fete și băieți: în cazul fetelor, distribuția prezintă asimetrie negativă, cu o concentrare pronunțată a mediilor în zona superioară, între 8.00 și 10.00, media fiind aproximativ de 8.09, mediana, la 8.35, iar vârful distribuției (valoarea cea mai frecvent întâlnită), de 9.10. În schimb, în cazul băieților, distribuția notelor este mai plată și ușor asimetrică spre stânga, dar cu o densitate maximă în zona 7.00-8.00, semnalând un nivel de performanță inferior celui înregistrat de fete. De asemenea, ponderea mediilor sub pragul de promovare este vizibil mai ridicată, ceea ce implică o rată crescută a nepromovării în rândul băieților din mediul urban. Această discrepanță de gen poate fi pusă pe seama diferențelor între stilurile de învățare și motivație, exprimare scrisă, cât și influențele instituționale.

Defalcarea notelor elevilor din rural în funcție de statutul final (fig. 10) demonstrează o polarizare puternică a rezultatelor. În ambele cazuri elevii nepromovați prezintă o concentrare masivă în jurul notei 5.00 și aproape inexistentă pentru 4.95, cu o curbă de densitate abruptă și îngustă, fapt ce denotă o acumulare de rezultate la limita pragului de trecere. Această particularitate statistică, analizată anterior, poate fi interpretată ca un indiciu privind caracterul critic al pragului mediei finale de 6.00, în apropierea căruia se decide promovarea sau nepromovarea, existând posibilitatea ca, în unele cazuri, profesorii să fi oferit un sprijin discret elevilor aflați la limită pentru a-i ajuta să promoveze. Distribuția elevilor promovați prezintă diferențe notabile între sexe. La fete, curba verde care corespunde elevelor promovate este bine conturată, cu o densitate înaltă în jurul notelor mari (8.00-9.00, media fiind de 8.32), sugerând o performanță școlară superioară și uniformă. În contrast, la băieți, curba verde este mai întinsă și centrată în zona 7.50-8.00, cu media de 7.94, indicând o variabilitate mai mare a performanței și o concentrare mai redusă a rezultatelor în zona excelenței. În ansamblu, analiza acestor distribuții evidențiază diferențe semnificative ($d = 0.550$) între fete și băieți din urban în ceea ce privește performanța la limba română, primele demonstrând o rată mai ridicată a promovării,

o medie superioară și o dispersie mai mică a notelor, în timp ce băieții tind să se acumuleze în zona scorurilor medii și prezintă o pondere mai mare a nepromovaților (12.48% versus 7.69%).

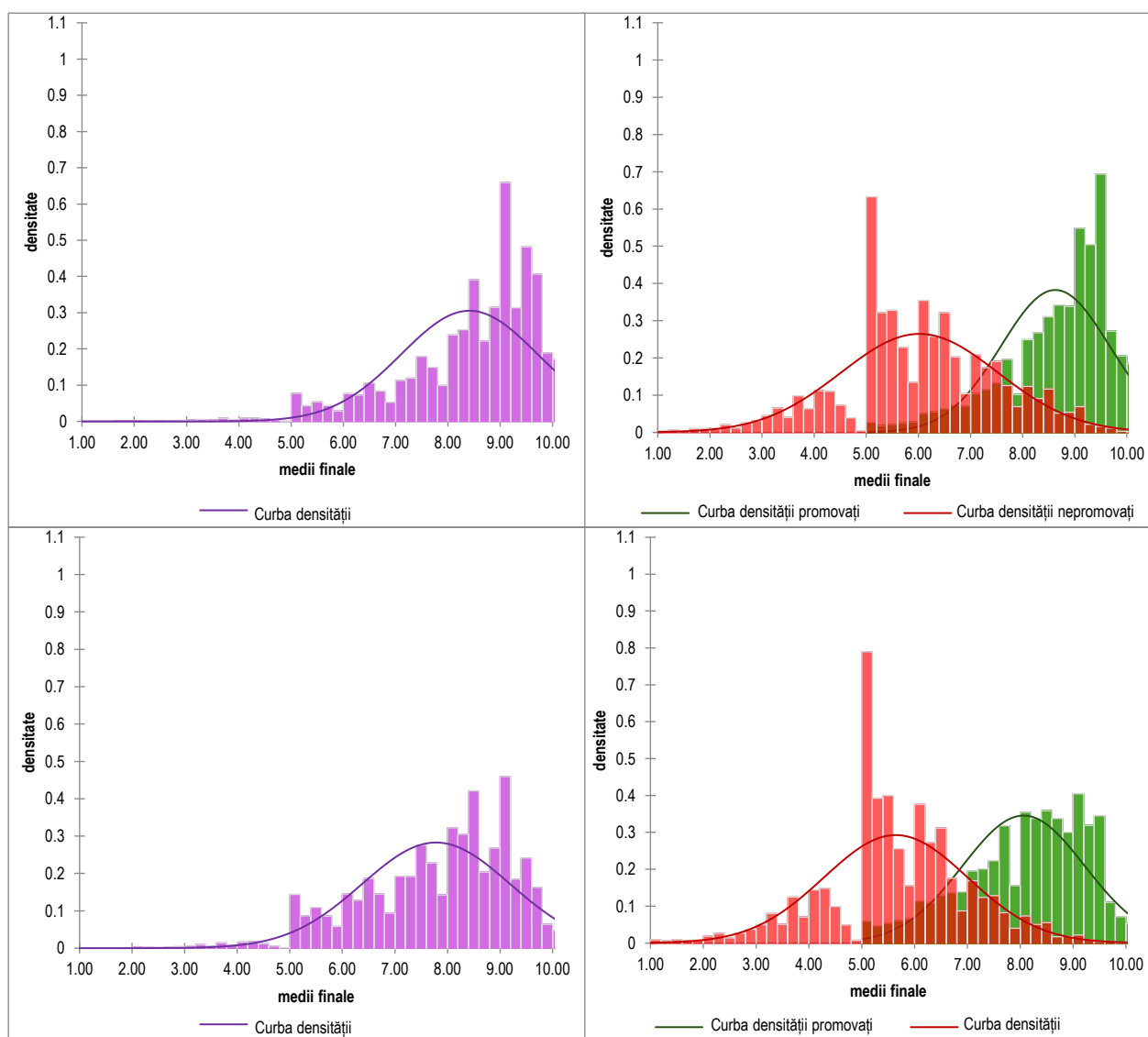
Distribuția mediilor finale la limba română a absolvenților din mediul urban la profilul profil real (inclusiv militar) (fig. 11), aduce în prim-plan caracteristici relevante privind performanța școlară între două grupuri care înregistrează diferențe moderate ale Cohen's d : 0.461 între toți elevii și **0.515** între cei promovați. În cazul fetelor, distribuția mediilor este pronunțat asimetrică negativ, cu o densitate maximă în intervalul 8.00-9.50. Curba de densitate



Figură 10 Distribuția densității mediilor finale a elevilor din **mediul rural**, la **limba română (uman)**: fete (sus) și băieți (jos); a) elevi promovați (verde) și nepromovați (roșu) și b) distribuția totală a mediilor (violet)

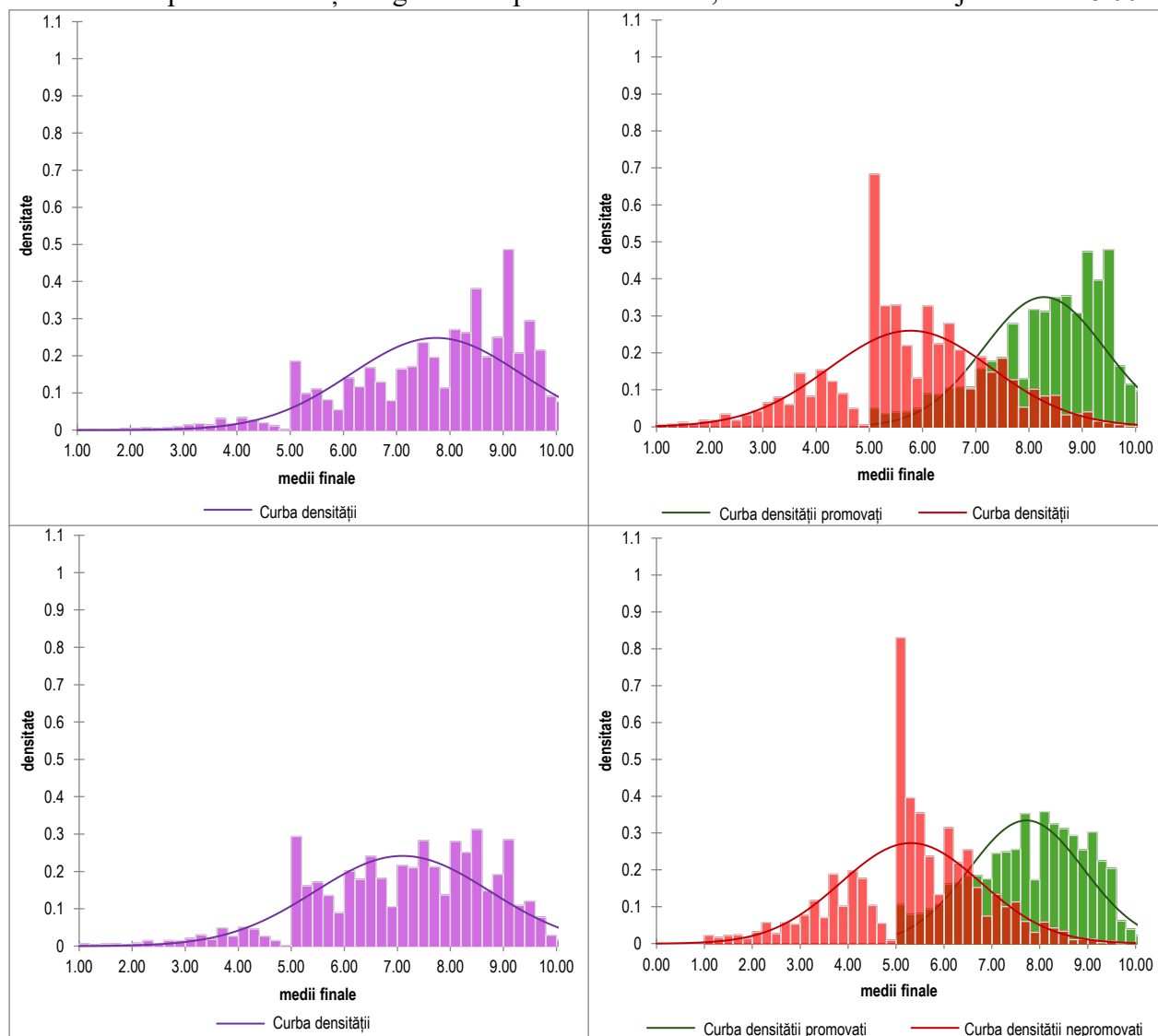
este abruptă și compactă în zona notelor mari, ceea ce reflectă o prevalență a performanțelor bune și foarte bune. Nota 9.60 este nucleul principal în jurul căruia gravitează rezultatele, deși există o dispersie consistentă și în zona 7.50-8.50, iar media fetelor promovate se ridică la 8.67. La băieți, distribuția mediilor este mai amplă, însă păstrează o asimetrie negativă moderată.

Distribuțiile pe statut de promovare aduc în evidență o polarizare semnificativă a rezultatelor. În cazul ambelor sexe, elevii nepromovați sunt concentrați aproape exclusiv în jurul notei 5.00, cu o densitate maximă foarte pronunțată (în cazul fetelor, 12.80% dintre candidatele nepromovate obținuseră 5.00, iar în cazul băieților, 13.91%). Curbura abruptă și îngustă în dreptul notei 5.00, dublată de absența aproape completă a notelor de 4.95 (doar trei note de 4.95 în opt ani), indică un fenomen pronunțat de rotunjire prin intervenție didactică asupra notelor la limita trecerii. Per total, performanța fetelor din mediul urban la limba română, la profilul real, este net superioară celei a băieților, caracterizată printr-o concentrare pronunțată a mediilor mari și o rată scăzută a nepromovării (în rândul fetelor promovate, media este de 8.10, iar mediana, de 8.35). Totodată, băieții manifestă o performanță mai modestă și mai dispersată, fiind mai expuși riscului de nepromovare, cu o acumulare semnificativă a mediilor în zona imediat superioară pragului de trecere; în cazul candidaților promovați, media este de doar 7.37, iar mediana, de 7.45.



Figură 11 Distribuția densității mediilor finale a elevilor din **mediul urban, la limba română (real) – real și militar**: fete (sus) și băieți (jos); a) elevi promovați (verde) și nepromovați (roșu) și b) distribuția totală a mediilor (violet)

Distribuția totală a mediilor finale a elevilor proveniți din mediul rural (fig. 12) prezintă trăsături similare cu grupurile anterioare: în cazul fetelor (sus), repartiția rezultatelor păstrează aceeași asimetrie negativă, cu o acumulare substanțială a notelor în intervalul 7.00-9.50. Curba de densitate prezintă o creștere graduală spre valorile mari, cu un vârf situat în jurul notei 8.00-



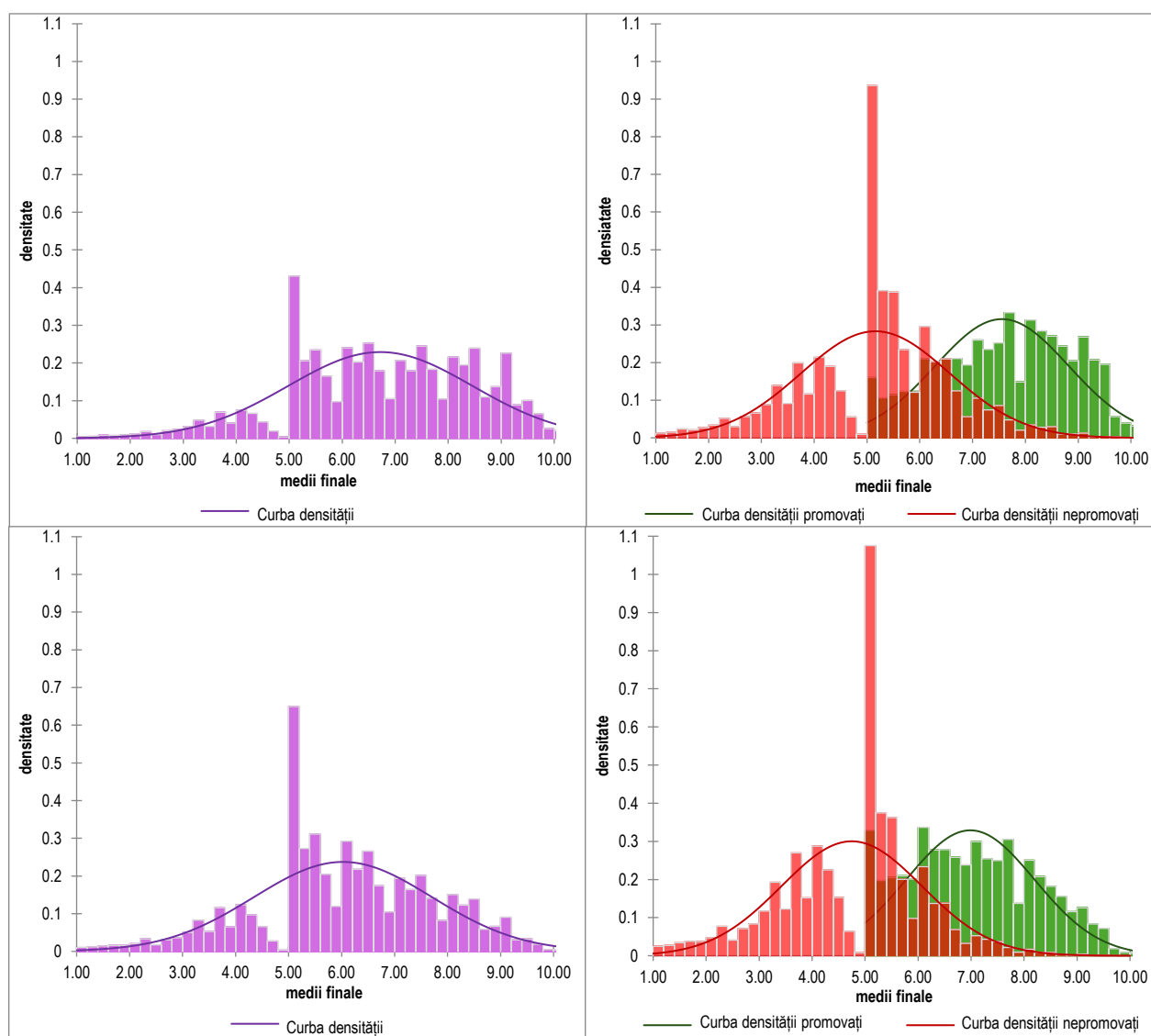
Figură 12 Distribuția densității mediilor finale a elevilor din **mediul rural**, la **limba română (real) – real și militar**: fete (sus) și băieți (jos); a) elevi promovați (verde) și nepromovați (roșu) și b) distribuția totală a mediilor (violet)

8.50, sugerând o prevalență a performanțelor bune (valoarea cea mai frecventă a întregului șir este de 9.00). Deși distribuția nu atinge nivelul de concentrare specific profilului umanist, fetele din rural ating un nivel satisfăcător de pregătire în cadrul profilului real, dominat de discipline exacte. Distribuția băieților păstrează aceeași tendință de asimetrie negativă, dar densitatea maximă apare mai jos, în jurul notelor 7.00-8.00, iar valoarea cea mai frecvent întâlnită este de 5.00 (1123 de valori), urmată de nota 8.00 (687 de valori). Rezultatele sunt mai variate decât în cazul fetelor, cu o prezență vizibilă a mediilor sub 7.00, ceea ce reflectă o performanță globală mai modestă și o dispersie crescută a nivelului de pregătire. La defalcarea mediilor în funcție de statutul de

promovare evidențiază o polarizare accentuată: elevii nepromovați (roșu) se grupează aproape exclusiv în jurul notei 5.00, într-o curbă de densitate abruptă și îngustă. Nota 4.95 apare foarte rar, evidențiind intervenția de sprijin pentru elevii aflați în apropierea pragului. În cei opt ani doar 3 candidați au avut 4.95, iar 1125, nota 5.00; la fete raportul este de 2 candidate cu 4.95 la 933 candidate cu 5.00; în acest context, pragul de 5.00 devine un reper critic în evaluarea rezultatelor. Bineînțeles, chiar și cu această forțare a mediei minime de trecere, majoritatea elevilor rămân nepromovați din cauza curențelor la celelalte examene: spre exemplu, din cei 1123 de băieți cu 5.00, doar 255 dintre ei au reușit să promoveze Bacalaureatul, iar la fete, raportul este de 185 din 933.

Distribuția mediilor finale la limba română pentru elevii din urban la profilul tehnologic (fig. 13) relevă o performanță vizibil inferioară comparativ cu elevii din profilurile real și umanist. Curba de densitate generală pentru tehnologic indică o asimetrie pozitivă accentuată, cu o concentrare majoritară a rezultatelor între 5.50 și 7.00 (media tuturor elevilor fiind de 6.71 pentru fete și 6.02 pentru băieți), vârful frecvenței apropiindu-se de pragul minim de promovare de 6.00. Elevii din profilul tehnologic (și vocațional), atât fete cât și băieți, din ambele medii, se confruntă cu dificultăți mai pronunțate în atingerea unui nivel de competențe lingvistice comparabil cu cel al colegilor lor de la real sau umanist. Distribuția polarizată, cu o aglomerare masivă în jurul notei 5.00, sugerează un risc educațional ridicat, în timp ce la real și mai ales la umanist, performanța se plasează consistent deasupra pragului de trecere. Nota 4.95 apare foarte rar (doar 12 note în opt ani la fete și 11 la băieți), sugerând intervenții susținute de ajustare pragmatică în evaluare pentru elevii aflați aproape de pragul de trecere. Distribuția mediilor pentru fete (sus) are o formă asimetrică pozitivă pentru ambele statuturi finale, cu un vârf situat în jurul notei 5.00 pentru candidatele nepromovate și 8.00 pentru cele promovate. Curba de densitate prezintă o alungire vizibilă spre dreapta, indicând existența unor performanțe bune în zona notelor de 8.00-9.00, dar într-o proporție foarte redusă. Majoritatea rezultatelor se concentrează între 5.50 și 7.20, reflectând un nivel general de performanță moderată și o

dispersie crescută. În cazul băieților (jos), distribuția menține caracterul asimetric pozitiv, însă vârful densității este mai aplatizat și centrat între 5.00-6.50. Rezultatele sunt mai dispersate, iar prezența mediilor scăzute este mai accentuată comparativ cu cea a fetelor, semnalând o performanță medie mai slabă și o variabilitate mai mare a pregătirii școlare. La acest profil, mai mult decât la cele anterioare, diferența dintre promovare și nepromovare este extrem de fină: performanțele elevilor din profilurile tehnologice și vocaționale sunt marcate de o fragilitate structurală - deși o parte a elevilor atinge medii respectabile, o proporție considerabilă se situează la limita inferioară a succesului educațional, chiar și cu intențiile bune de forțare a pragului de promovare. Spre exemplu, doar 22.91% dintre fetele cu 5.00 (1161 din 5066 de candidate) au promovat și celelalte examene, procentul crescând moderat în cazul băieților, la 26.29% (2323 din 8835). Totodată, datele arată că această categorie (tehnologic) există cea mai mare pondere a elevilor cu medii de trecere (>5.00), însă nepromovați: 58.55% dintre băieți au obținut medii peste 5.00 la limba română, dar au picat la alte examene, în timp ce pentru fete



Figură 13 Distribuția densității mediilor finale a elevilor din **mediul urban**, la **limba română (real)** – *tehnologic și vocațional*: fete (sus) și băieți (jos); a) elevi promovați (verde) și nepromovați (roșu) și b) distribuția totală a mediilor (violet)

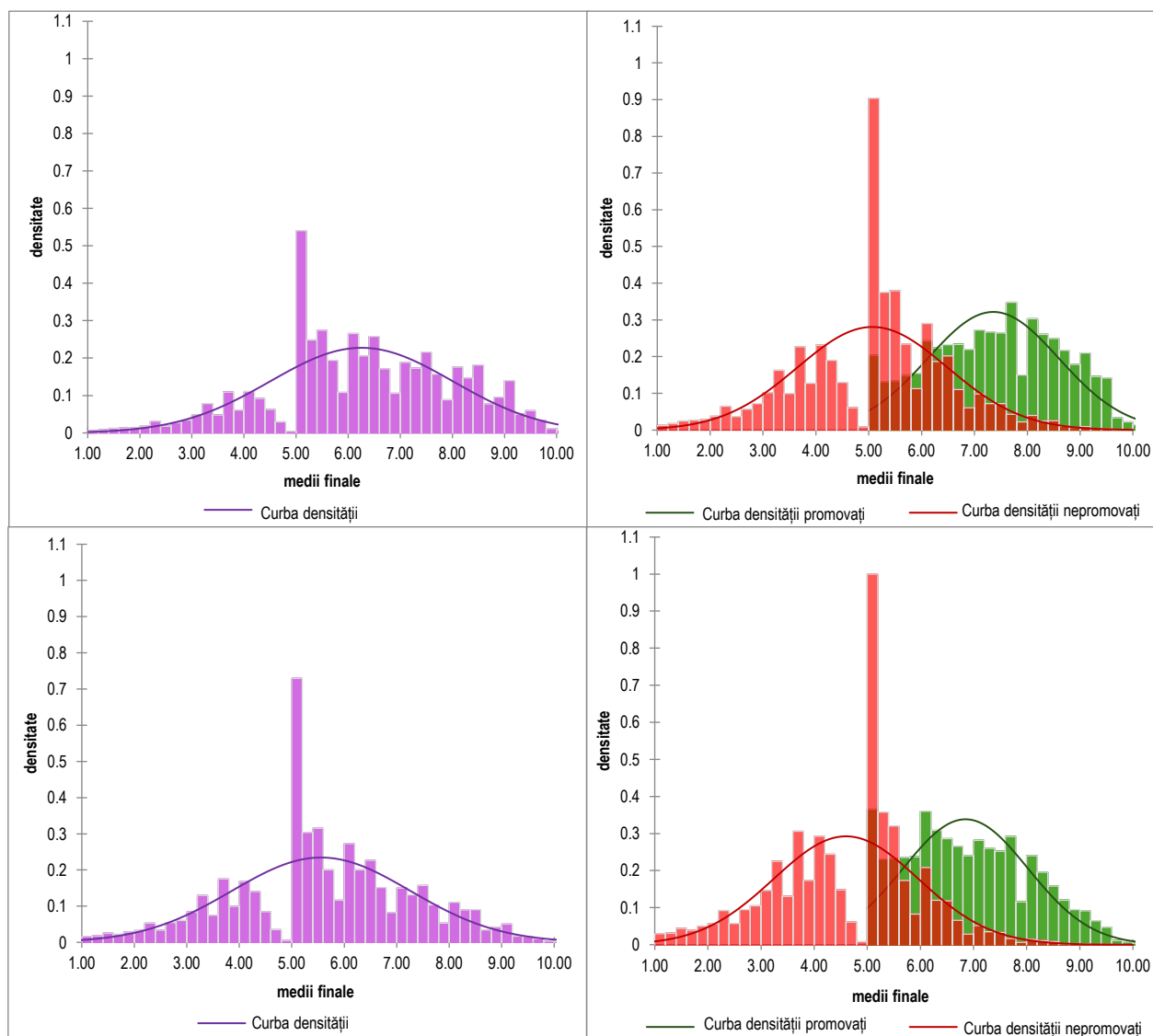
procentul se ridică până la 68.64%. Printre cele mai drastice exemple se includ o fată din Drobeta Turnu-Severin, cu 10, care a picat la matematică cu media de 4.20 și doi băieți din Caransebeș și Târgu Jiu cu 9.80 la limba română, dar cu 3.40 și 1.20 la matematică. Tot aici iese în evidență și cea mai mare medie nepromovată, de 8.11, a unui candidat maghiar din Odorheiu Secuiesc, în 2021, care a picat doar la limba română, cu 4.35.

Ultima categorie, cea a elevilor absolvenți la profilul tehnologic, proveniți din mediul rural (fig. 14), scoate în evidență distribuții previzibile ale notelor: în primul rând, în cazul fetelor, dispersiile sunt aproximativ simetrice, cu o ușoară alungire spre dreapta. Vârful densității se situează în jurul notei 6.00, iar notele sunt distribuite relativ uniform între 5.20 și 7.00, indicând o performanță modestă, dar relativ stabilă. Totuși, curba de densitate rămâne joasă, ceea ce sugerează o dispersie mare și o lipsă de concentrare în zona excelenței. Prin comparație cu profilurile real și umanist, curbele de densitate sunt deplasate considerabil spre dreapta, cu vârfuri situate la 7.50-9.00 în cazul fetelor și 7.00-8.00 în cazul băieților, ceea ce indică o lipsă cronică de performanță a profilului tehnologic. Distribuțiile diferențiate ale mediilor finale în funcție de statutul de promovare (dreapta) relevă o separare clară între elevii care au reușit să treacă examenul și cei care nu au atins nivelul minim de competență. În rândul nepromovaților, curba de densitate formează un vârf extrem de abrupt în dreptul notei 5.00, sugerând o acumulare nefirească a rezultatelor la limita a notei minime de trecere. Lipsa aproape totală a mediilor imediat inferioare, precum 4.95, întărește ipoteza unei posibile rotunjiri sau a unei decizii evaluative „forțate”, menită să salveze artificial procentele promovabilității reduse ale acestui profil. Pe de altă parte, elevii promovați din acest profil prezintă o distribuție relativ dispersată, cu valori răspândite între 6.00 și 8.00, dar cu o densitate mai mare între 6.00 și 7.00, mai ales în rândul băieților. La fete, distribuția este ceva mai echilibrată, cu prezențe modeste și în zona superioară a scalei, însă performanțele ridicate rămân rare în ansamblu (media generală a tuturor candidadelor este de 6.34, iar a celor promovate, de 7.35). Grupul promovaților nu se distanțează semnificativ de zona de risc, iar diferența față de nepromovați este adesea redusă la câteva zecimi, fapt ce indică o linie fragilă de separare între exercitată asupra evaluării, în contextul în care diferența între succes și eșec devine o chestiune forțată a sutimilor în interesul elevului, nu de competențe clar diferențiate. Totodată, diferențele procentuale dintre elevii cu 5.00 care au promovat Bacalaureatul și cei care au picat la alte examene este de 15.20% pentru fete (659 din 4335 de candidate cu 5.00 au promovat și 19.46% pentru băieți (1138 din 5847 de candidați au fost promovați).

Reprezentarea cartografică a distribuției mediilor finale la examenul de limbă română (fig. 15), defalcate pe profile (uman, real și tehnologic) și medii de proveniență a elevilor (urban versus rural) oferă câteva surprize. În primul rând, elevii din profilul umanist, prin natura curriculei mai orientate spre discipline umaniste, care include specializări precum filologie sau științe sociale, mediile la limba română tind să fie relativ ridicate în ansamblu, însă diferența urban-rural rămâne vizibilă. În acest sens, se remarcă elevii din mediul urban din județele din estul țării, Iași (cea mai mare medie din țară, de 8.14), Galați (8.09) și Neamț (7.96) se detașează ca centre de excelență la acest profil. Această configurație reflectă existența unei tradiții culturale și academice consolidate, structură educațională stabilă și licee de prestigiu. Alte

judete puternic urbanizate și cu rezultate notabile la profilul umanist sunt Prahova (8.01), Cluj (7.81) și București (7.70).

În cazul elevilor proveniți din mediul rural (stânga, sus), valorile sunt în general mai scăzute, deși Bistrița Năsăud (7.82) și Prahova (7.75) păstrează niveluri remarcabile, foarte



aproape de valorile urbane de top, deși au câteva licee rurale cu profil umanist care tind să scadă mediile finale (la *Prundu Bârgăului, Măneciu, Filipeștii de Pădure*). Totodată, unele județe înregistrează performanțe bune pentru ambele categorii de elevi, mediile elevilor din rural apropiindu-se mult de cele urbane (în București, de pildă, elevii din rural au obținut o medie generală de 7.60 față de 7.70 a celor din urban, deși se poate specula că o bună parte din elevii „din rural” admiși la licee bucureștene sunt din localitățile limitrofe ale capitalei, unde singurul criteriu „rural” al acestora este statutul administrativ. Pe lângă București, cu diferențe foarte mici dintre elevii din rural și urban, se remarcă Caraș Severin, cu -0.15 (7.36 versus 7.51) și Bistrița-Năsăud, cu -0.07 (7.82 versus 7.89). La polul opus, cea mai mică medie a elevilor din rural a fost înregistrată de Harghita (5.96), Ilfov (6.11) sau Mureș (6.35), urmate de alte județe preponderent rurale din extremitatea sudică a țării (Giurgiu, Teleorman, Dolj). Totodată,

discrepanțele între elevii din rural și cei din urban depășesc frecvent jumătate de punct, ceea ce denotă o inechitate sistemică severă: din cele 42 de unități județene, doar în Tulcea și Covasna elevii din mediul rural au reușit la limită să obțină performanțe superioare colegilor din orașe, cu diferențe de +0.06 și +0.07. Cele mai mari discrepanțe apar în județe unde centrele urbane excelează, iar satele rămân mult în urmă. De exemplu, în județul Dolj, media celor din urban este de 7.60, în timp ce elevii din rural se plasează la pragul de 6.52, indicând un decalaj de peste un punct, fiind și cel mai mare decalaj din țară la acest profil. Discrepanțe similare, de aproximativ 1 punct, se observă și în Bihor (unde, deși elevii din rural au obținut o medie relativ bună de 6.49, care totuși rămâne semnificativ sub media urbană de 7.44). Aceste discrepanțe accentuate reflectă faptul că liceele performante din orașele mari polarizează populația școlară urbană performantă, iar elevii din rural sunt mult mai slab inserați în unitățile de elită, iar standardele la liceele la care sunt admiși nu se ridică la același nivel.

La profilul real (fig. 15, mijloc) este de așteptat o ușoară creștere a mediilor la limba română întrucât, chiar dacă, prin natura programei școlare, este axat pe științe exacte, acesta are o natură mult mai competitivă și selecție mai riguroasă a populației școlare. Spre exemplu, dacă în cazul profilului umanist, elevi din urban, cea mai mare medie județeană este de 8.14, a Iașiului, la profilul real sunt 17 județe care depășesc pragul de 8.14, inclusiv Tulcea, Botoșani sau Vrancea; în cazul elevilor proveniți din rural, media maximă de 7.82 Bistriței-Năsăud este depășită de 9 județe. În cazul elevilor din mediul urban, primele poziții sunt ocupate de Sibiu (8.53), urmat de Iași (8.52), Cluj (8.48), Bacău (8.38) și Neamț (8.38), județe cu licee teoretice competitive, tradiție educațională solidă și statut de poli universitari.

În cazul candidaților din rural, diferențele față de colegii urbani sunt mult mai abrupte decât la profilul umanist, dar persistă. Sibiu, unul din puținele județe cu licee doar în orașe, rămâne pe primul loc (8.35, care este totodată medie a elevilor din rural de la toate profilurile), sugerând o coerență instituțională în întreg județul, capabile să aducă acești candidați la un nivel aproape de excelență. De altfel, diferența între media urbanului și ruralului în Sibiu, la profilul real, este aproape neglijabilă (doar 0.18 puncte în favoarea elevilor din urban), fiind un model de urmat. Giurgiu (6.18), însă, marchează un minim semnificativ, în concordanță cu indicatori socio-economici scăzuți.

Diferențele urban-rural la profilul real sunt, per ansamblu, cele mai accentuate dintre cele trei profiluri analizate. În numeroase județe, decalajul depășește un punct în favoarea elevilor din mediul urban. Un caz notabil este Sălaj, unde elevii din urban au avut o medie generală de 7.92, în timp ce cei din rural doar 6.55, rezultând o diferență de 1.37 puncte. Acesta pare a fi cel mai mare decalaj dintre cele două medii înregistrat la nivel național (și, implicit, indică una dintre cele mai pronunțate inechități educaționale teritoriale). Cluj prezintă și el un contrast puternic: cu 8.48 media candidaților din urban vs. 7.18 media celor din rural, diferența este de circa 1.30.

Profilul tehnologic prezintă o situație distinctă: mediile la limba română sunt, în mod previzibil, mai scăzute comparativ cu filiera teoretică, dat fiind că elevii de la acest profil au, în general, un focus diferit (studii tehnice sau profesionale) și rezultate academice mai modeste per ansamblu. Totodată, diferențele urban-rural capătă alte nuanțe, uneori contraintuitive. Pentru elevii din mediul urban, rezultatele la română variază considerabil între județe: un

exemplu previzibil este Cluj, unde media urbană a atins 6.88. Această valoare, deși atipic de mare pentru un profil tehnologic, indică existența unor licee tehnologice și colegii tehnice de elită în Cluj-Napoca care au pregătit elevii foarte bine chiar și la disciplinele teoretice. Alte județe cu medii urbane tehnologice bune includ Vrancea, Iași și Sibiu (cu valori de peste 6.80, având instituții tehnologice solide). În schimb, cele mai mici medii urbane la tehnologic se înregistrează, similar cu celelalte profiluri, în județe clasice, fie cele care au întotdeauna cele mai slabe rezultate generale, fie cele cu majoritate lingvistică maghiară: de exemplu, mediile generale ale ultimelor 3 județe coboară sub pragul psihologic de 5.00: în Teleorman (cu 4.73), Covasna (4.57) și Harghita (4.46), aceste medii demonstrând de fapt severitatea crizei de performanță la filiera tehnologică locală. Cu toate acestea, merită menționat că există și excepții pozitive: Iașiul înregistrează cea mai ridicată medie a elevilor din rural la profilul tehnologic, de 6.69, (județul având și șase licee rurale) alături de cei din Sibiu (6.57, dar fără licee rurale) și București (6.55). Diferența urban-rural la profilul tehnologic are și ea variații semnificative, dar nu urmează constant modelul „elevii din urban vor avea note mai mari decât cei din rural” întâlnit la celelalte profiluri, există patru situații atipice (Giurgiu, Ilfov, Covasna și București). În numeroase județe, urbanul totuși depășește ruralul substanțial: de pildă, în Dâmbovița, media urbană la tehnologic (6.71) a fost cu 1.37 puncte peste media rurală (5.34), evidențiind un decalaj considerabil de pregătire dintre elevi. Situația cu adevărat interesantă apare însă în județele unde elevii din rural își depășesc colegii de la oraș: cel mai elocvent exemplu este Giurgiu: media urbană la tehnologic (5.08) a fost ușor mai scăzută decât cea rurală (5.45). Explicația ar putea fi legată de specificul local al ofertei educaționale: cu zece licee în întregul județ, dintre care trei rurale (la *Călugăreni*, *Hotarele* și *Comana*), la unitățile cu profile tehnologice au fost admiși elevii cu cele mai slabe medii la Evaluarea Națională și este posibil ca cei din mediul rural să fi avut un nivel mai înalt de motivație, într-un mediu demotivațional prin însăși structura sa.

Pe ansamblu, profilul umanist pare cel mai echilibrat teritorial (cu mai puține extreme), profilul real evidențiază clar superioritatea județelor cu centre urbane performante și lupta elevilor din rural pentru a ține pasul, în timp ce profilul tehnologic scoate la iveală vulnerabilitățile cele mai mari ale acestor elevi, cu rezultate extrem de slabe, dar și faptul că, uneori, când toată filiera e slabă, discrepanțele dintre urban-rural se micșorează.

Interpretarea tiparelor spațiale relevă și influența unor factori locali: județele cu populație majoritar maghiară au rezultate slabe la limba română (atât populația școlară urbană, cât și cea rurală), punând în discuție nevoia urgentă de adaptare a predării limbii române ca limbă secundară; județele din sud se confruntă cu probleme sistemice a performanței populației școlare rurale, cauzate de sărăcie, îmbătrânire demografică, depopulare și migrație. În contrast, județele cu multiple centre urbane (Argeș, Suceava) sau cu tradiție școlară chiar și în mediul rural (unele zone din Transilvania și Moldova) reușesc să mențină diferențe mai mici. Semnificația geografică a acestor rezultate este profundă: ea ne arată harta inegalității educaționale, care adesea se suprapune cu harta dezvoltării socio-economice. Discrepanțele urban-rural la examenul de Bacalaureat reflectă nu doar calitatea școlilor, ci și accesul la capital cultural, la modele de reușită și la resurse (căci un elev din rural poate nu are meditații, biblioteci sau internet de mare viteză, spre deosebire de un elev de la oraș).

STUDIU DE CAZ: MOBILITATEA EDUCAȚIONALĂ, EXPRESIE A INEGALITĂȚILOR TERITORIALE. ADMITEREA LA LICEU ÎN 2022

Context teoretic. Problematika accesibilității la ciclul preuniversitar superior

Serviciile educaționale reprezintă acele servicii sociale pe baza cărora este fundamentată întreaga funcționalitate a unei societăți și certitudinea dezvoltării economice. În mod ideal, arhitectura acestor servicii trebuie să cuprindă întreaga populație întrucât acestea au un caracter general necesar și indispensabil pentru dezvoltarea fiecărui individ. Importanța și mizele socio-economice pe termen lung, la macro-scară a nivelului de calitate a acestora, impune, din punct de vedere moral și politic, asigurarea și flexibilizarea structurii sistemului conform necesităților populației la micro-scară.

Construcția și asigurarea accesibilității educaționale a populației cuprinde implicații majore atât de responsabilizare a factorilor decizionali, cât și pentru comunitățile rurale, cele mai dezavantajate din punct de vedere al integrării economice, ascensiunii sociale și a calității generale a vieții. Distribuția inegală a (resurselor) serviciilor școlare se traduce prin discrepanțe semnificative între indicatorii performanței școlare, riscului de eșec școlar și ai capitalului educațional, reflectat atât prin procentele populației cu studii gimnaziale, medii sau superioare, cât și de gradul de integrare socială și valorificare economică a nivelului de studiu.

Problematika disparităților educaționale între urban-rural în România s-a amplificat în perioada contemporană în paralel cu dinamicele structurilor demografice și a difuziei spațiale a inovației. Necesitățile educaționale de nivel mediu și superior ale unei populații derivă din aspirațiile firești de autodepășire, realizare intelectuală individuală prin integrare socio-economică a tinerilor. Astfel, prin natura construcției rețelei școlare, serviciile educaționale de rang mediu sunt amplasate în localitățile cu mase demografice importante, cu precădere în orașe, dar și în mediul rural, de obicei în comunele mai mari, atât în arealele îndepărtate de centrele urbane, cât și în imediata proximitate a acestora, drept o opțiune suplimentară, de obicei slab concurențială, oferind cu precădere specializări tehnologice, adresabile elevilor cu performanțe mediocre și scăzute. Așadar, pentru elevii din mediul rural, absolvirea nivelului mediu de studiu implică aproape în fiecare situație migrarea spre centre care oferă acest tip de serviciu, iar pentru absolvenții urbani - doar în interiorul propriului oraș, dacă nu intervin alte motive de ordin personal. Din acest punct de vedere, arhitectura rețelei acestui tip de serviciu, influențabilă de dinamicele populației școlare, în principiu, în restrângere în rural și excedentară în urbanul dinamic, nu este dimensionată proporțional în toate regiunile țării la realitățile actuale ale distribuției cererii și ofertei educaționale.

Conceptul de accesibilitate se bucură de o multitudine de definiții: *Wegener et al., 2002* descrie accesibilitatea drept „*poziționare unui loc și a calităților sale în relație cu oportunitățile, activitățile sau /și resursele existente în alte locuri, unde loc poate însemna o regiune, un oraș [...]*”, iar *Penchansky et al., 1981*, ca „*relația dintre locația ofertei și locațiile potențialilor*

clienți, luând în considerare resursele de transport, timpul necesar, distanța și costul”. În studiile recente de geografie a transporturilor, aceasta este definită drept:

Batty, 2009: „direct proporțională cu măsura mărimii oportunităților unei locații și invers proporțională cu distanța și timpul necesar pentru a obține acele oportunități”

Rusu, 2010: „capacitatea unui loc de a fi atins de alte locuri”

Páez et al., 2012: „potențialul de a obține oportunități distribuite spațial”

Termenii-cheie care se regăsesc în toate definițiile sunt locație și potențialul de conectivitate a acesteia, iar în acest studiu de caz sunt reprezentate de localitățile centrelor liceale (*destinație*) și a celor care generează mobilitatea liceenilor (*origine*). Accesibilitatea potențială a elevilor se mulează principiului atracției gravitaționale: fluxurile vor fi influențate direct proporțional de masele demografice (o masă demografică mai mare va presupune implicit oferte școlare mai variate, un potențial mai mare de performanță școlară și multiple oportunități de încadrare pe piața muncii sau acces mai facil în învățământul superior) ale centrelor cu care tind să interacționeze și invers proporțional de distanța dintre cele două destinații.

Accesibilitatea spațială facilă către un anumit centru liceal nu se traduce automat prin accesibilitate față de servicii educaționale de calitate, idee regăsită de nenumărate ori în modelul de migrație (respectiv de decizie) al elevilor. În numeroase cazuri, un elev poate opta pentru un liceu situat într-un oraș de talie mare, chiar dacă acesta se află la o distanță de peste 50 km, evitând alternativele intermediare localizate în orașe mici sau în mediul rural, deși acestea oferă specializări identice. Totodată, în practică, disponibilitatea (matematică și meritocratică) a unei mobilității pe distanțe care exclud opțiunea navetismului este adresabilă doar elevilor cu rezultate de cel puțin peste 6.00, valorile pragul minim crescând proporțional cu dimensiunea demografică și ofertele educaționale din orașele-țintă. Nivelul de inserare liceală a elevilor din mediul rural tinde să crească ușor dacă au mai multe opțiuni pe o distanță rezonabilă, de 20-30 km. Mobilitatea elevilor cu rezultatele foarte scăzute la Evaluarea Națională poate fi catalogată în trei clase a) nu vor candida sau nu vor fi repartizați la admitere la liceu (cel puțin de la prima repartizare); b) vor alege un liceu foarte apropiat, la o specializare a cărui istoric indică acceptarea elevilor cu cele mai minime medii obținute; c) vor alege un liceu rural sau suburban, care nu este localizat neapărat în proximitate, la orice specializare (fie teoretică sau tehnologică), cu un istoric indică praguri foarte joase de admitere.

Studiile în domeniu indică poziția structural favorabilă a elevilor din urban în competiția pentru admiterea la cele mai bune licee, atât datorită densității mari (Gibbons & Silva, 2008), care crează prin definiție forța motrice a productivității și a randamentului școlar, cât și datorită mizei și resurselor care fac ca deciziile educaționale cu privire la liceu să fie analizate mult mai atent. În plus, elevii din urban beneficiază de investiții mai sporite în capitalul uman, datorită accesibilității ridicate la resurse educaționale suplimentare variate și calitative, inclusiv costuri de transport mai reduse, fapt ce îi plasează într-o conjunctură superioară în raport cu colegii din rural cu aceleași capacități intelectuale (Hernández-Torrano, 2018, van Maarseveen, 2021). De asemenea, eterogenitatea ofertelor școlare oferă elevilor un cadru decizional mult mai flexibil, formând un cadru propice pentru elevi urbani locali de a-și alege exact specializarea și liceul pe care și-l doresc, în comparație cu elevii în centre liceale mici, care au de obicei 2-4 specializări generale.

Pe de altă parte, pentru elevii cu abilități cognitive superioare, inclusiv pentru cei din zonele dezavantajate, în special din rural, unele studii indică că nivelul de (in)accesibilitate la liceu nu reprezintă un impediment irevocabil în calea mobilității educaționale (Downey, 2014, Kong, 2020), ei fiind cei mai predispuși de a părăsi localitatea natală. Pentru aceste categorii de elevi dificultățile financiare ale familiei și poziția geografică nefavorabilă sau izolarea de rețelele majore de transport nu acționează ca factori inhibitori, ci ca stimuli pentru depășirea condiției sociale (Obergrösser *et al.*, 2015, Kerr *et al.*, 2014, Titan *et al.*, 2022). Dacă pentru elevii din rural cu cele mai bune reușite școlare, motivația intrinsecă poate depăși uneori obstacolele inaccesibilității, modelele de mobilitate ale celorlalți elevi sunt corelate proporțional cu nivelul de ruralitate al unei regiunii, adesea cu un statut socio-economic mai scăzut, aspirații educaționale și profesionale mai modeste, limitate la ofertele arealului local (Brown & Schafft, 2011, Watson *et al.*, 2016). Pe termen lung, în rândul elevilor absolvenți de licee rurale, acestea se traduc și printr-o rată mai redusă de valorificare a propriului potențial social, ca urmare participării reduse în învățământul universitar sau în alte programe postliceale (Delaney *et al.*, 2020, Titan *et al.*, 2022).

Organizarea și dinamica rețelei școlare românești au încurajat creșterea interesului din partea mediului academic, în special în ceea ce privește aspectele disparităților și inegalității spațiale ale accesului la învățământul secundar superior. Studiile geografice dedicate cercetării fluxurilor migraționale ale elevilor de la gimnaziu spre liceu și al accesibilității serviciilor educaționale liceale au analizat acest fenomen la scară regională (Istrate, 2008, Țurcănașu, 2010, Tudora, 2010, Rusu, 2012), iar cele din domeniul educației și al științelor sociale tratează subiectul la nivel național și local (Neagu, 2004, Hatos, 2008, 2012, Țoc, 2016, Gheba, 2021). Acestea, datorită perspectivei socio-educaționale, sunt focalizate în special pe natura socială, individuală, a problematicilor, variind de la abandon școlar (Merce *et al.*, 2015, Iana *et al.*, 2021) alegerea instituției de învățământ, dar și influența capitalului de valori transmis intergenerațional asupra priorităților și alegerilor educaționale. Din punct de vedere geografic, orice abordare geo-educațională a construcției și decalajelor de accesibilitate ale acestui tip de mobilitate scoate în evidență relația dintre calitatea dotării rețelei școlare cu instituții care oferă servicii educaționale liceale versus necesitățile comunității și puterea financiară individuală de a le susține. Miza învățământului liceal, constă, în primul rând, în ocuparea unui loc la un liceu și la o specializare cu oportunități promițătoare către învățământul universitar (sau postliceal). Această tranziție presupune selecția firească la treapta liceală a elevilor cu cele mai mari șanse de reușită școlară (Țoc, 2018), iar cei care, după absolvirea gimnaziului, înregistrează carențe irecuperabile ale competențelor de bază (literație, calcul matematic elementar) să fie direcționați către învățământul profesional. Pe de altă parte, între licee de asemenea există diferențieri de clasificare administrativă care coincid cu cele ierarhii sociale, cu un impact puternic asupra parcursului școlar (colegii naționale, licee teoretice, licee tehnologice).

Statutul liceului, măsurat prin concurența și ecartul mediilor de admitere, capitalul cultural al elevilor, respectiv prin bunăstarea economică a familiilor din care aceștia provi (Holloway *et al.*, 2010), chiar și localizarea geografică a reședinței elevului (Butler & Hamnett, 2007) sunt determinanți mai relevanți asupra performanțelor individuale decât simpla apartenență la mediul rezidențial urban sau rural.

Metodologie

Obiectivul general al studiului de caz este reprezentat de analiza admiterii la liceu în 2022 din perspectivă geo-statistică, cu accent asupra fluxurilor migraționale ale elevilor de gimnaziu dinspre rural - urban (acestea formează 79.28% sau 33.724 elevi din total), urban - urban (de obicei dintr-o localitate urbană mică spre una cu poziție administrativă sau /și economică superioară, 14.13% sau 5965 elevi din volumul fluxurilor), rural - rural (4.92% sau 2073 elevi, de regulă elevii din localitățile din imediata vecinătate ale unei comune cu liceu) și urban - rural (cazuri izolate, cu caracter conjunctural, de obicei dinspre municipii spre un licee suburbane, 1.10% sau 461 elevi din total).

Aplicarea metodelor geografice în cercetarea distribuției spațiale a serviciilor educaționale implică, în primă instanță, cartografierea fenomenelor acestor fluxuri, pentru reliefarea ariilor de polarizare a zonelor de polarizare liceală, respectiv a centrelor educaționale care concentrează potențial uman, resurse instituționale și infrastructură, cu impact asupra ierarhizării lor în rețeaua educațională regională. De asemenea, acest tip de analiză este relevant pentru înțelegerea relațiilor funcționale (uneori rivale, în cadrul aceluiași județ sau cu județul vecin, alteori cu bazine de colectare bine delimitate, fără concurență) dintre localități, prin prisma mobilității intra- și inter-județene, precum și a situațiilor cu specific local, la scară locală sau regională. Acest procedeu presupune preluarea unor baze de date: datele brute ale admiterii la liceu, la nivel individual, au fost sintetizate de pe site-ul oficial al admiterii la liceu (admitere.edu.ro), totalizând 110.861 elevi admiși și 6852 elevi nerepartizați.

Așadar, elementele principale ale analizei sunt: poziția geografică a celor două localități-cheie: cea a școlii unde a absolvit ciclul gimnazial (61.90% dintre elevi au ales licee din aceeași localitate) și cea unde a fost repartizat la liceu, la care se adaugă ponderea elevilor admiși la liceu din totalul celor promovați la Evaluarea Națională. Considerând acești parametri, analiza a considerat o pondere de 100% a elevilor admiși la liceu dacă a fost admis singurul elev care a susținut examenele în clasa a VIII-a (ceilalți fiind absenți), precum în cazul comunei *Grădinari*, Olt (1 din 11 elevi), sau *Holod*, Bihor (1 din 7) și 0% în localitățile unde nici un elev nu a fost repartizat (50 de UAT-uri). Influența statistică a elevilor care au fost absenți nu a fost ignorată (în medie!), în fiecare an ponderea absenților variază între 4% și 5%), ci se regăsește în ultima parte a capitolului, inclus în regresia multivariată, ca indicator distinct⁷.

A doua componentă a analizei urmărește stabilirea gradientilor de polarizare liceală prin identificarea indicatorilor relevanți pentru stabilirea ierarhiei, gradientilor și limitelor potențialului și polarizare a serviciilor educaționale liceale, combinând analiza direcțiilor fluxurilor cu timpii rutieri dintre localitatea emitentă și destinația preferată de majoritatea elevilor. Cei cinci indicatori principali, derivați din modelul migrațional inițial, au fost supuși unei Clasificări Ierarhice Ascendente (CIA), păstrând principiul grupării centrelor liceale în cinci clase (șase în Regiunea de Sud-București-Ilfov), pentru a surprinde caracteristici cât mai omogene și comparabile.

⁷ O parte al acestui text a fost publicată în extenso în volumul *Tendențe și progrese în geografie*, Iași, 2023.

Analiza exhaustivă este completată prin aplicarea corelațiilor și regresiei liniare multivariate, cu variabila dependentă *ponderea elevilor admiși la liceu*. Aceasta este corelată din perspectiva a 13 variabile explicative, selectate pentru a surprinde intensitatea și direcția relațiilor dintre factorii sociali, economici și educaționali care influențează deciziile școlare. Scopul principal al acestei analize este de a evidenția în ce măsură diferitele componente ale contextului local – moștenirea culturală, statutul economic al familiei, infrastructura educațională sau poziționarea geografică – facilitează ori, dimpotrivă, restrâng capacitatea elevilor și a familiilor acestora de a accesa trasee educaționale favorabile. Prin urmare, capitalul cultural transmis intergenerațional și resursele efective puse la dispoziție de părinți devin factori definitorii care, alături de disparitățile teritoriale deja bine documentate, structurează accesul inegal la opțiuni educaționale diversificate. Acestea privesc nu doar alegerea liceului sau a specializării dorite, ci și posibilitatea reală de a opta pentru o formă de mobilitate, fie naveta zilnică, cazare în cămin sau închirierea unei locuințe - într-un mediu urban concurențial care concentrează oferte educaționale performante, licee vocaționale sau filiere tehnologice adaptate cerințelor pieței muncii.

Migrație și accesibilitate liceală diferențiată

Cadru național – structuri spațiale ale migrației la liceu

Sistemul de admitere la liceu este fundamentat, asemenea altor state europene, pe principiul meritocrației, unde media de admitere reprezintă valoarea matematică care desemnează parcursul educațional a elevului în ciclul secundar superior. Conform metodologiei de calcul din 2022, această medie, formată din $80\% \times \text{media la examene} + 20\% \times \text{media claselor V-VIII}$, exprimă calitatea rezultatelor educaționale, adică reflexia capacității intelectuale și efortului depus, atât pe parcursul anilor de gimnaziu, cât și la examenele Evaluării Naționale. Elevii pot alege între 3 profiluri: teoretic, tehnologic și vocațional. Cele teoretice întregesc cele mai mari niveluri de concurență datorită specializărilor de top, cele tehnologice se adresează în general elevilor cu rezultate slabe, unde prioritatea principală este deprinderea unei meserii, iar cele vocaționale (cu 4 subcategorii: sportiv, teologic, artistic și militar) au sisteme de admitere proprii, cu probe suplimentare specifice) sunt singurele care nu respectă regula de 80/20 datorită naturii specializărilor.

În general, cele mai concurențiale profiluri sunt cel real și umanist, cu specializările, în ordine descendentă: matematică-informatică, filologie, științe ale naturii și științe sociale. Specializările elitiste au avut dintotdeauna amplitudini reduse a mediilor, aici poate fi încadrat și profilul militar întrucât competiția adevărată pentru acestea se formează mai degrabă în orașele mari decât în liceele teoretice rurale sau în localitățile urbane de talie mică, unde chiar și o medie de 6.00 îți poate asigura un loc la cele mai dificile specializări. Popularitatea acestor specializări derivă din premisa generală de corelație a acestora cu șanse mari de admitere în

ciclul universitar. În cazul elevilor cu medii mari, cu capital familial favorabil (Hatos, 2010), restricțiile geografiei locului de reședință dispar iar libertatea de alegere se extinde dincolo de granițele orizontului local, în timp ce colegii cu rezultate mai slabe tind să-și cântărească opțiunile cu prudența condiționată de perspectivele mai limitate, de obicei la localitățile din proximitate. La polul opus, elevii cu rezultatele încadrate în stânga extremă a clopotului lui Gauss nu au neapărat șanse nule la admitere: aceștia pot bifa cu succes specializările pentru care de obicei nu există concurență iar clasele nu reușesc întotdeauna să înscrie numărul maxim de elevi: agricultură, electronică, mecanică, industrie textilă sau turism. Chiar și pentru cele mai puțin dorite specializări contează geografia localității: după modelul atracției gravitaționale, în orașele cu cele mai mari mase demografice ultima medie de admitere nu va coborî sub 3.50. Astfel, scăderea atractivității locului de recepție este direct proporțională cu scăderea bornei ultimei medii admise, până la dispariția ei complete, în centrele liceale care nu reușesc nici să-și păstreze proprii elevi, nici să atragă pe cei din localitățile apropiate.

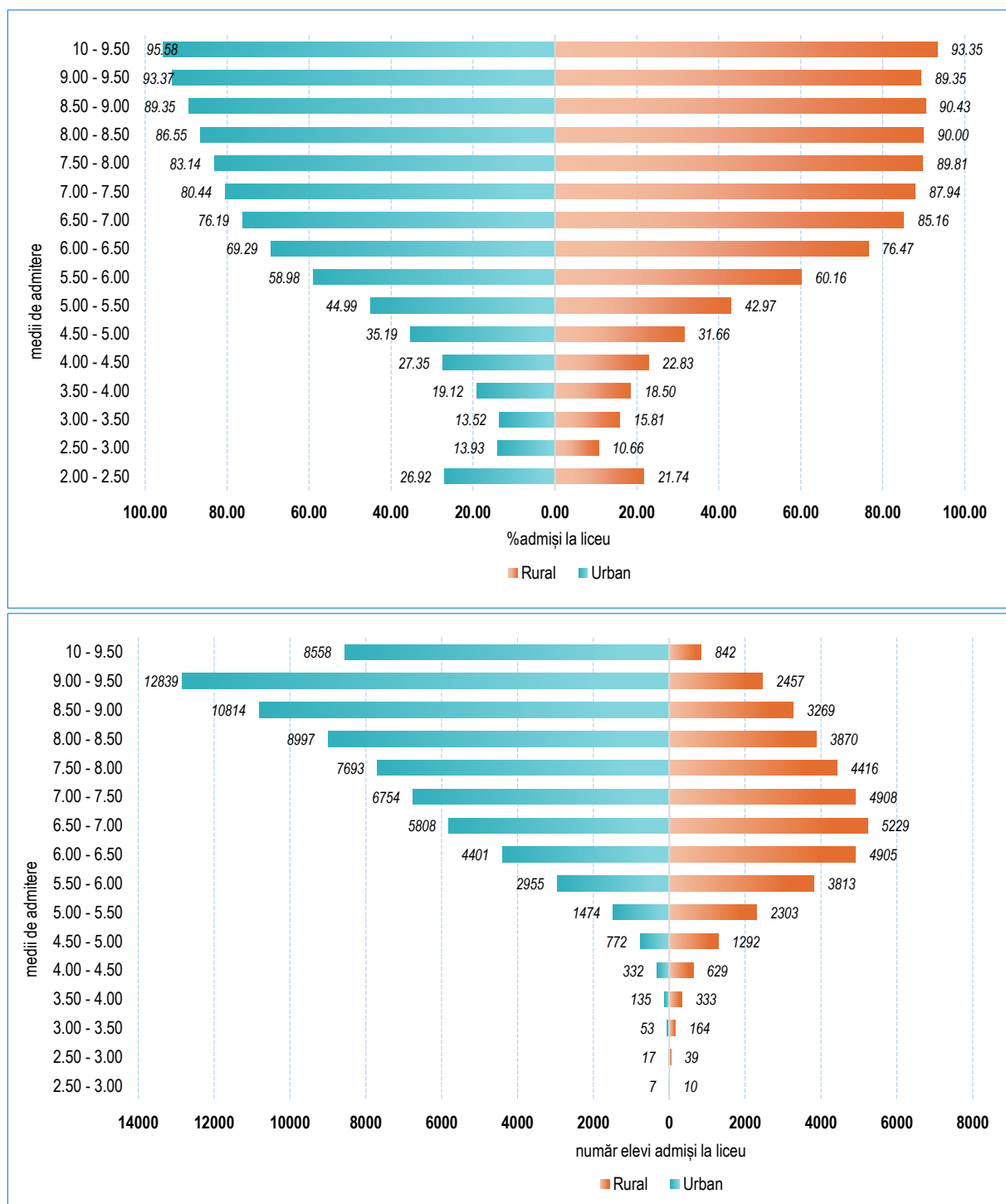
Astfel, meritocrația matematică, detașată de meritocrația umană, socială, cu situații conjuncturale impredictibile, rezumată la corectitudinea repartizării automatizate în clasa a VIII-a, ridică problematica modului real în care este asigurată echitate educațională. Egalitatea de șanse în educație (într-un sistem care presupune că crează condițiile optime pentru aceasta) reprezintă mai degrabă un concept empiric, în condițiile în care rezultatele școlare depind de o mulțime de factori calitativi, dificil de cuantificat, precum proveniența și capitalul educațional al familiei (Gheba, 2021), starea financiară a părinților (Hatos, 2010, Țoc, 2018), mediu de reședință, calitatea instruirii, sau calificarea personalului didactic (Stoica, 2006) și accesibilitatea acestuia în raport cu zonele urbane, unde se concentrează performanța școlară.

Ponderele mediei examenelor este justificat mai mare (80%) din cauza subiectivității notării elevilor între clasele 5-8, astfel încât nivelul de pregătire pentru examene este deosebit de important pentru viitorul licean. Iar dacă arhitectura rețelei școlare încearcă să reducă decalajele de accesibilitate educațională, nivelul de pregătire și performanța la examene sunt cele care construiesc aceste inechități.

Accesul universal la educație nu este un factor suficient de motivant pentru ariile dezavantajate întrucât statisticile demonstrează faptul că prevalența diverselor forme de eșec școlar și ieșirea timpurie din sistemul de învățământ obligatoriu (abandon, absenteism) sunt corelate cu profilul educațional și economic al părinților, (dis)funcționalitatea relației elevi-părinte-școală (Tecău, 2017), instabilitatea politicilor educaționale, instabilitate financiară (Muntele *et al.*, 2020) sau motivația din partea familiei, anturajului și profesorilor (Holloway & Pimlott-Wilson, 2019, Trancă & Virlan, 2021). În plus, centrarea sistemului pe minoritatea elevilor (și școlilor) care bifează indicatorii de performanță reduși în fiecare an (Tufiș, 2008, Țoc, 2018), lasă prea puțină atenție pozitivă pentru școlile unde „performanța” înseamnă lupta profesorilor pentru a deconstrui stigma „elevilor slabi la învățătură” asociați cu o anumită minoritate, arie geografică izolată sau statut social, prin convingea copiii să nu abandoneze școala.

Dincolo de dificultățile economice și de poziția defavorabilă a localizării geografice, inegalitățile sunt *create* sau *depășite* și de valorile intrinseci ale indivizilor (Hardré, 2007). Acest concept este susținut de ideea că, deși sărăcia este un impediment educațional indiscutabil

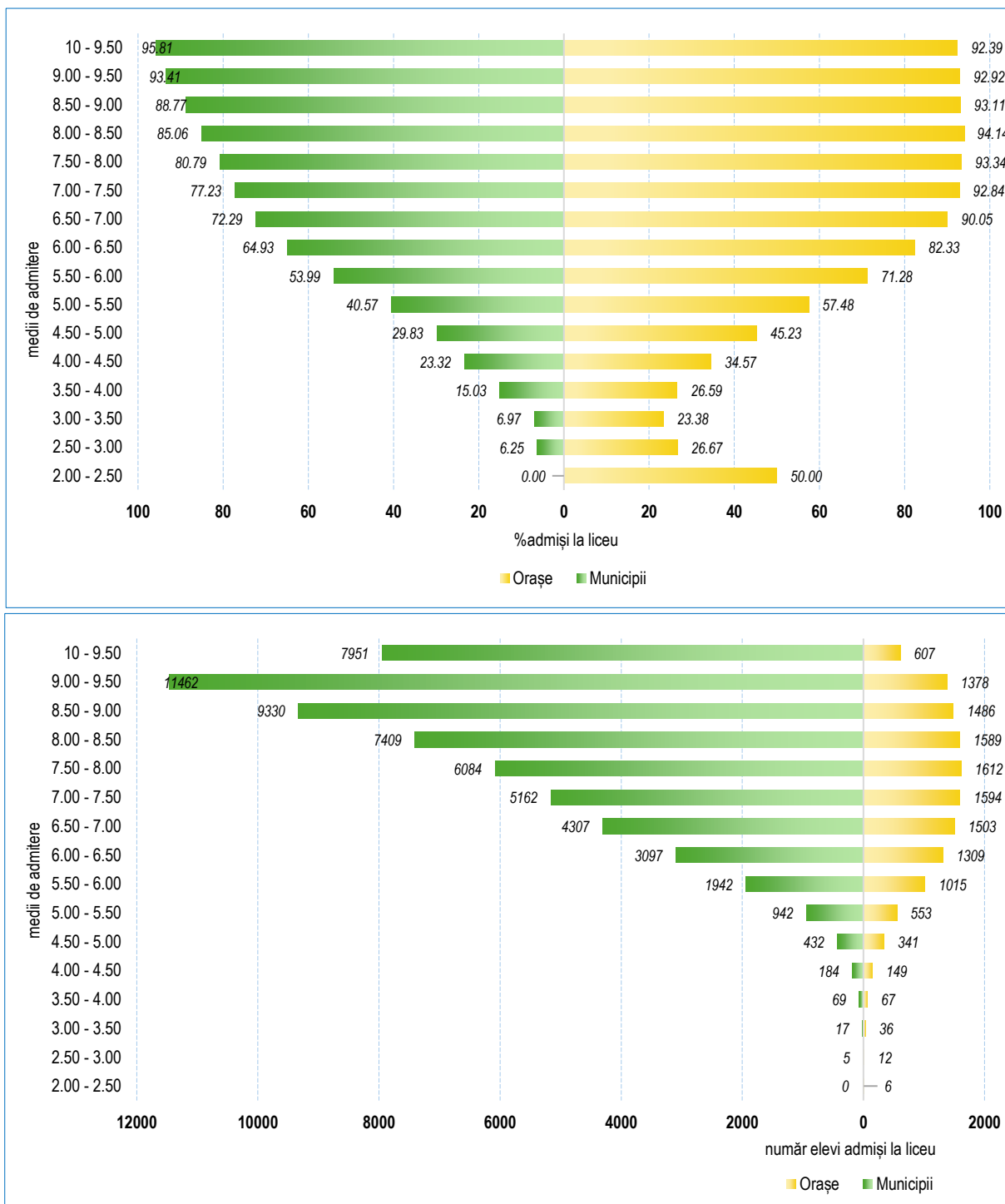
(Kryst *et al.*, 2015), nu este neapărat și o sentință definitivă. Familiile și elevii care valorizează importanța școlarizării vor căuta orice mijloace pentru a-și intermedia accensiunea educațională (în acest caz, un liceu cu reputație bună), prin școală. Deși este încă o teorie netestată, aceasta este susținută prin exemplul multiplelor localități rurale cu venituri extrem de reduse, bazate pe economie de subzistență unde abandonul școlar și absenteismul este (aproape) nul iar o bună parte din absolvenți au plecat spre orașele din apropiere. Aici pot fi încadrate *Ghindărești*,



Figură 1 a. Ponderea elevilor admiși la liceu, după media de admitere și mediul de proveniență.
b. Numărul elevilor admiși la liceu, după media de admitere și mediul de proveniență.

Constanța (14/15 elevi admiși la liceu), *Apa*, Satu Mare (15/16 admiși la liceu) sau *Drăgușeni*, Botoșani (14/20 admiși la liceu).

O defalcare clasică, pe medii (fig. 1a) a ponderii elevilor admiși la liceu pe cohorte de 0.5 puncte se pot distinge anumite situații statistice interesante: dacă primele două ecarturi (mediile între 10 și 9.00) înregistrează procente mai mari în cazul elevilor proveniți din urban, pentru ecarturile 9.00 și 8.50, cu mici diferențe, ponderea elevilor din rural este ceva mai ridicată, ca



Figură 2 a. Pondere elevilor admiși la liceu, după media de admitere și categoria urbanului.

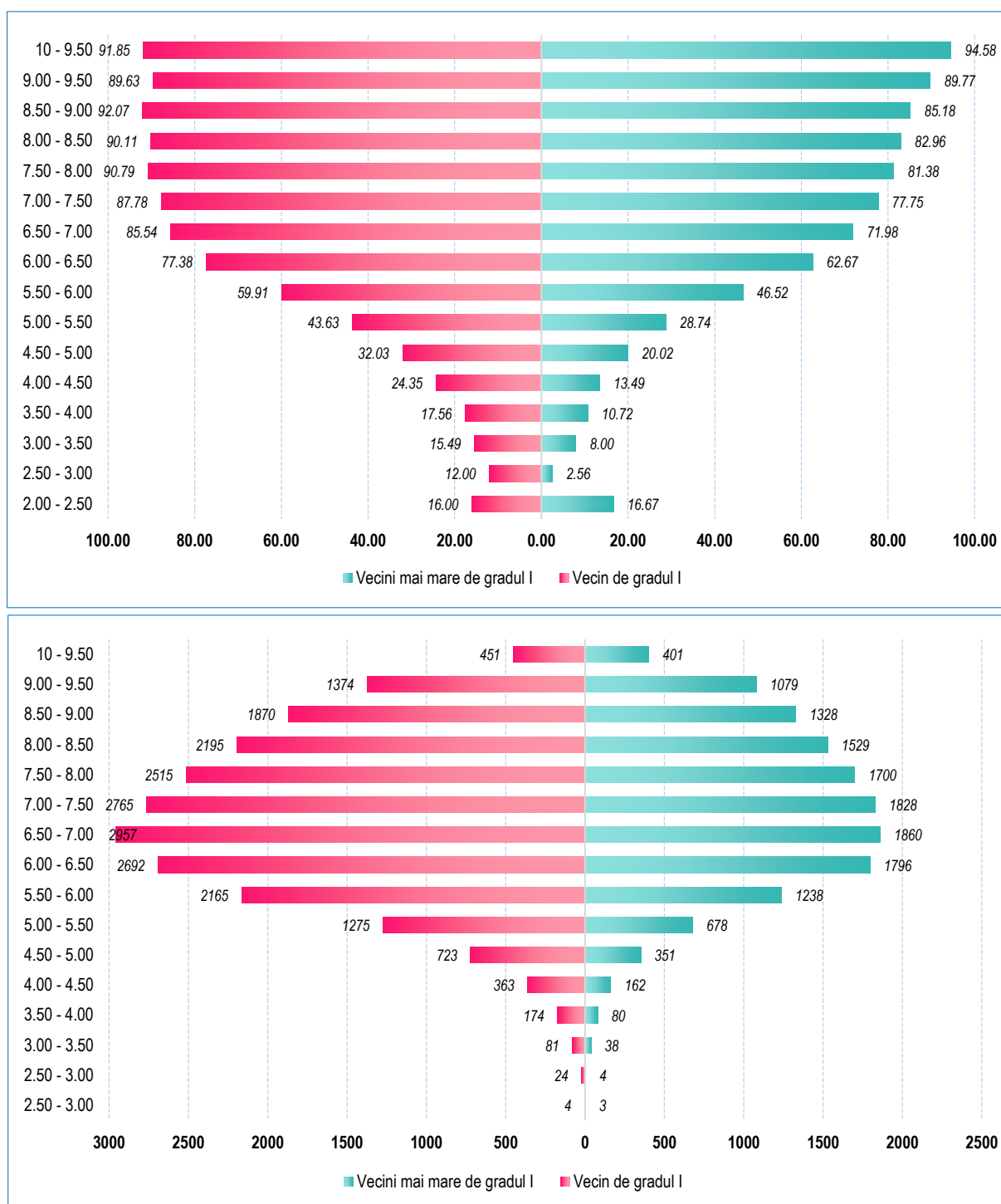
b. Numărul elevilor din mediul rural admiși la liceu, după media de admitere și categoria urbanului.

pentru mediile mai mici de 5.50 – ponderile mai mari să revină elevilor urbani. Diferențele sunt explicate de dispersia valorilor absolute: aceleași date, afișate cantitativ, (fig. 1b), indică distribuția dezechilibrată între rezultatele celor două medii. Repartiția mediilor elevilor rurali arată o dispersie aproape perfect gaussiană, cu maxime pentru cohortele 7.50 și 6.00, majoritatea mediilor fiind obținute fără pregătiri suplimentare, în timp ce rezultatele elevilor urbani sunt susținute în pozițiile superioare, în condițiile unui cadru concurențial, cu presiunea constantă de a excela, explicându-se de ce centrele liceale, mai ales cele din urbanul superior, sunt accesibile doar pentru „elita” rurală.

Defalcarea mediului urban pe municipii și orașe indică valori relativ previzibile, precum ponderi mai mari în cazul elevilor proveniți din municipii (fig. 2a), care manifestă tendințe scăzute de a migra, iar rarele mobilități sunt îndreptate spre alt municipiu cu rang administrativ / demografic superior, întrucât oferta liceală specifică acestor centre este cea mai diversificată pe specializări și generoasă ca număr de locuri. Probabilistic, un elev cu reședința în aceeași localitate sau în comunele suburbane ar avea puține motive să aleagă un liceu din alt municipiu. În schimb, competiția este deosebit de dură, în condițiile în care 48.84% din mediile de admitere se concentrează între ecarturile 10 și 8.50, iar în cazul reședințelor de județ - crește până la 52.11%. La rândul lor, între reședințele de județ se înregistrează, deși nesemnificativ în valori absolute, un grad ușor perceptibil de competiție: tendința generală urmează principiul că reședința cu masa demografică mai mare va avea un nivel mult mai ridicat de atractivitate liceală, mai ales dacă aceasta este și centru universitar. Astfel, la scară regională sau interregională reședința de județ cu cel mai mare număr al populației își va extinde zona de influență și asupra reședințelor învecinate, de unde vor migra candidații cu cele mai înalte capacități intelectuale, iar aceste fluxuri vor avea o construcție unidirecțională.

În cazul orașelor, cu un nivel mult mai scăzut al ofertei liceale (între unul și trei licee), prezintă atractivitate strict locală dar limitată substanțial dacă este poziționat în imediata vecinătate a unui municipiu (*Piatra-Olt* în raport cu *Slatina*), însă extrem de importante dacă sunt singurul centru liceală pe o rază mai mare (cum e în cazul *Babadagului* sau *Moldova Nouă*). Ponderile de admitere depășesc municipiile începând de la borna 8.50 - 9.00 (fig. 2b), dar repartiția valorilor absolute demonstrează faptul că absolvenții orașelor nu reprezintă o concurență serioasă pentru cei din municipii: 47.50% dintre mediile de admitere sunt încadrate între 8.50 și 6.50.

Repartiția ponderilor de admitere a elevilor din mediul rural scoate în evidență influența educațională pozitivă a proximității față de orașe și comune cu licee întrucât, cu excepția extremelor (10 - 9.00 și 2.00 - 2.50), valorile sunt mai ridicate în cazul comunelor vecine de ordin I decât a comunelor periferice (fig. 3a, 3b). Ambele categorii de comune indică aceeași traiectorie de descreștere a ponderii elevilor admiși, proporțională cu scăderea mediei de admitere, mai ales pentru că o medie scăzută în mediul rural este o garanție mai puternică de a fi admis la un liceu rural, unde gradul de concurență este infim spre inexistent. Mai puțin



Figură 3. a. Ponderea elevilor admiși la liceu, după media de admitere și categoria vecinătății.

b. Numărul elevilor din mediul rural admiși la liceu, după media de admitere și categoria vecinătății.

neglijabilă este diferența, deși nesemnificativă, a ponderilor de admitere a celor mai performanți elevi (94.58% versus 91.85%), în condițiile unei amplitudini reduse dintre valorile absolute.

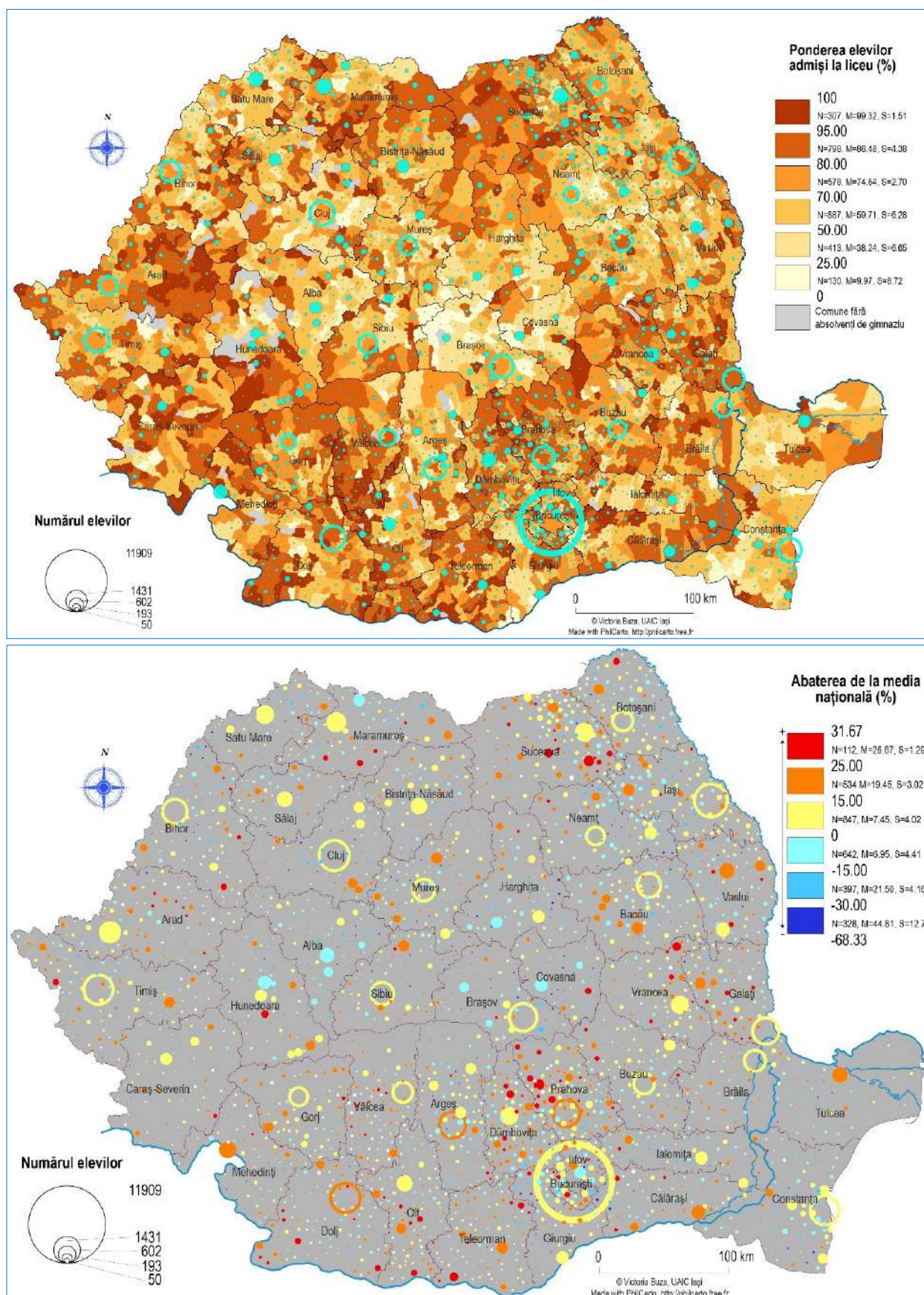
Această dispersie confirmă ipoteza fluctuației intensității structurante de școlarizare atât a centrelor urbane, cât și a comunelor cu licee asupra mediului rural din vecinătate, eficiența

polarizării fiind direct proporțională cu rangul, distanța și amplasarea față de căile de rutiere de comunicație. Poziția izolată a unei localități, mai ales dacă este combinată cu o morfologie restrictivă a reliefului, acționează în sensul reducerii puterii de polarizare a liceelor, în consecință, pe termen lung, a șanselor de reîntoarcere a puștinilor elevi care au plecat.

Cercetarea geografiei admiterii la liceu nu poate fi limitată doar la aceste substrații ale diverselor categorii de elevi și localități, ci urmărește mai degrabă predispoziția de formare a structurilor spațiale ale acestei forme de migrație. Reprezentarea cartografică a ratei de admitere la liceu (fig.4a) și a abaterilor de la media națională (de 68.32%) (fig. 4b) permite remarcarea unei serii de observații interesante: în primul rând, fenomenul mobilității școlare între treapta gimnazială și cea liceală este fidel modelului de difuzie spațială a educației. Factorii decizionali care stau în spatele acestor ponderi (mai ales pentru candidații din mediul rural, care, prin arhitectura rețelei școlare, sunt cei care construiesc tendințele fluxurilor migratorii) demonstrează puternice eterogenități structurale, sensibile la: amplasarea în raport cu rețeaua rutieră, morfologia cadrului natural, structura etnică, îmbătrânirea demografică, mărimea școlii (Hatos, 2010), gradul de atractivitate economică și bunăstare financiară.

Densitatea rețelei urbane este puternic corelată cu intensitatea polarizării educaționale: în zonele unde există o mulțime de opțiuni liceale, indiferent de talia demografică a centrelor, pe o rază de 30-40 km, combinate eventual cu câteva licee rurale dispersate, pentru complementarea ofertei în cazul celor care nu și-ar permite costurile mutării la oraș, întregul areal are tendința de a forma structuri spațiale care vor înregistra valori peste medie a elevilor care vor pleca la liceu: axa Marghita - Aleșd - Șimleu Silvaniei, cu licee la Popești și Borod, axa Drăgășani - Bălcești - Balș, cu licee la Măciuca și Iancu Jianu. Adicional, se conturează zone unde liceele se regăsesc doar în urbe de dimensiuni medii și mici, dar care au aceeași capacitate de difuzie în raport cu comunele proxime: poate zona cea mai evidentă a succesiunea de orașe Turda - Luduș - Târnăveni - Mediaș sau Moinești - Târgu Ocna - Onești, iar disparitățile se accentuează odată cu creșterea distanței de la aceste centre.

Primele clase, cu cele mai mici procente de admitere (în medie, 47.78% pentru clasa I și 63.32% pentru clasa II), reprezintă 51.21% din totalul unităților cu absolvenți de gimnaziu (fiind incluse și cele 50 de comune unde nu a fost admis nici un elev) caracterizate printr-o repartitie spațială neuniformă, sunt preponderent cu caracter rural, cu școli care au înregistrat involuții constante în ultimii ani a numărului de elevi; acestea tind să formeze structuri teritoriale compacte în arealele îndepărtate de centrele urbane performante, combinate cu o carență a liceelor rurale (zona sud-estică a Tulcei și Constanței, zona central-estică a Clujului sau în Podișul Târnavelor, la intersecția județelor Harghita, Mureș și Brașov, unde se află totodată și cea mai extinsă arie care concentrează comunele clasei I cu ≤ 5 elevi admiși). Omogenitatea spațială este întreruptă de prezența „insulară” a orașelor plasate, de regulă, într-o clasă superioară (Dorohoi, Aiud, Târgu Jiu, Rupea).



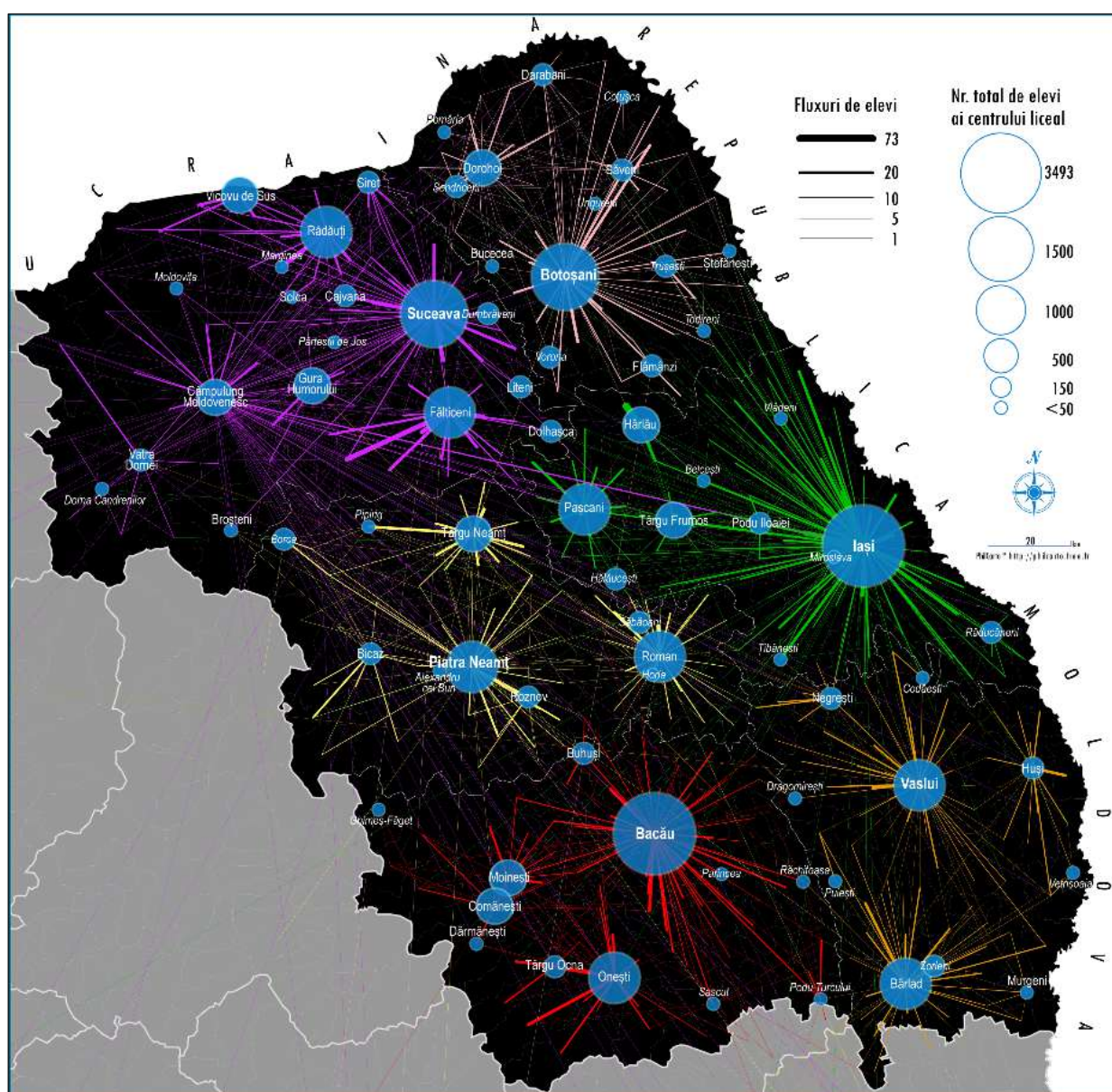
Figură 4 a. Ponderea elevilor admiși la liceu; **b.** abaterea de la media națională (%) Sursa datelor: admitere.edu.ro

Unitățile clasei III, IV și V reprezintă comune cu tendințe slabe de asociere spațială, cu distribuție aleatorie, acestea au mai degrabă poziții intermediare, învecinându-se cu localități care aparțin atât claselor inferioare, cât și superioare. În același timp, clasa IV, prezentă mai ales în spațiile cu performanță modestă, manifestă unele situații izolate de asociere și include o mulțime de centre urbane și reședințe (Cluj-Napoca, Alba Iulia, Oradea, Satu Mare) care, deși au ponderi mai mari decât mediile vecinilor și cele județene, nu o depășesc pe cea națională, de 74.65%.

Ultimele clase, cu nuanțe de verde, cuprinde cele mai performante unități teritoriale (clasa VIII cu o medie de 89.08%, clasa VII cu 82.22% și clasa VI cu 77.57%). Deși acestea manifestă tendințe eterogene de concentrare teritorială, de cele mai multe ori acestea sunt localități urbane, comune care au licee rurale, indiferent de capacitatea de absorbție și polarizare a centrului liceal sau nivelul nivelului de izolare geografică (zona central-estică a Bihorului, cu 5 licee rurale sau arealul nord-estic al Prahovei). În unele zone, unde numărul de locuri și rețeaua de licee este generoasă în raport cu populația școlarizabilă în clasa a IX-a, rezultatele indică gruparea comunelor valori peste medii (estul Aradului, arealul Obcinelor Bucovinei sau Câmpia Covurlui, comunele dispuse pe axa Văii Oltului, cu numeroase alternative rurale și urbane slab concurențiale).

Cadru regional

Regiunea de Nord-Est

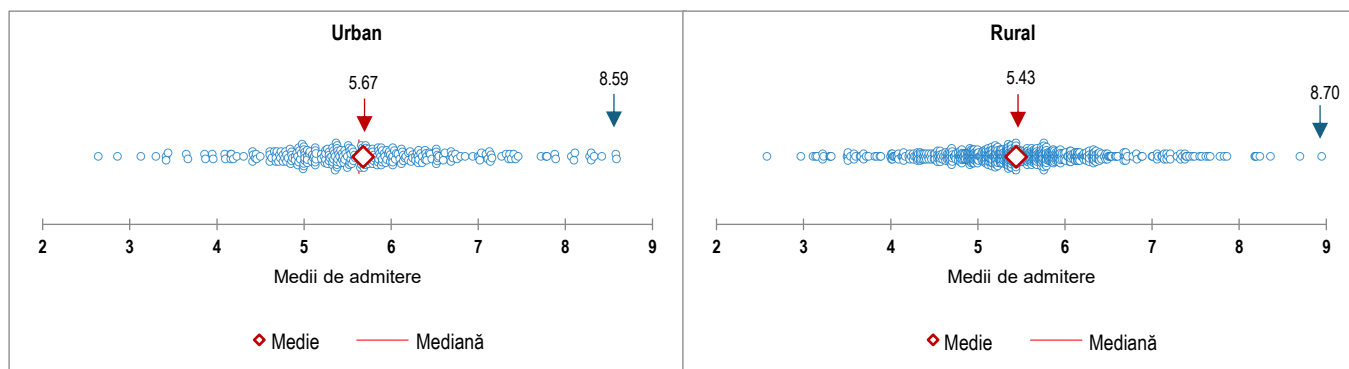


Figură 9 Regiunea de Nord-Est: fluxurile de elevi admiși la liceu.

Rețeaua centrelor liceale din Nord-Est în 2022 cuprinde 178 de licee dintre care 115 în municipii, 30 în orașe și 33 în mediul rural (fig. 9). Analiza datelor pe mediul de proveniență al elevilor admiși relevă discrepanțe majore, mult mai pronunțate decât în alte regiuni ale țării: deși ponderile celor admiși sunt echilibrate, (dintre cei 20653 candidați admiși 52.60% sunt din urban și 47.40% din rural), inserarea liceală a elevilor rurali este mult mai redusă, întrucât aceștia reprezintă doar 67.33% dintre cei care au promovat Evaluarea Națională, comparativ cu 81.51% în cazul colegilor din orașe. Problematika mediilor slab concurențiale este reflectată și

de statisticile celor nerepartizați (fig. 10): dintre cei 976 de elevi, 69.97% provin din localitățile rurale, cu medie generală mai scăzută, iar distribuția notelor de admitere indică disparități atât din punct de vedere al frecvenței relative, cât și a preferințelor liceale a elevilor cu medii mari, cu care, probabilistic, ar fi fost firesc să obțină un loc la un liceu cu reputație bună. Anticipabil, cea mai intensă aglutinare a valorilor pentru rural se situează mai jos decât cea a elevilor din urban, între intervalele 5.17 - 5.52, comparativ cu 5.34 - 5.68, care sunt dezavantajați din start de notele mai mici la Evaluarea Națională. În plus, din totalul celor 293 de elevi nerepartizați din mediul urban, 11.26% au avut medii peste 7.00, procent care se ridică la doar 5.85% pentru rural, o posibilă explicație fiind supraestimarea mediei în raport cu concurența reală la liceele unde ecarturile inferioare ale mediilor se situează peste 8.50, în timp ce elevii din rural tind să fie mai precauți, iar aceste tipuri de riscuri - să fie asumate mai rar.

Analiza regională a fluxurilor de elevi (fig. 9) indică dependența dinamicii și dimensiunilor centrelor liceale de mărimea demografică a acestora (Muntele *et al.*, 2010). În cazul centrelor urbane, capacitatea de atractivitate este proporțională și în funcție de poziția ierarhică din punct de vedere administrativ economic și de profilul educațional universitar. Astfel, preferințele de selecție converg în direcția firească a construcției celor mai numeroase fluxuri spre orașele mari. Deși populația școlară din mediul rural este aproximativ egală cu cea a orașelor, cele mai multe relații sunt de tip urban - urban (10830 elevi), dintre care 92.47% au rămas în aceeași localitate. Relațiile de tip rural - urban totalizează 8596 elevi, reprezentând 91.91% dintre elevii care au ales un liceu din mediul urban, creând de fapt majoritatea fluxurilor

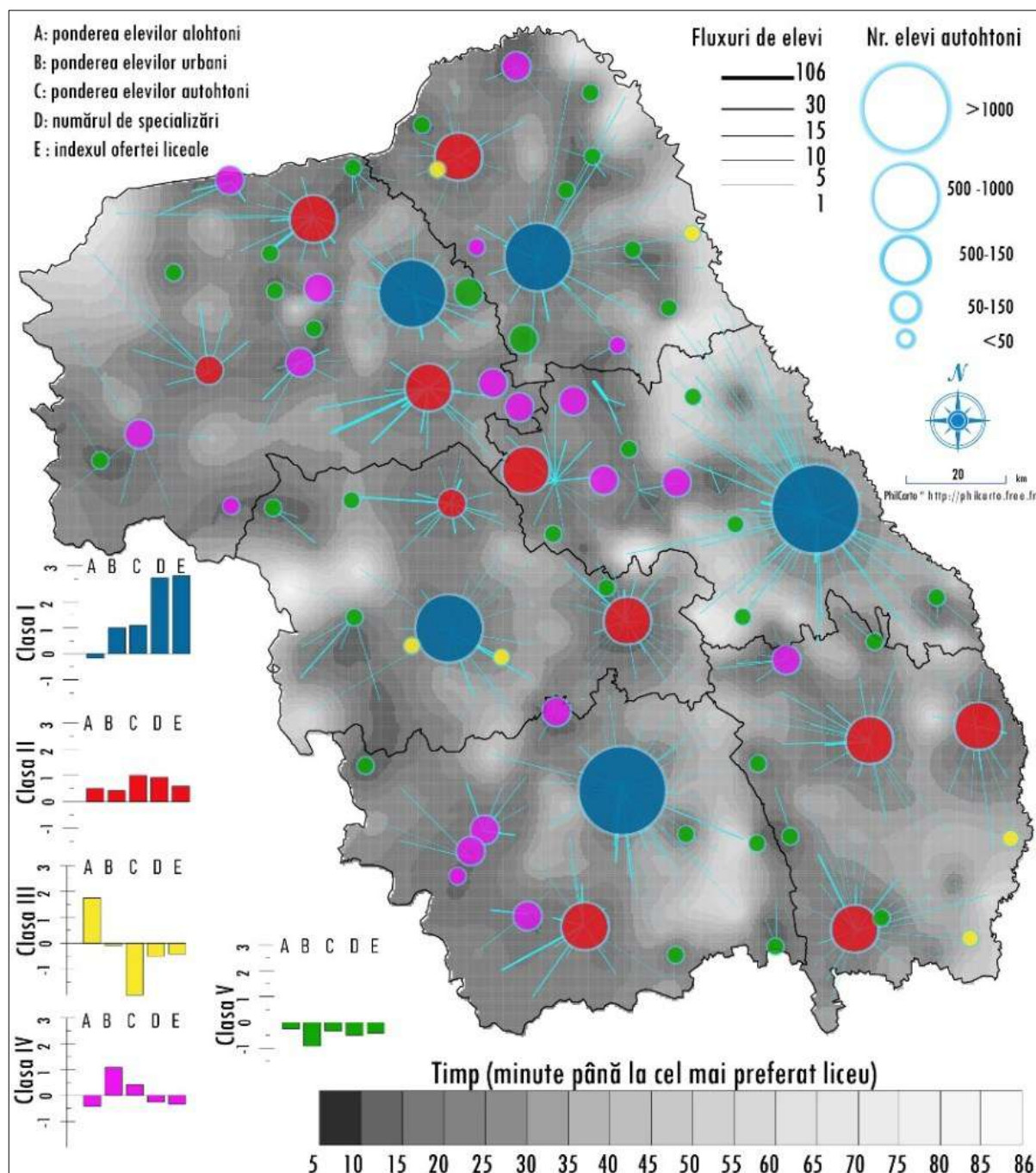


Figură 10 Distribuția mediilor de admitere a elevilor nerepartizați la licee, pe medii de proveniență

migraționale din fig. 9. Raporturile de tip rural - rural sunt extrem de reduse, fiind limitate atât de numărul mic de locuri, cât și de arealul de polarizare, de importanță strict locală. În Iași, toate liceele rurale au avut grad de ocupare de 100%, situație similară în celelalte județe doar la specializările populare (economic, filologie, științe sociale) în timp ce în Bacău și Botoșani doar la cele considerate neatractive nu s-au ocupat toate locurile (agricultură, mecanică). Pe de altă parte, în județul Neamț au fost populare chiar și specializările de nișă, cu ecarturi joase ale mediilor (fabricarea produselor din lemn sau industrie textilă).

Din punct de vedere al acoperirii teritoriale cu servicii educaționale liceale, reședințele de județ își consolidează cele mai extinse arii de polarizare, iar suprafața de captare a celorlalte centre urbane se limitează la nivel local, cu excepția orașului Câmpulung Moldovenesc, datorită singurului liceu militar din regiune. În general, cele mai dense fluxuri de migrație se dezvoltă pe distanțe mici față de cel mai apropiat centrul liceal municipiu sau oraș. În cazul orașelor de

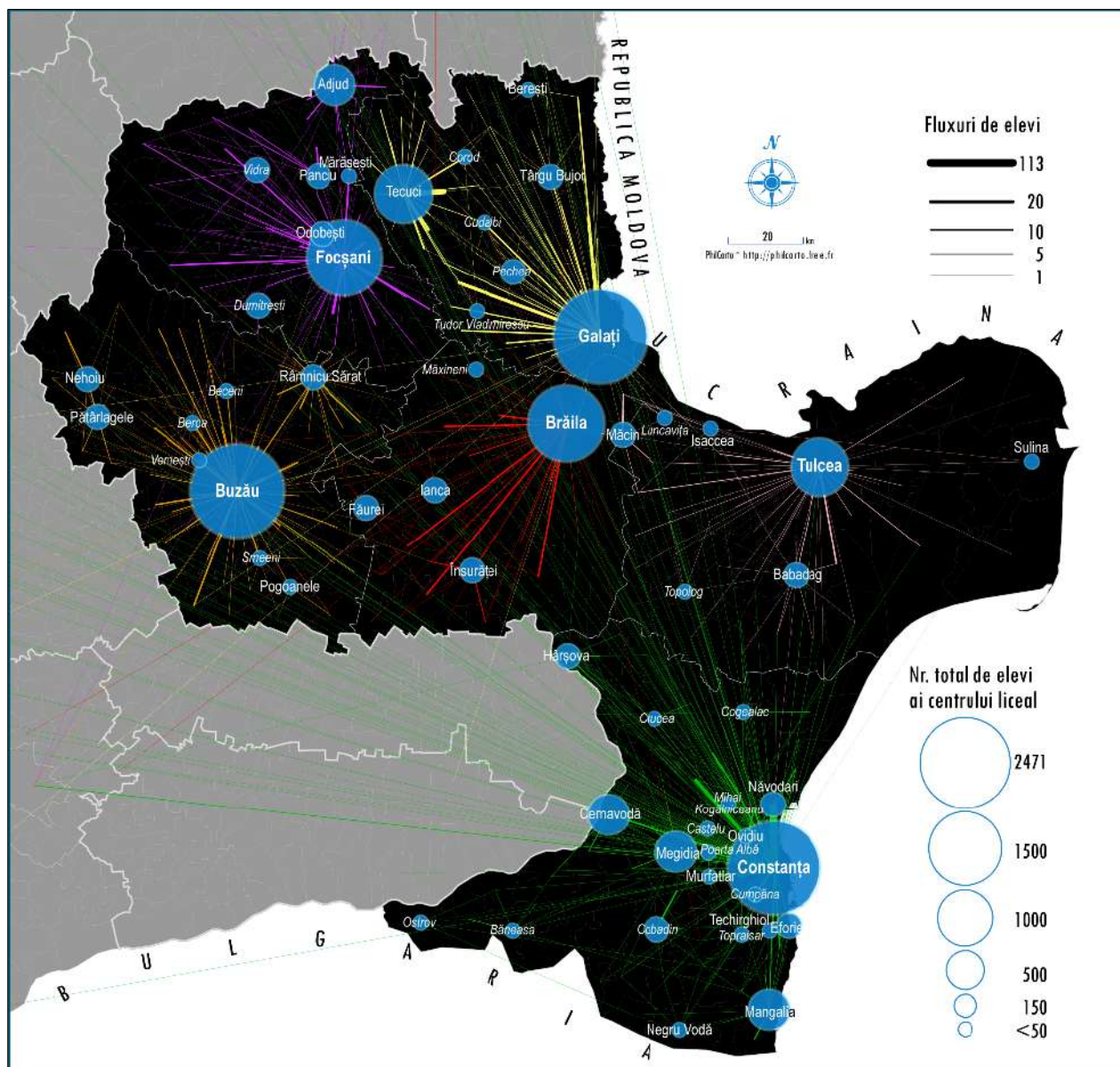
rang administrativ superior, datorită ofertei școlare diverse, acestea reușesc să-și creeze fluxuri din zone îndepărtate, depășind limitele județului. Cartografierea fluxurilor multipolarizate cu nuanțe separate scoate în evidență migrația interjudețeană, caracteristică în primul rând localităților aflate la limite administrative, unde este mai convenabil, din punct de vedere al distanței și costului, un liceu dintr-un centru școlar de talie medie din județul vecin. Spre exemplu, toți elevii din *Cândești* și *Mihăileni* au ales liceul din Siret; Negrești a atras majoritatea elevilor din *Ipatele* și *Drăgușeni*, iar Roman este o opțiune mai fezabilă pentru elevii din *Răchiți* și *Mircești* decât Pașcani. Fluxurile interjudețene sunt susținute inclusiv de



Figură 11 Regiunea de Nord-Est: accesibilitatea locală și tipologia centrelor liceale.

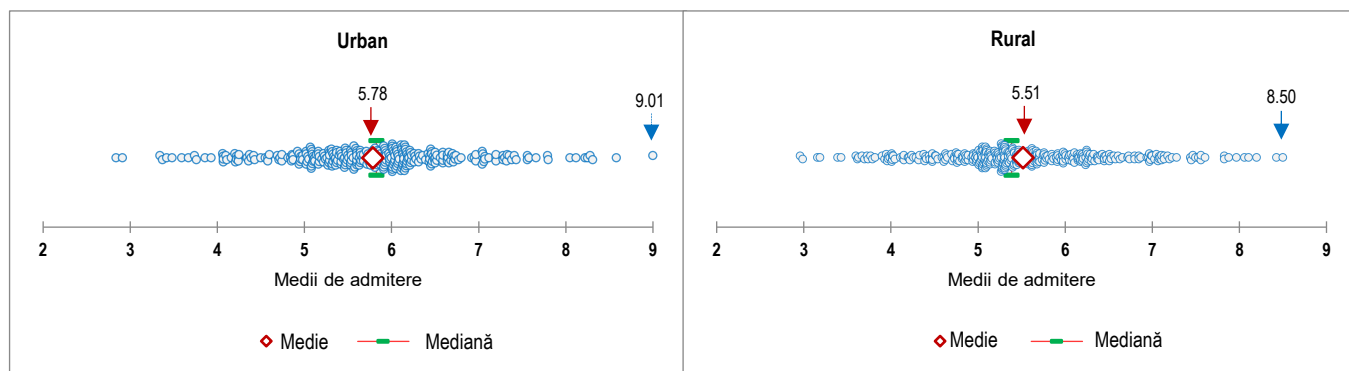
căre elevii cu medii de peste 9.00 care aleg licee mai bine cotate din orașele mari sau liceele cu profile specializate (mate-info, economic). De asemenea, se conturează o serie de areale rurale repulsive cu accesibilitate redusă către servicii educaționale liceale: nord-vestul județului Suceava, sud-estul județului Botoșani și Vaslui (fig. 11). Aceste situații, complicate de particularitățile restrictive ale reliefului sau a morfologiei infrastructurii rutiere subdezvoltate influențează negativ integrarea educațională și economică a populației tinere și acționează în sensul izolării sociale a acestora.

Regiunea de Sud-Est



Figură 13 Regiunea de Sud-Est: fluxurile de elevi admiși la liceu.

Rețeaua regiunii de Sud-Est însumează 160 de licee: 107 în municipii, 30 în orașe și 23 de licee rurale, dintre care 10 doar în Constanța (fig. 13); în 2022 acestea au admis 13903 de candidați, defalcați între 61.66% elevi din urban și 38.33% din rural. Dintre aceștia, 221 de elevi au plecat spre licee din afara regiunii, iar 152 – au venit din alte județe, dintre care 70 cu destinația colegiului militar de la Constanța. Similar celorlalte regiuni, gradul de participare a elevilor rurali în învățământul liceal este inferior rezidenților din orașe, cu diferențe semnificative între județe. Dacă la nivel regional doar 69.11% dintre elevii din mediul rural și 78.92% din urban au fost admiși la liceu, în județul Constanța s-au înregistrat cele mai reduse ponderi pentru ambele categorii (74.29% pentru urban și 57.28% pentru rural), deși deține cea mai mare masă demografică din sud-estul țării și totodată reprezintă un centru universitar



Figură 14 Distribuția mediilor de admitere a elevilor nerepartizați la licee, pe medii de proveniență

important. De cealaltă parte, în județele Galați și Vrancea elevii au reușit să obțină cele mai performante rezultate la Evaluarea Națională care au garantat cele mai ridicate procente de admitere (>83% pentru urban și >77% pentru rural).

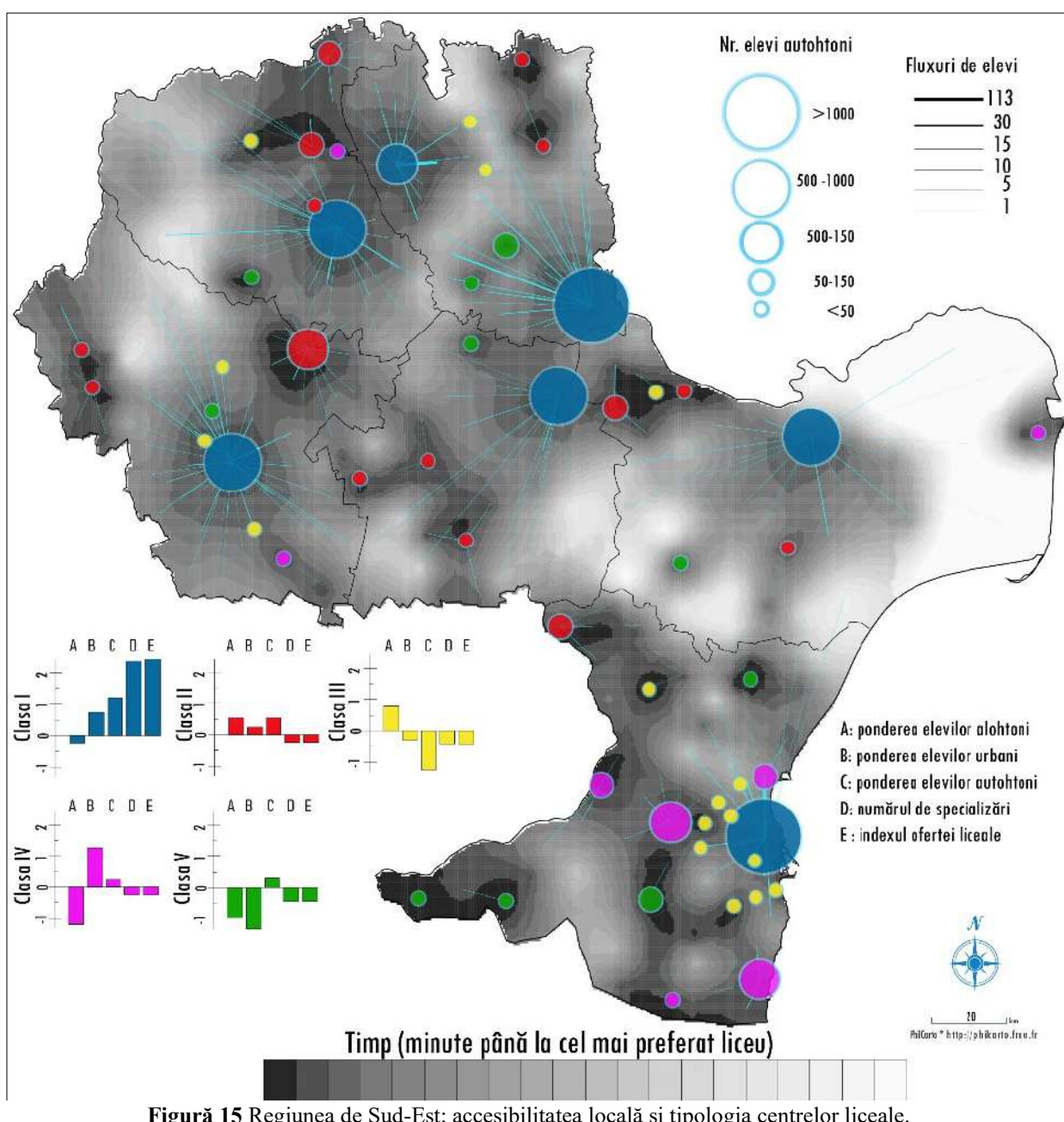
Distribuția mediilor de admitere a elevilor nerepartizați (fig. 14) relevă o balanță aproape echilibrată dintre urban (cu 332 de elevi respinși) și rural (cu 374 elevi respinși), iar mediile frecvențelor relative indică discrepante reduse (valorile pentru rural sunt cel mai aglomerate în jurul mediilor 5.30 – 5.65, iar pentru urban, între 5.50 și 6.25). Comparativ cu alte regiuni, în Sud-Est există diferențele mici dintre ponderile elevilor nerepartizați cu medii mari, pe mediu de proveniență, statistici care arată faptul că elevii din mediul rural se situează pe același palier al riscului de a estima greșit și de a fi respins de un liceu cu concurență strânsă. Majoritatea elevilor urbani nerepartizați, dar cu medii mari, provin din municipiile reședințe de județ și rareori din orașe, expresie a competiției intense specifică acestor centre urbane.

Harta fluxurilor de elevi (fig. 13) descrie comportamente de migrație bine cunoscute: reședințele de județ ies în evidență datorită capacității foarte mare de recepție și varietății ofertelor liceale (Istrate, 2008), care reușesc să atragă elevi din tot perimetru județului lor, dar și din comunele marginale ale județelor vecine. Celelalte municipii și orașe își delimitează arii de polarizate mult mai reduse ca suprafață, ocupând inclusiv areale unde puterea de drenare este slăbită din cauza specificului demografic local (densității mici a populației școlare, școli cu puțini absolvenți, îmbătrânire demografică) sau a particularităților limitative ale reliefului și a rețelilor de transport. Analiza regională a fluxurilor individuale de elevi nu scoate în evidență foarte multe noutăți în raport cu ipotezele clasice. Cea mai mare parte a mobilităților este de tip urban - urban, (ținând cont de rețeaua densă de orașele mici din Constanța cu statut urban de dată recentă), cu până la 61.25% din total, dintre care 92.14% au ales licee din același oraș unde au absolvit ciclul gimnazial. Relațiile de tip rural - urban sunt cele mai numeroase ca număr absolut de fluxuri, spațiile rurale generând un grad de emisivitate variabil, de la zonele periurbane cu un grad maxim de inserare a elevilor la liceu la arii rurale unde acest tip de migrație e redus la sub 20% (Ion Corvin, Mihai Viteazu, Saligny) sau zero (Deleni și Dobromir). Acestea însumează 4648 de elevi, reprezentând 86.20% dintre candidații din mediul rural care au fost admiși la licee din municipii și orașe, procent mai redus comparativ cu alte regiuni de dezvoltare datorită opțiunilor multiple de licee rurale, în special în județul Constanța.

Migrația liceală inter- și extra-județeană este caracterizată prin preferința elevilor din comunele marginale ale județelor de a alege licee din orașe mai mari, chiar dacă sunt mai

îndeplănite decât cele din vecinătate: Bucureștiul a fost o destinație populară pentru elevii din extremitatea sud-estică a județului Buzău: *Scutelnici*, *Glodeanu-Siliștea* și *Glodeanu Sărat*; o situație similară se înregistrează și în Brăila, în comunele *Ciocile*, *Cireșu* și *Bărăganul*. Pe aceleași criterii se bazează și elevii din *Bălăbănești*, Galați, care au ales în unanimitate licee din Bârlad, iar cei 9 absolvenți din *Boghești*, din nord-estul Vrancei, care au optat pentru liceul tehnologic din Podu Turcului sau elevii din *Ploscuțeni*, care au preferat oferta municipiului Bacău în detrimentul Adjudului. În paralel, elevii din sudul Tulcei preferă să migreze spre Constanța: jumătate din elevii din *Jurilovca* și *Ceamurlia de Jos* au ales licee din municipiul Constanța, precum și 5 din 6 elevi din *Beidaud*.

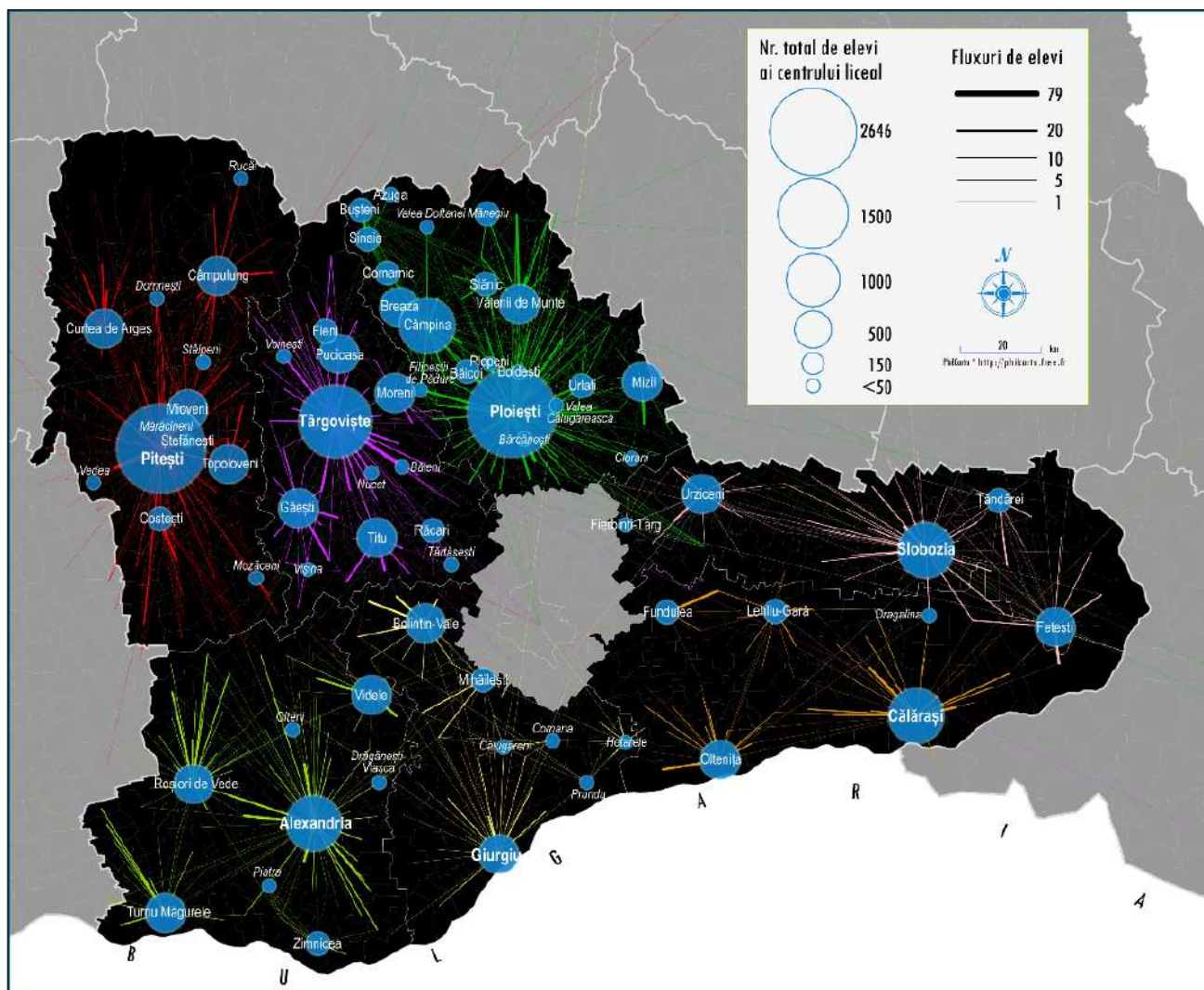
Indicii de accesibilitate la unitățile de rang liceal (fig. 15) sunt proporționali cu dimensiunea și dinamica demografică a orașelor și a celor mai mari comune rurale, variind de la o rețea densă



Figură 15 Regiunea de Sud-Est: accesibilitatea locală și tipologia centrelor liceale.

în jurul municipiului Constanța la un singur liceu în regiunea deltei. De asemenea, dispunerea liceelor este dependentă de resorturile culturale, profilul economic și de oferta concurenței din vecinătatea localităților. Astfel, zonele cu cea mai bună deservire a acestor servicii, conform celui mai preferat liceu de elevi, sunt arealele de polarizare redusă și medie a liceelor rurale și a centrelor urbane de talie mică (*Hârșova, Ostrov, Băneasa, Măcin, Luncavița, Panciu*), cu borne de până la 15-20 minute de deplasare, care, deși rămân cu puțini elevi în localitate, ele sunt atractive pentru cei din comunele vecine, pentru candidații cu medii modeste, care nu ar fi avut șanse prea mari de repartizare la un centru liceal cu rang urban mai înalt (în *Luncavița* media mediilor elevilor admiși este de 4.89, în *Ostrov*, de 5.98, iar în *Panciu*, de 7.11). Areele intermediare și cele cu nivel scăzut de accesibilitate se disting în două categorii generale: în primul rând, acestea sunt determinate de strânsa corelație cu particularitățile restrictive ale mediului geografic, unde sunt concentrate densități extrem de reduse ale populației, accentuate de declinul demografic al cohortelor adulților tineri, și implicit a numărului de potențiali liceeni (în Delta Dunării, sud-vestul județului Tulcea). De asemenea, unii factorii cauzali sunt de natură socio-culturală cu valențe economice și lingvistice: areale izolate la nivelul unui număr mic comune unde se înregistrează un interes foarte scăzut al elevilor de a pleca la liceu (în *Deleni* și *Dobromir*, menționate anterior, nici unul din cei 42 de elevi nu a fost admis la liceu, în *Ion Corvin*, doar un elev din cei 13 promovați a plecat la Băneasa, iar în *Adamclisi*, doar 3 din 10 au optat pentru Constanța, chiar dacă liceul din Băneasa se află imediată apropiere și în mod firesc, ar trebui să inducă ponderi mai ridicate pentru populația școlară a comunelor învecinate).

Regiunea de Sud Muntenia. București-Ilfov

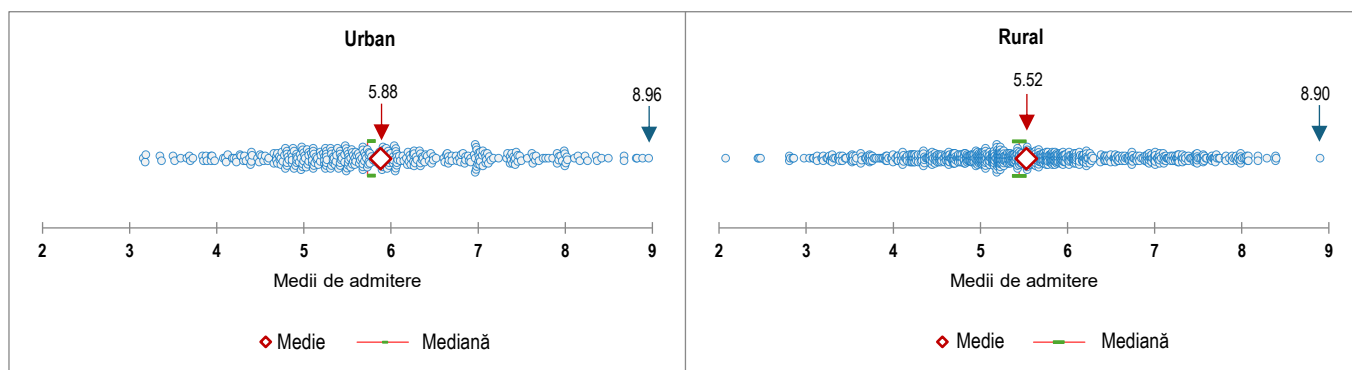


Figură 17 Regiunea de Sud-Muntenia: Fluxurile de elevi admiși la liceu.

În Regiunea de Sud Muntenia și București-Ilfov sunt 275 de instituții liceale, dintre care 97 doar în capitală și 35 de licee în mediul rural (fig. 17). Dintre acestea, doar *Brănești*, în Ilfov, este singura localitate, la nivel național, cu statut administrativ rural care are mai mult de un liceu: un colegiu silvic, un liceu teoretic și unul tehnologic. Similar celorlalte regiuni de dezvoltare, și în Muntenia ponderile elevilor admiși, defalcate pe medii de proveniență sunt relativ echilibrate, cu 5 puncte procentuale mai mult pentru elevii urbani (52.86% versus 47.14%, excluzând București), valoare susținută și de rețeaua mult mai densă de centre urbane comparativ cu alte regiuni. În plus, Muntenia a înregistrat rezultate mai bune la nivelul inserării liceale, cu discrepanțe ușor mai diminuate în privința ratei de succes la admiterea elevul care a absolvit în rural versus de cel care a absolvit într-o școală urbană (excluzând București): 82.96% dintre elevii urbani au obținut un loc la liceu și 70.55% din elevii rurali. Cu 5.97% rată de nerepartizare, disparitățile păstrează aceeași analogie ca și celelalte regiuni ale țării: 68.76% dintre elevii nerepartizați (830) provin mediul rural (fig. 18) și frecvența relativă a mediilor

elevilor din rural este centrată în jurul valorilor de 6.20 și 4.80, iar pentru cei din urban, între 6.33 și 5.12. Previzibil, majoritatea elevilor din mediul urban care au rămas nerepartizați, deși aveau medii de admitere mari sunt din centrele urbane din proximitatea Bucureștiului (*Otopeni, Voluntari, Buftea, Videle*) care au optat pentru licee din capitală, în timp ce originea absolvenților cu cele mai mici medii este predominantă în municipiile unde au fost epuizate toate locurile (*Oltenița, Giurgiu, Alexandria, Slobozia*).

Cartografia fluxurilor (fig. 17) de elevi la liceu relevă ierarhia centrelor liceale care sugerează de altfel și arhitectura regională a structurilor spațiale ale rețelei de licee din Muntenia. Deosebit de densă este rețeaua de fluxuri în Prahova, pe axa Bușteni – Breaza – Ploiești și radial în jurul reședinței, cu *Urlați, Plopeni* și *Băicoi*. Similar Prahovei, rețeaua liceală a Dâmboviței permite construcția multiplelor fluxuri în jurul numeroaselor centre urbane și liceelor rurale, astfel încât întregul județ se bucură de un nivel de accesibilitate liceală foarte ridicat. Spre deosebire de Prahova, Argeș sau Giurgiu, în județele Dâmbovița, Teleorman și Ialomița lungimile medii ale fluxurilor sunt mult mai temperate datorită prezenței centrelor urbane de importanță secundară sau terțiară care captează o bună parte dintre elevii din proximitatea lor, reducând substanțial presiunea pe reședință și consolidându-și propria arie de influență de nivel județean, mai ales dacă sunt localizate la distanțe rutiere de peste 40 km, distanță de la care competiția tinde să se estompeze: Alexandria și Turnu Măgurele, Slobozia

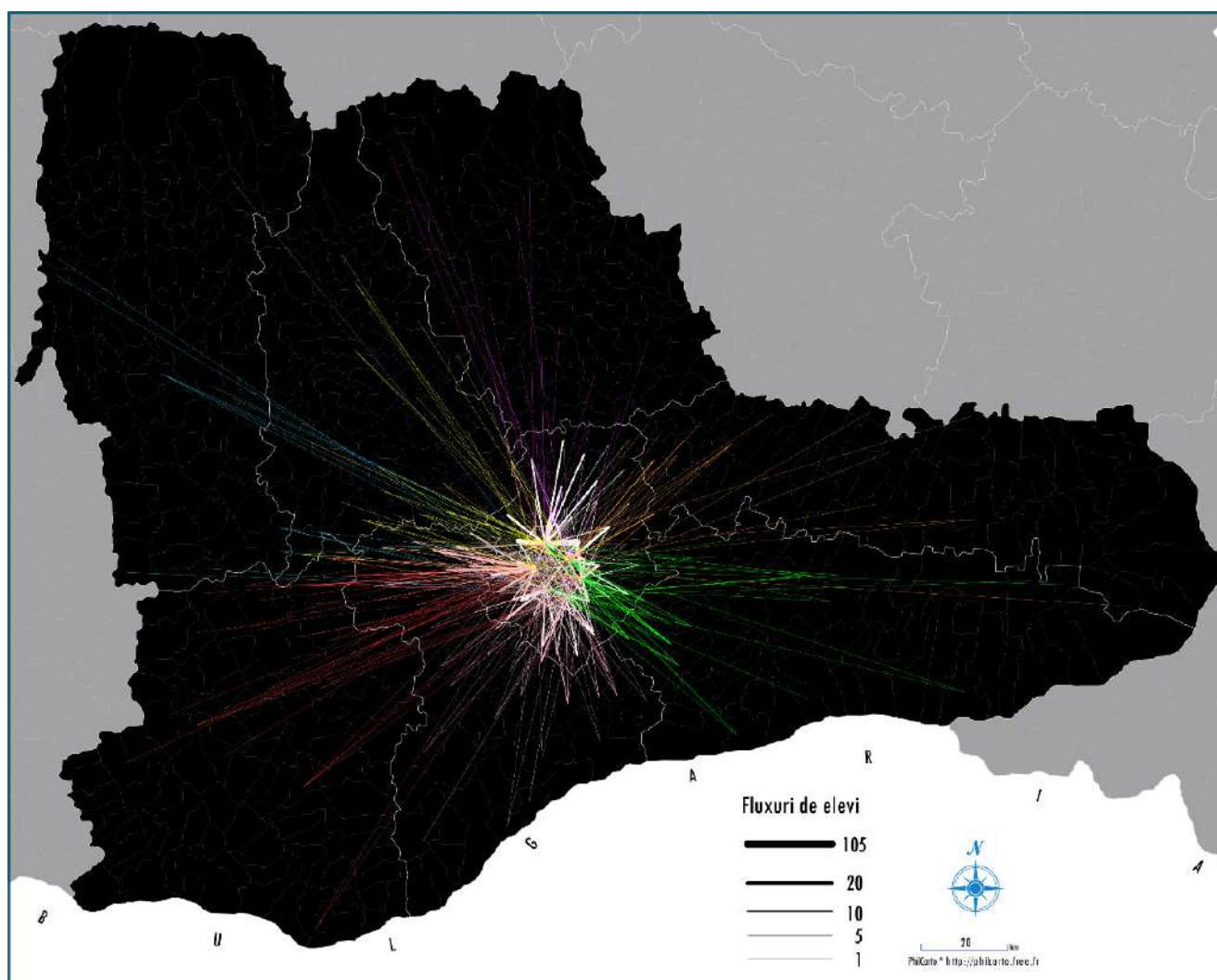


Figură 18 Distribuția mediilor de admitere a elevilor nerepartizați la licee, pe medii de proveniență (fără București)

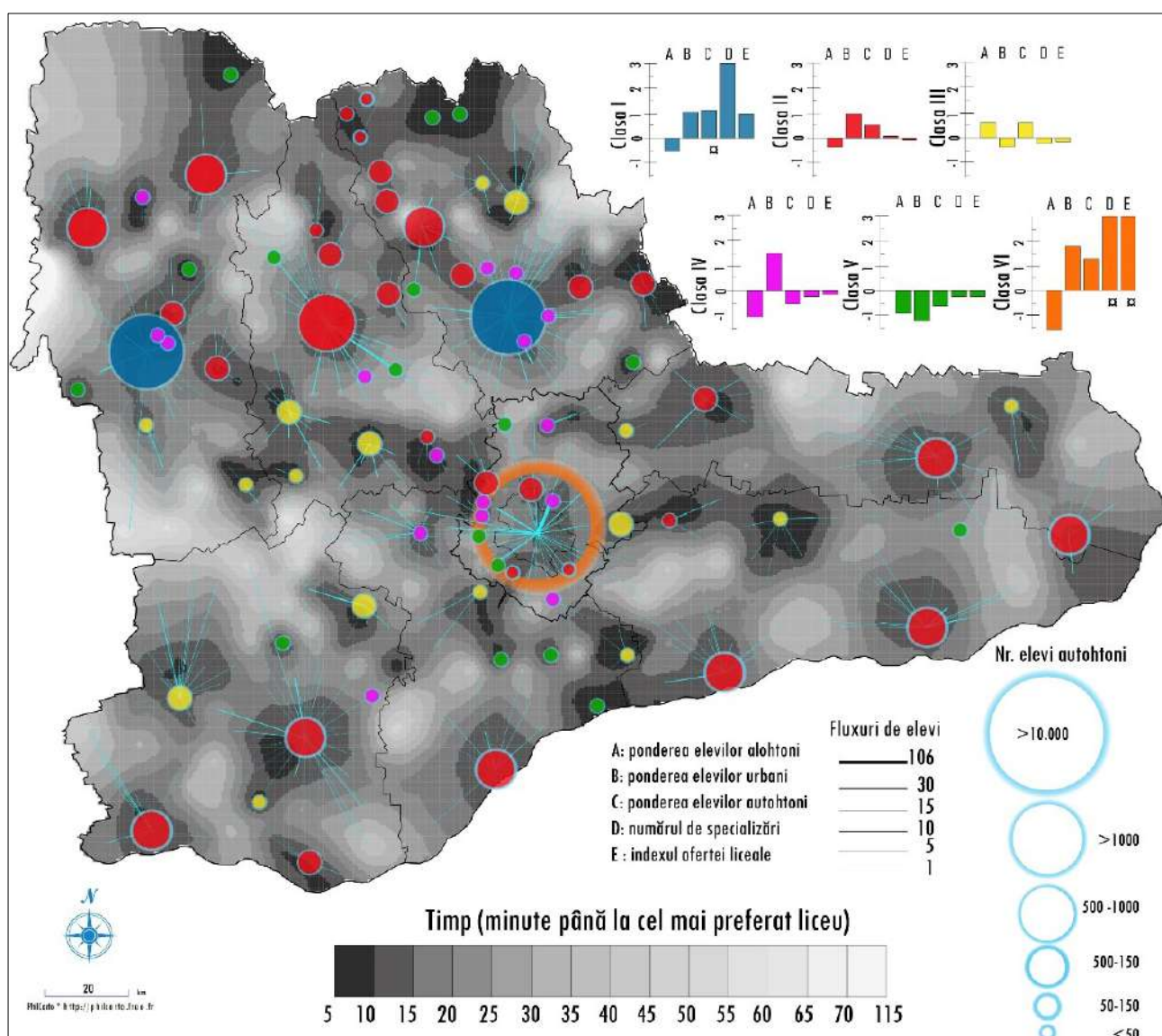
cu Urziceni, Giurgiu și Bolintin Vale. Din punct de vedere al polarizării spațiale, cele mai notabile areale unde au loc, până la un anumit nivel, o disjunție a migrației liceale, sunt în nord-vestul Călărașului, la o scară mai mică în sud-vestul Ialomiței și în extremitatea sud-estică a Dâmboviței, pe seama îndreptării fluxurilor spre liceele din Ilfov și București (fig. 19). Acest fenomen este deosebit de accentuat în vestul Călărașului, unde sunt aglomerate un întreg areal din care toți absolut elevii s-au îndreptat spre regiunea capitalei (Belciugatele, Vasilați, Sohatu, Frumușani), o situație firească, având în vedere carența ofertelor de liceu competitive din zonă și proximitatea favorabilă a liceelor din Brănești, Ilfov. De asemenea, nota distinctivă a migrației liceale spre București-Ilfov este respectarea principiului minimului efort, chiar și

pentru elevii cu cele mai mari medii, care, de obicei, manifestă tendința de a fi mai mobili: elevii din vestul Ialomiței vor alege cu preponderență licee din sectoarele 2 și 1, cei din sudul Dâmboviței, din sectoarele 1 și 6, pe lângă opțiunea principală – Buftea. Principiul se aplică pentru toate județele învecinate.

Analiza regională a a gradului de accesibilitate liceală (fig. 20), (cu excluderea sectoarelor, care ar fi denaturat gradientii și proporțiile ariilor de polarizare din jurul zonei administrative a capitalei), indică valori crescute ale indicatorului de timp și cel compozit în arealele periurbane ale marilor centre urbane, acestea fiind dependente atât de structura rețelei rutiere, cât și de faptul dacă o comună a avut cel puțin un elev care a migrat spre un centru liceal. Spre exemplu, în Ialomița, comunele Bărbulești și Giurgeni, sau Slobozia, din Giurgiu, nu au avut nici un elev admis la liceu, date care imprimă teritoriului mici sectoare cu un nivel redus de accesibilitate. Pe de altă parte, dispunerea inegală în teritoriu a orașelor cu mase demografice extrem de diferite și puterea de atracție foarte mare a capitalei par să creeze disonanțe în structura rețelei liceale în sine, dezechilibre care se manifestă cu preponderență în județele care se confruntă atât cu lipsa potențialului economic care ar stimula dinamici concurențiale în educație, cât și cu



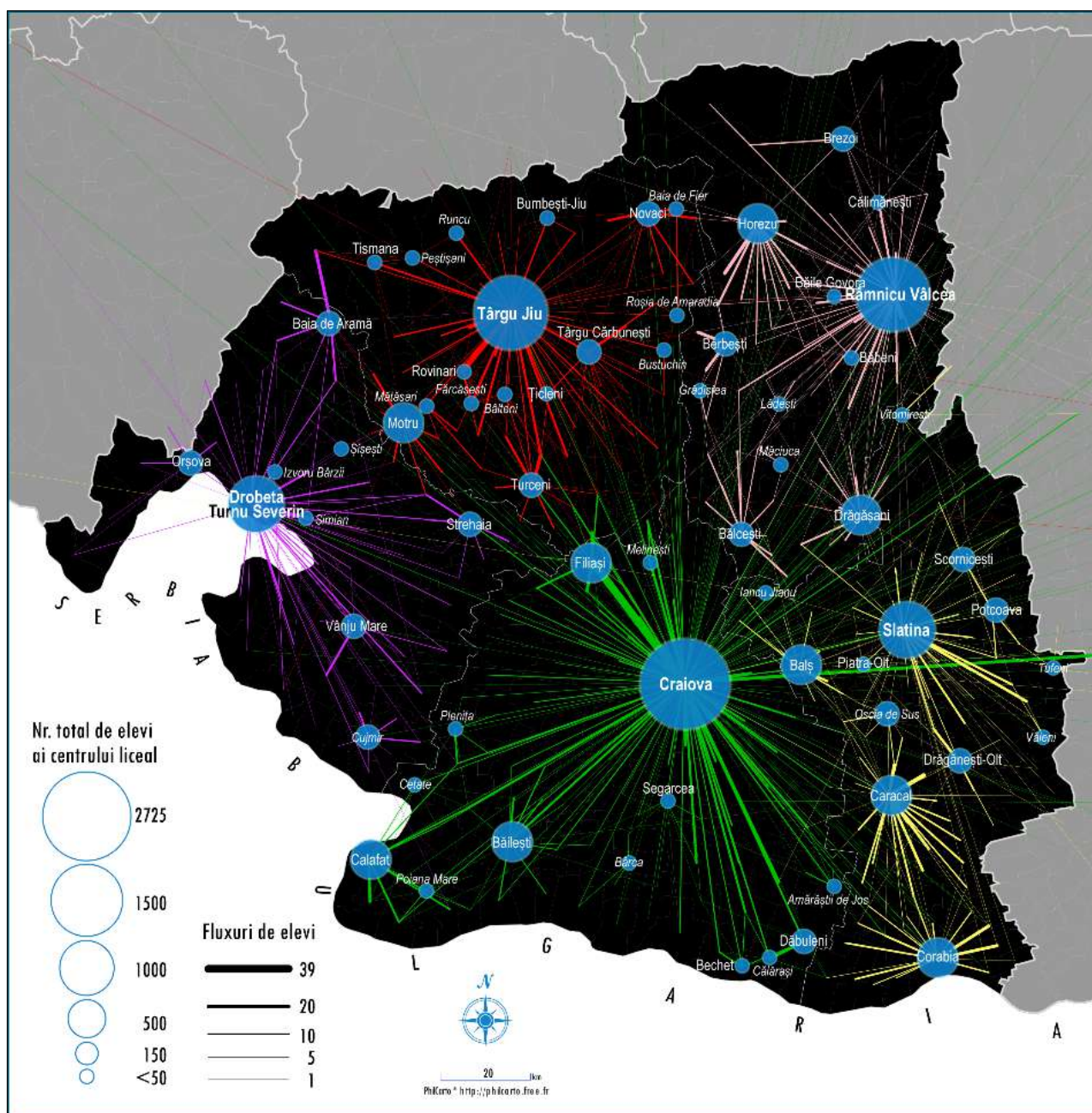
Figură 19 Regiunea București-Ilfov: fluxurile de elevi admiși la liceu.



Figură 20 Regiunea de Sud-Muntenia: accesibilitatea liceală locală și tipologia centrelor liceale.

un declin demografic influențat de poziția marginală în raport cu cel mai mare oraș al țării. Astfel, atât din Giurgiu, cât și din Călărași, are loc cel mai amplu „exod” de elevi spre București și, la o scară mai mică, spre liceele din orașele Ilfovului, în mod special din întreaga zonă nordică a Giurguiului, în condițiile în care toate locurile de liceu din județ au fost ocupate (31.47% dintre elevii admiși la liceu sunt repartizați în București-Ilfov). În Călărași, pe de altă parte, migrația amplă spre București (10.51% dintre elevii admiși) a lăsat multe licee cu locuri libere, chiar și la specializările electivă. La o scară mai mică, influența firească a diversității ofertei liceale a capitalei scade din intensitate odată cu intrarea în spațiile polarizate de centre liceale distincte, sau arealele polarizate de orașele mai mici care beneficiază de o rețea rutieră și un spectru de specializări favorabile pentru localitățile din jur, gravitând comunele vecine până la gradul doi și trei: *Răcari, Titu, Mizil, Găești, Costești*.

Regiunea Sud-Vest Oltenia

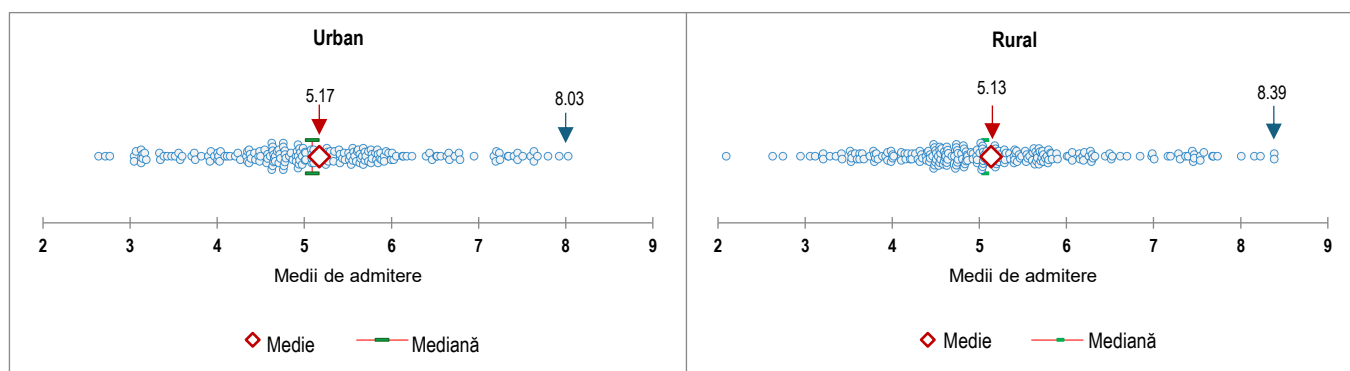


Figură 22 Regiunea de Sud-Vest Oltenia: fluxurile de elevi admiși la liceu.

Regiunea de Sud-Vest Oltenia numără 132 de unități liceale, dintre care 75 sunt repartizate în municipii, 30 între cele 27 de orașe și o rețea numeroasă de 27 licee rurale (fig. 22), reprezentând totodată cea mai densă structură la nivel regional, raportată la numărul total al elevilor din același mediu (157 elevi admiși /liceu). Acestea, pe lângă liceele orașelor mici, cu dinamici demografice negative accentuate în ultimele decenii și populații comparabile unor comune mai mari, reprezintă evocarea rețelei liceale din perioada puternicii industrializări a întregului areal, care și în prezent se resimte prin prisma specializărilor tehnologice predominante (electric, electromecanică, mecanică), pe lângă cele clasice. Din cele cinci județe

au fost admiși 10872 elevi, dintre care doar 142 au migrat în afara regiunii (cu preponderență spre municipiile București (doar elevi cu medii mari de admitere), Sibiu, Timișoara și Pitești); de cealaltă parte, mobilitățile liceale spre Oltenia pot fi clasificate în două categorii: elevi care au ales profilul militar la Craiova (în special din București și din centrele urbane ale județelor învecinate regiunii) și elevii din comunele situate la granița județelor Argeș, Caraș-Severin sau Teleorman. De asemenea, barierele create de relieful complicat din nordul regiunii (munții Vâlcan, munții Căpățânii și zona Subcarpaților Getici), combinat cu densitatea extrem de redusă a localităților și lipsa căilor de acces rutiere directe, fluxurile de elevi dinspre Hunedoara și Sibiu au un caracter mai degrabă conjunctural, din motive geografice, independent de factorii de accesibilitate sau distanță mai favorabilă spre un liceu din județul vecin. În plus, amplasarea salbelor de centre urbane, cu oferte educaționale variate și concurență redusă, dispuse liniar de-a lungul drumului DN66A împiedică polarizarea localităților în sudul Hunedoarei de către Târgu Jiu sau celelalte licee rurale, iar același model poate fi extins asupra absenței relațiilor de polarizare a centrelor liceale dintre Sibiu și Vâlcea sau extinderea câmpului gravitațional a Orșovei doar în limita a două comune de graniță din partea sudică a Caraș-Severinului (șapte elevi din *Topleț* și o singură elevă din *Cornea*).

Seriile statistice ale elevilor nerepartizați (fig. 23), pe lângă observația banală a valorilor mai ridicate pentru elevii din rural (deși ponderile sunt mult mai echilibrate decât în alte regiuni, de 54.12% versus 45.88%), permit câteva constatări interesante: elevii nerepartizați din urban cu cele mai mari medii sunt majoritar din municipii reședințe de județ, deseori absolvenți ai colegiilor naționale, care au tendința de a rămâne la același liceu sau aleg unul cu statut similar,

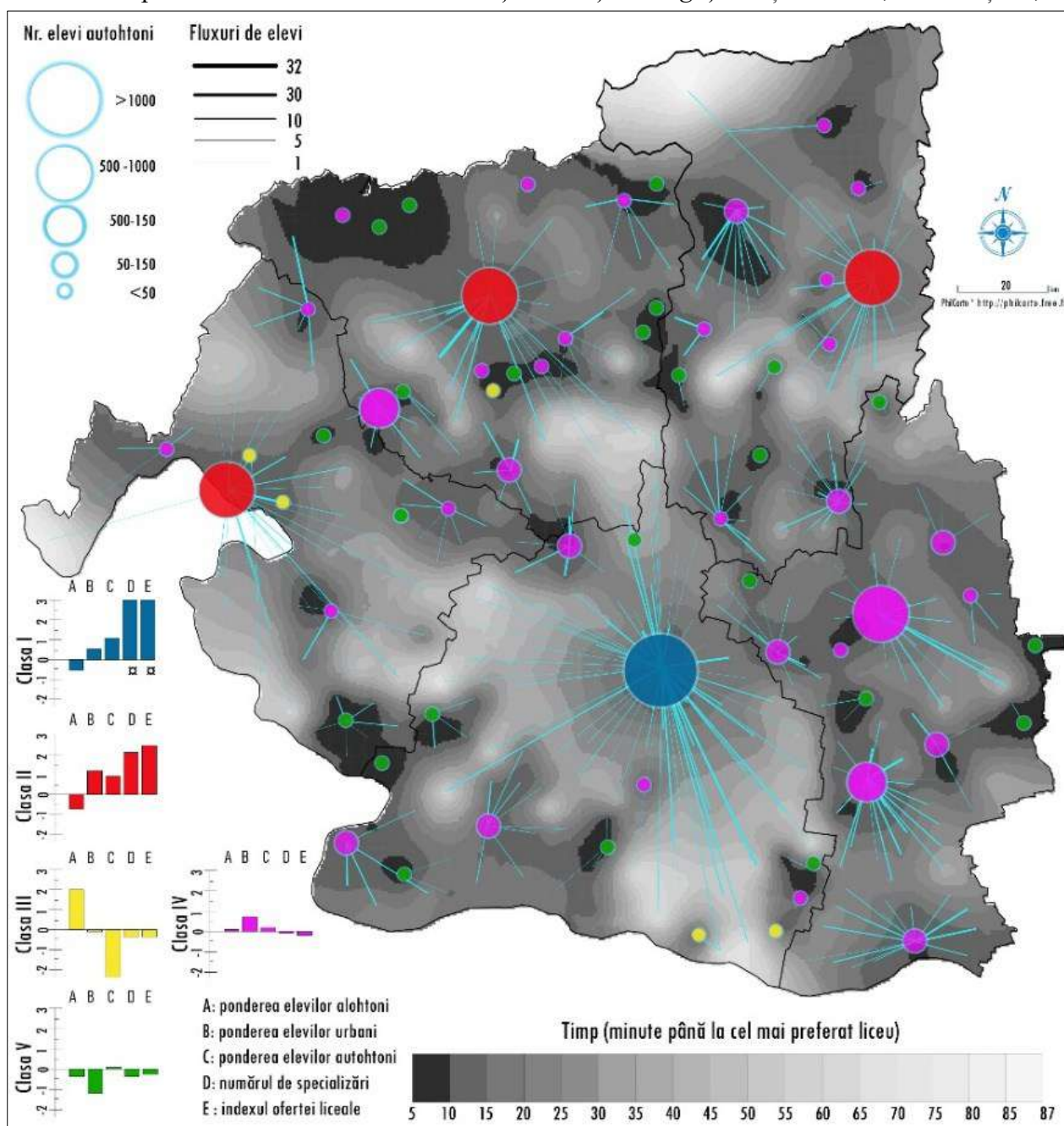


Figură 23 Distribuția mediilor de admitere a elevilor nerepartizați la licee, pe medii de proveniență

chiar dacă implică un risc sporit, în condițiile în care unde ultima medie admisă rareori coboară sub pragul de 8.80. De cealaltă parte, repartiția elevilor rurali care nu au prins un loc la liceu relevă, dincolo de hazardul subestimării concurenței de către 1-2 indivizi, probleme cronice de performanță slabă în unele școli din comunele unde întreaga clasă a avut medii extrem de scăzute, în general sub 5.00 și peste 50% dintre elevii promovați nu au fost admiși (*Racovița*, *Câineni* în Vâlcea, *Câlnic* în Gorj, *Cârlogani* în Olt).

Analiza clasică a orientării fluxurilor de elevi (fig. 22) scoate în evidență aria de polarizare monopolistă a Craiovei, drept cel mai mare centru economic, universitar și implicit liceal al întregii regiunii, a cărui putere de atracție reușește să se extindă mult peste granițele propriului județ, în care imprimă un grad de influență puternic asupra celorlalte orașe, chiar dacă se află la distanțe mari de acesta. Intensitatea expansiunii ariei de polarizare a Craiovei, inclusiv pe

distanțe foarte lungi, este susținută de emisivitatea consistentă a localităților rurale și puterea moderată a orașelor de a-și reține proprii elevi, poate fi considerată similară cu cea a Constanței în Dobrogea sau a Clujului în Nord-Vest. Celelalte reședințe județene reșușesc să-și dezvolte fluxuri pe distanțe semnificativ mai reduse, monopolul serviciilor liceale asupra urbanului de talie mică și a spațiilor rurale fiind „destabilizat” atât de ofertele generoase ale celorlalte centre urbane, în raport cu cheltuielile de transport și capacitatea eficientă de a ajunge la ele, contribuind la o distribuție mult mai echilibrată și democrată a ariilor de influență. Cel mai expresiv model este distribuția fluxurilor în Olt și Vâlcea, unde, deși Slatina și Râmnicu Vâlcea sunt cei mai importanți actori în inserare a liceală a elevilor alohtoni, prezența centrelor secundare precum *Corabia*, *Caracal*, *Balș*, *Bălcești*, *Drăgășani* și *Horezu*, sau terțiare,



Figură 24 Regiunea de Sud-Est Oltenia: accesibilitatea locală și tipologia centrelor liceale

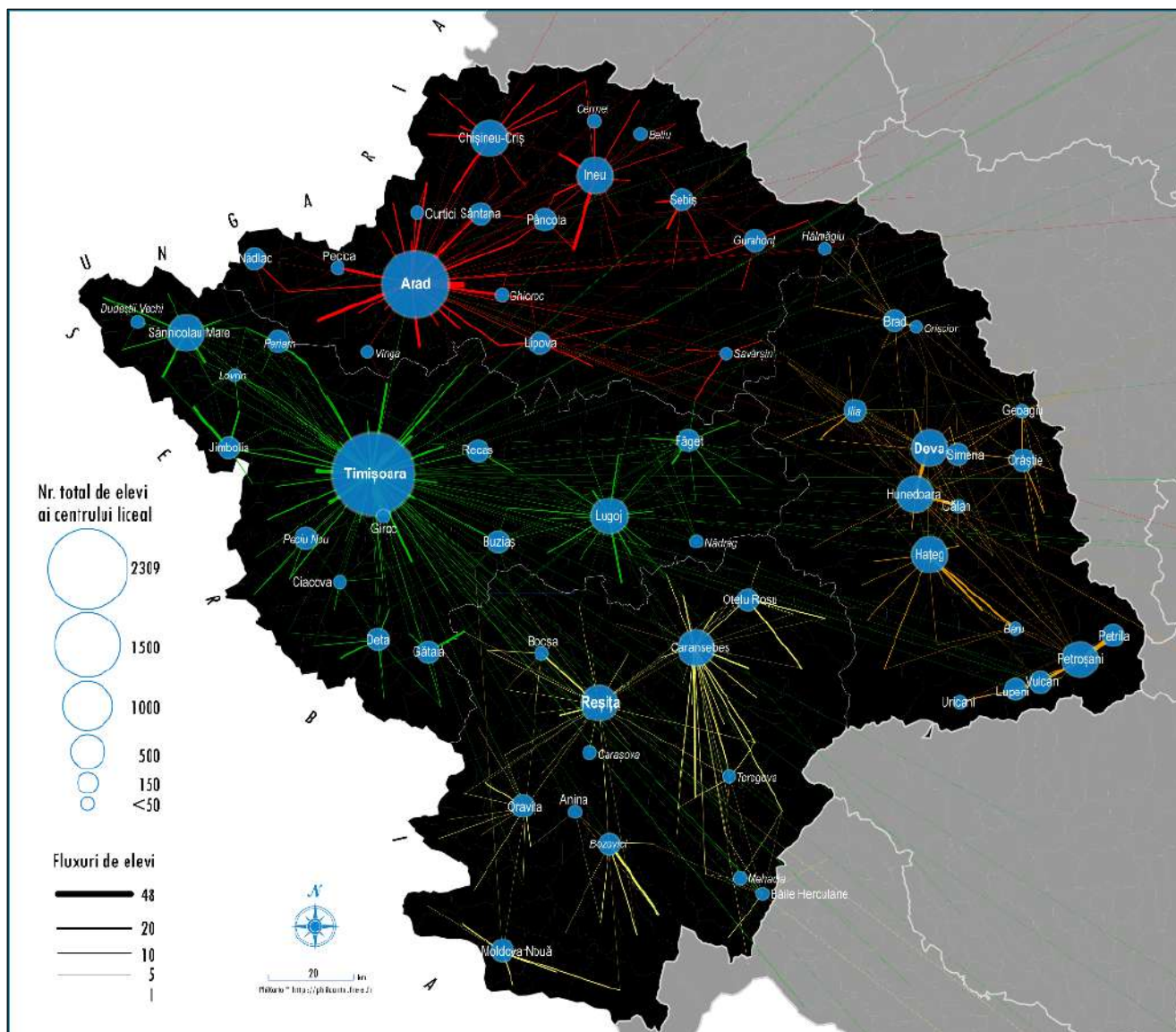
Potcoava, Scornicești sau Brezoi, cu specializări clasice, de filieră teoretică, crează arii de influență paralele, uneori intersectabile din cauza distanțelor mici (Horezu și Râmnicu Vâlcea), gravitând comunele vecine până la gradul doi, pe distanțe rutiere de maxim 32 km.

Fluxurile interjudețene au frecvență redusă în raport cu masele demografice ale localităților de graniță, manifestându-se un puternic efect de barieră administrativă, cu puține excepții, printre care Craiova și Filiași, unde candidații din județele vecine constituie 3.17% dintre cei admiși, respectiv 18.18% (drenând majoritatea elevilor din partea sudică a Gorjului, situație datorată capacității modeste de recepție a liceului din Turceni). La o scară mai redusă, exemple similare se regăsesc în rândul orașelor de talie medie, poziționate la marginile județelor, doar dacă în proxima vecinătate nu concurează cu un alt centru urban: Drăgășani (polarizează Vulturești, Verguleasa și Dobroteasa din Olt), Baia de Aramă (polarizează Padeș din Gorj) și Motru (polarizează *Broșteni, Corcova și Florești* din Mehedinți).

Cartografierea nivelurilor de accesibilitate locală (fig. 24) către liceele selectate de majoritatea elevilor permit evidențierea relațiilor și rezonării educaționale dintre comunitățile rurale și centrele liceale. Caracteristicile variabile ale ofertei, densității rețelei, a rangului administrativ, dar și a amplasării geografice sunt surprinse prin oscilațiile accesibilității propriu-zise, redade de preferințele de facto ale elevilor. Astfel, Craiova dispune de cea mai vastă arie de influență, evidențiindu-se prin fluxuri din cele mai îndepărtate comune ale județului (3 absolvenți din 6 din Verbița au ales licee din Craiova, chiar dacă se află la o distanță rutieră de 73 km (~75 min.), o situație similară fiind și în Moțăței, unde majoritatea dintre cei 29 de elevii au preferat liceele din reședință, aflată la 70 de km, chiar dacă în proximitate au opțiuni mult mai fezabile din punct de vedere al distanței, dar nu și al ofertei (*Calafat, Băilești sau Cetate*).

Complexitatea cadrului natural montan cu valori scăzute ale densității populației și prezența a 1-2 licee rurale care nu reușesc să ofere un nivel înalt al calității serviciilor educaționale forțează elevii din localitățile cu un grad mediu de izolare geografică să se orienteze spre cele mai mari centre județene, chiar dacă sunt la distanțe care fac imposibil navetismul zilnic. În aceste circumstanțe, de obicei, la mijlocul traseului există un centru urban cu polarizare locală care tinde să fie ignorat de elevii cu cele mai mari medii de admitere, dar să-i atragă pe cei cu medii încadrate la mijlocul clopotului gaussian: 7 din 10 elevi din Voineasa, Vâlcea au ales Râmnicu Vâlcea, la peste 80 de minute distanță, deși Brezoi și Călimănești ar fi mai aproape; trei din cei patru absolvenți din Svinița, Mehedinți au ales Drobeta-Turnu Severin și doar unul a optat pentru Orșova, aflată 50 de minute de parcurs, reprezentând jumătatea distanței până la reședință. De cealaltă parte, cele mai înalte niveluri de accesibilitate gravitează (5-15 minute) în jurul liceelor rurale și a orașelor cu mase demografice reduse, foste centre industriale (Bumbești-Jiu, Tismana, Brezoi, Țicleni, declarate orașe în 1968 sau în 2004) care sunt amplasate în areale rurale, cu populații școlare în descreștere, pe care le deservește cu un singur liceu cu capacități reduse ale locurilor.

Regiunea de Vest

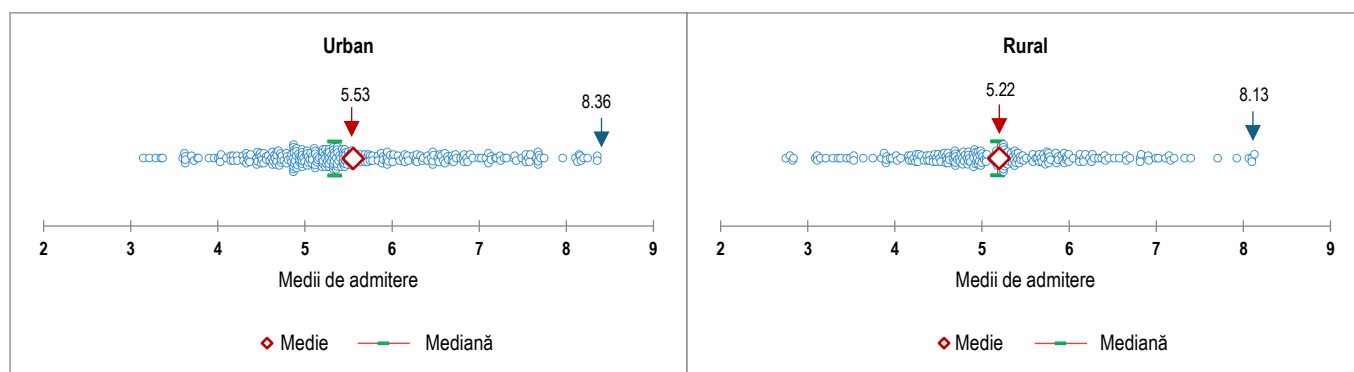


Figură 26 Regiunea de Vest: fluxurile de elevi admiși la liceu.

Rețeaua de instituții educaționale liceale a regiunii de Vest cuprinde 139 de licee, dintre care 30 de colegii și 109 licee, repartizate în 61 de centre, dintre care 41 în mediul urban (fig.26). Cumulat, în 2022 au fost admiși 9239 de elevi, dintre care doar 30.07% proveneau în mediul rural. Acest procent nu este determinat neapărat de acoperirea deficitară a rețelei liceale, care ar putea declina gradul de integrare al elevilor din spațiile în general dezavantajate, ci poate fi explicat mai degrabă prin prisma nivelului redus al densității populației caracteristic acestui areal, marcat de o industrializare puternică în trecut, iar în prezent, de îmbătrânire demografică și depopulare. Paloarea fluxurilor migraționale dinspre zonele rurale spre centrele liceale poate fi explicată prin emigrarea accentuată a populației tinere spre orașe, dispersia localităților, izolarea geografică impusă de relieful montan, fenomene cu implicații directe asupra evoluției numerice a populației școlare, manifestându-se prin normalizarea frecvențelor când într-o

comună sunt 5-7 candidați la Evaluarea Națională dintre sunt admiși liceu doar 3-4 absolvenți. Astfel, indicele de inserare liceală a elevilor din mediul rural raportate la numărul total al celor promovați este în continuare foarte scăzut, dar nu indică diferențe pregnante comparativ cu județele vecine regiunii, situându-se între maxim 69.37% în Arad și minim 59.82% în Hunedoara.

Discrepanțele performanței școlare pe medii de rezidență și poziția defavorizată a elevilor din mediul rural este susținută, adițional, de statisticile candidaților nerepartizați: deși în valori absolute sunt mai mulți elevi absolvenți din orașe care nu au obținut un loc la liceu (57.33% din total), raportat la totalurile elevilor care s-au înscris, datele indică o rată de nerepartizare de 4.87% pentru cei proveniți din mediul urban și 7.55% pentru colegii din rural. Distribuția



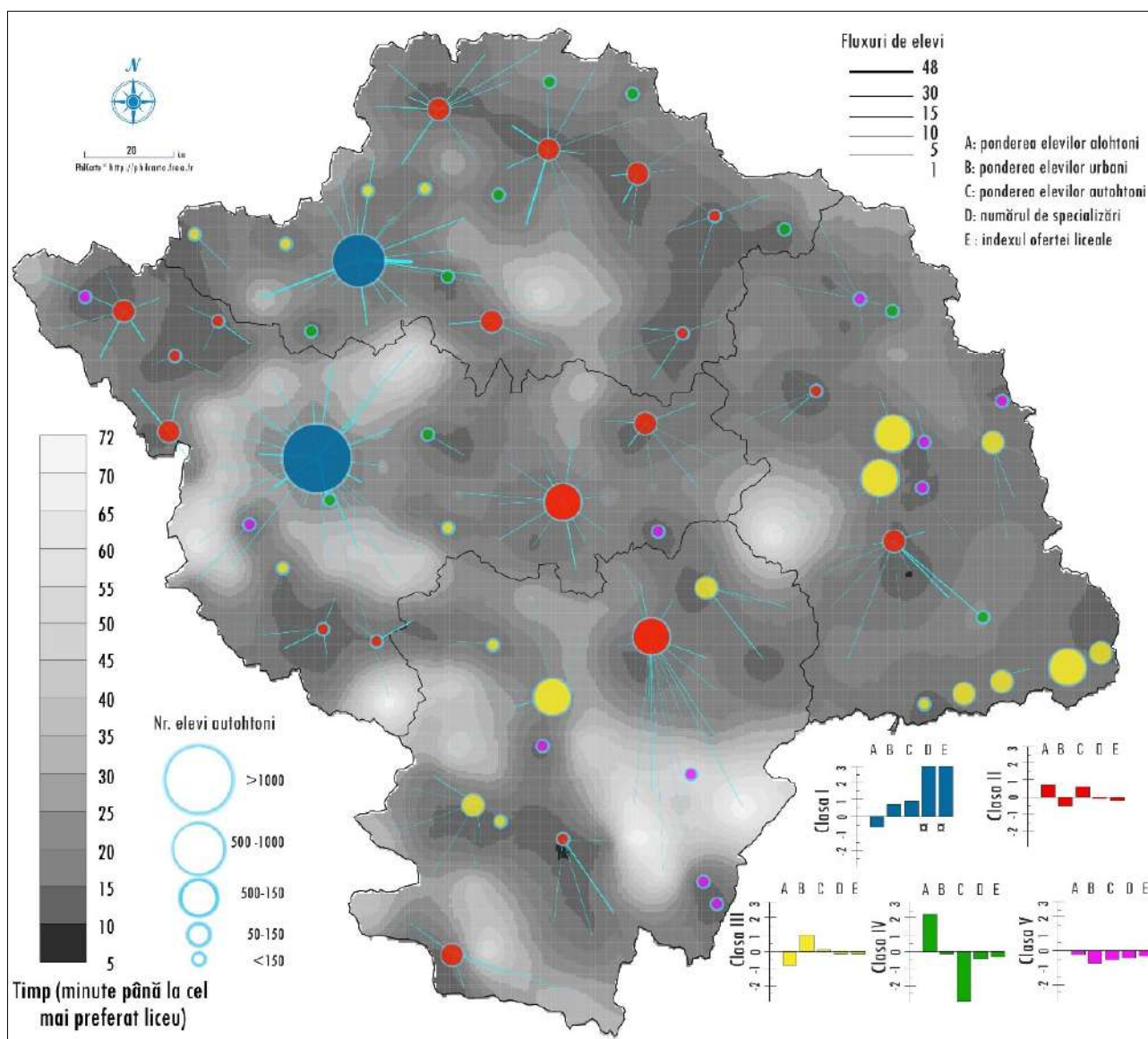
Figură 27 Distribuția mediilor de admitere a elevilor nerepartizați la licee, pe medii de proveniență

acestor medii (fig. 27) și localitatea de absolvire (în cazul mediului rural) sugerează o corelație între valoarea acestora și proximitatea față de un centru liceal de rang superior: majoritatea valorilor din stânga, care pot fi considerate concurențiale pentru un liceu teoretic, dar mai puțin pentru un colegiu național, aparțin elevilor din aria metropolitană a Timișoarei: *Becicherecu Mic, Moșnița Nouă, Șag*, model similar și pentru municipiul Arad, sau în zonele interstițiale cu fluxuri gravitate de două sau mai multe centre: *Cărpiniș*, în Timiș, *Semlac*, în Arad.

Cartografia fluxurilor de elevi (fig. 26) repetă parțial situațiile întâlnite în cazul regiunilor Centru sau Sud-Muntenia, unde reședințele de județ nu-și pot dezvolta arii de captare de tip expansionist datorită barierelor urbane cu rang administrativ secundar și terțiar, mult mai puternic definite în rolul lor de deservire pe plan local a serviciilor educaționale liceale, cu capacitate de recepție peste limitele vecinilor de gradul unu (*Ineu, Caransebeș, Lugoj, Sânnicula Mare*), care acționează în sensul reducerii sarcinii pe reședința de județ. Construcția fluxurilor între localități, taxonomia concurenței între orașele apropiate și tipurile de mobilitate între comunele de graniță relevă modelele de interacțiune particulare acestei regiuni. În județele cu relief predominant montan complexitatea cadrului natural influențează estomparea tendințelor de monopolizare a fluxurilor și prioritizarea accesibilității în detrimentul rangului administrativ: spre exemplu, între Anina și Bozovici, liceul teoretic rural drenează majoritatea fluxurilor de candidați din *Eftimie Murgu, Prigor, Dalboșeț* și *Bănia*, iar fostul oraș minier, într-o poziție geografică dezavantajată, în inima munților Aninei, este dependent de proprii elevi pentru a asigura formarea clasei de liceu.

Tipologia relațiilor după mediul de proveniență și destinație urmează aceeași structură clasică: majoritatea acestora (69.52%) sunt de tip urban-urban, dintre care 91.66% au ales un liceu din același centru, pondere care crește în cazul municipiilor cu până la 94.62%. Comparativ cu alte regiuni, unde un elev dintr-un municipiu (chiar dacă nu este reședință de județ) nu ar avea prea multe motive de a pleca spre un liceu din alt municipiu, valoarea de 94.62% este foarte scăzută. În particular, aceste ponderi sunt influențată de specificul rețelei și ierarhiei urbane a Hunedoarei: cele mai numeroase fluxuri sunt dinspre Vulcan, municipiu cu un singur liceu tehnologic cu 126 de locuri, spre Petroșani, centru liceal cu cea mai complexă ofertă educațională din sudul județului. În același timp, datorită presiunii exercitate pe liceele din Petroșani, cel mai intens flux secundar de migrație între urban-urban se conturează între Petroșani și Petrila, care își asumă rolul de decongestionare a concurenței în municipiu, preluând elevii cu medii scăzute (între 7.67 și 5.68), care nu ar fi avut șanse prea mari să fie admiși în propria localitate. La o scară mai mică, această sarcină este preluată de Lupeni și de Vulcan, accesibile pentru elevii cu mediile din extremitatea stângă a clopotului lui Gauss. Acest model este similar cvadripolației Deva – Hunedoara – Simeria - Călan: cele mai mari medii de admitere se concentrează în Deva și Hunedoara, ambele concurând pentru polarizarea tuturor centrelor urbane și arealelor rurale cu emisivitate scăzută din zona central-sudică a județului. Al doilea tip de fluxuri, cel rural - urban, totalizând 23.98%, este cel mai răspândit ca număr de conexiuni pe hartă, deși în valori absolute prezintă o putere de difuzie modestă, determinată atât de numărul mic de absolvenți, cât și de nivelul modest de accesibilitate a tinerilor din mediul rural către centrele liceale cu oferte complexe. Liceele rurale cumulează 601 dintre candidați, cu polarizare locală dacă sunt departe de centrele urbane (*Hălmăgiu, Săvârșin, Teregoa*) și sub-urbană dacă sunt poziționate în conul de umbră al unui oraș de talie mare (*Giroc, Cermei, Peciu Nou*).

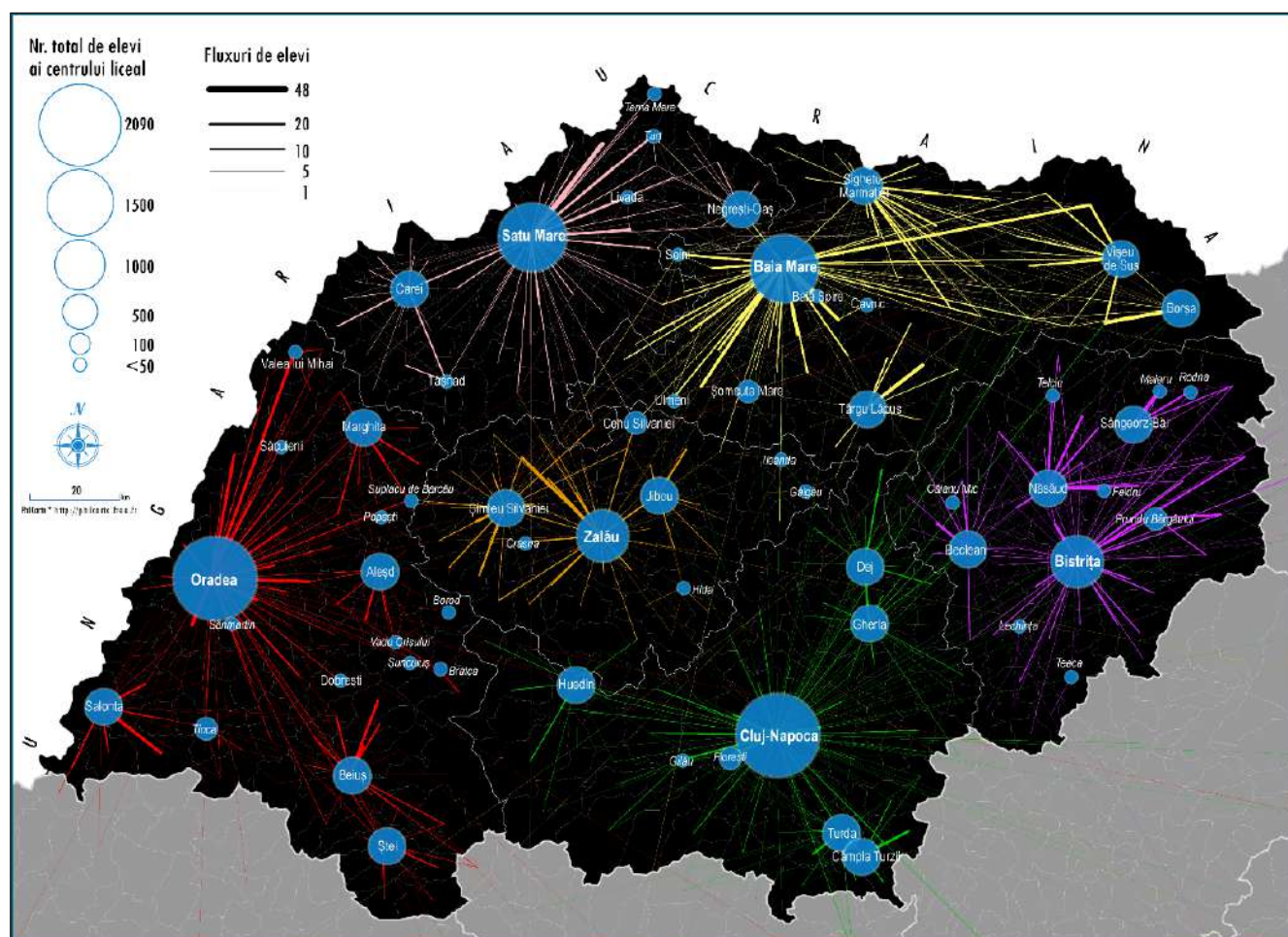
Accesibilitatea locală a centrelor liceale și a tipologiei multivariate (fig. 28) permite identificarea poziționării ierarhice, ariei de polarizare și evidențierea nivelelor diferențiate de facilitate a elevilor din mediul rural de a accesa serviciile educaționale liceale din mediul urban, dar și a elevilor din urbanul slab concurențial și neofertant din punct de vedere al diversității specializărilor către centrele cu profil educațional complex. Discrepanțele gradientului și ariile extinse ale nuanțelor deschise indică repulsivitatea spațiilor rurale la nivelul întregii regiuni. În Hunedoara, cea mai extinsă arie sunt zonele montane din Poiana Ruscăi, un areal cu populații școlare de mici dimensiuni (*Densuș*, 4 elevi, *Lunca Cernii de Jos*, 3 elevi, celelalte comune fiind fără școli gimnaziale) și în continuă descreștere, dar care reușește să mențină procente înalte ale admiterii la liceu, în ciuda distanțelor foarte mari până la Hunedoara sau Hațeg. Localitățile răsfirate din partea sud-estică a județului Caraș-Severin, pe axa culoarului Timiș-Cerna, și izolat în Depresiunea Caraș-Ezeriș, formează zone slab populate și îmbătrânite demografic, realități sociale care influențează negativ performanțele absolvenților ciclului gimnazial. În această regiune ponderile viitorilor liceeni scad semnificativ, chiar dacă plasa de siguranță reprezentată de liceul din Bozovici nu este foarte departe, și nici puternic concurențială, situație explicabilă prin prezența liceelor tehnologice specializate pe pregătirea forței de muncă în domeniul fabricării produselor din lemn, care nu necesită pregătire teoretică empirică. Elevii cu medii de peste 6.50 tind să aleagă serviciile liceelor din municipiile



Figură 28 Regiunea de Vest: accesibilitatea locală și tipologia centrelor liceale

apropiate, chiar dacă acestea se află la peste 60 km distanță, iar cei cu mediile mici rămân candidații liceelor rurale din vecinătate. Spre deosebire de limitările impuse de relieful rețelei rutiere și modelului de distribuție a localităților rurale în județele carpatice și subcarpatice, în Timiș și Arad localitățile de unde timpul necesar de a ajunge până la cel mai preferat liceu depășește izocronalele de 35-40 min sunt amplasate majoritar pe axele principale ale drumurilor naționale, crescând semnificativ accesibilitatea către un liceu urban, chiar dacă în zonă nu există nici o opțiune rurală (arealul central-sudic a Aradului). În logica admiterii la liceu, izolat, direcția fluxurilor este influențabilă, pe lângă distanță și masa demografică a orașului, inclusiv de limba de predare, în comunele cu profil lingvistic eterogen: toți elevii din Zerind, cu majoritate etnică maghiară, au ales liceul din Salonta, în detrimentul Chișineu-Crișului, unde limba de instruire este exclusiv română.

Regiunea de Nord-Vest

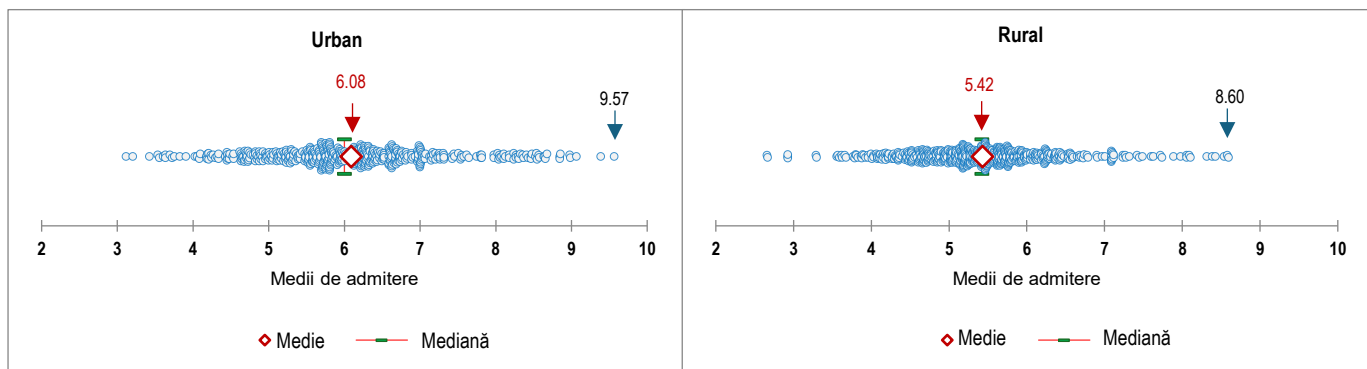


Figură 30: Regiunea de Nord-Vest: fluxurile de elevi admiși la liceu

Județele Regiunii de Nord-Vest numără 194 de licee: 129 în municipii, 39 în orașe și 26 în comune, dintre care un colegiu tehnic rural, în Vadu Crișului (fig. 30). Analog județelor din Dobrogea sau Banat, această regiune înregistrează contraste similare dintre ponderile elevilor admiși, indicând un grad înalt de inegalități educaționale în teritoriu pe fondul dificultăților de migrație liceală a elevilor din spațiile rurale. Defalcarea acestora pe medii de proveniență indică disproporții majore atât de ordin cantitativ (ponderi mai mici ale elevilor din comune care vor urma ciclul liceal), cât și de ordin calitativ (medii în general mai modeste, reflectate prin dificultatea de a concura pentru specializările unde întotdeauna sunt mulți candidați pe un loc): dintre cei 13244 de elevi, doar 32.91% sunt absolvenți ai școlilor din mediul rural, în condițiile în care 87.62% dintre aceștia au susținut examenele de la Evaluarea Națională, și doar 62.89% au fost repartizați la licee și jumătate au ales filiera tehnologică. Pe de altă parte, cu un procent de 75.39% dintre elevi urbani admiși la licee, 69.44% au ales specializările teoretice. Mobilitatea liceală în afara regiunii este slab pronunțată (doar 39 de elevi, excluzând profilul militar), fără regularități care să formeze fluxuri structurale, cu excepția migrației de graniță, doar în câteva comune unde, din motive de optimizare a accesibilității, liceul din județul vecin este o opțiune mult mai viabilă: cei 4 elevi din Silivașu de Câmpie au optat pentru Sărmașu,

similar absolvenților din Urmeniș, unde jumătate au plecat la Târgu Mureș. În schimb, interacțiunile fluxurilor din afara regiunii sunt mult mai dense (102 elevi) din cauza unor factori circumstanțiali locali, precum cadrul natural complicat, morfologia defectuoasă a rețelei rutiere sau tipologia dispersiei a localităților montane. În nord-vestul județului Alba, Câmpeni nu reușește să polarizeze eficient comunele de la granița cu Bihor, acesta concurând cu Ștei și Beiuș, centre liceale mai apropiate, cu capacități de atracție superioare și mai accesibile pe pe singura calea de acces, DN75: 9 din 12 candidați admiși din Arieșeni au ales licee din județul vecin, opțiuni alese și de câte 2-3 elevi din comunele vecine, Gârda de Sus și Poiana Vadului. Județul Alba „pierde” din propria populație de liceu și în partea nordică, unde singurul liceu din Baia de Arieș, cu 26 de locuri la filologie și științe ale naturii, are o polarizare de tip rural, incertă și neatractivă în raport cu oferta complexă din Câmpia Turzii și Turda.

Distribuția mediilor de admitere a elevilor nerepartizați (fig. 31) păstrează aceeași tendință similară celorlalte regiuni: disparitățile accesului la educație, sensibil mai dificilă pentru elevii din mediul rural, au înregistrat 572 de candidați care nu au obținut un loc la liceu, comparativ cu 508 colegi din municipii și orașe. Deși diferențele absolute nu sunt neapărat semnificative, din cauza probabilităților induse de hazard, acestea se accentuează când sunt analizate din punct de vedere procentual, ținând cont de faptul că, deși ponderea regională este de 8.15%, aceasta se ridică până la 11.61% din totalul elevilor din mediul rural care au candidat pentru un loc la liceu, și scade până la 3.69% pentru absolvenții din orașe. La nivel județean, se remarcă cea mai proeminentă subestimare a concurenței în Cluj: 25.27% dintre elevii absolvenți ai școlilor rurale nu au fost repartizați, în condițiile în care în tot județul rămăseseră 116 locuri libere, toate la liceele din orașe, deși mai multe locuri ar fi fost la specializări cu adresabilitatea



Figură 31 Distribuția mediilor de admitere a elevilor nerepartizați la licee, pe medii de proveniență

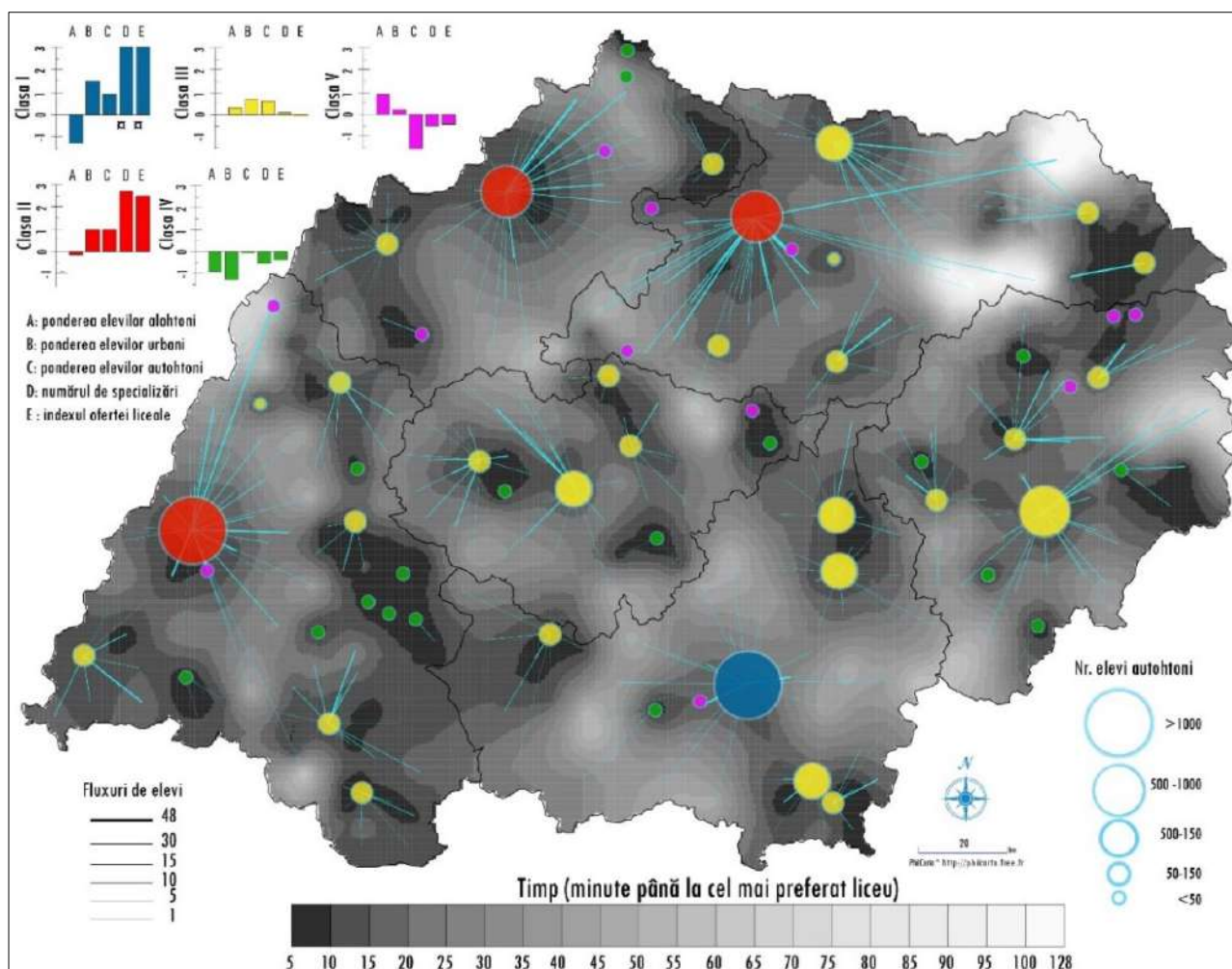
către elevii cu medii scăzute (turism și alimentație, mecanică), creându-se situații contradictorii precum nerepartizarea elevilor cu medii de 8.39 sau 8.11. De asemenea, această diferență extremă poate fi pusă pe seama insuficienței de licee în mediul rural, repartizate neuniform și cu prea puține locuri, care ar fi putut absorbi o bună parte din populația școlară locală, decongestionând presiunea pe centrele urbane. Absolvenții cu medii de admitere de peste pragul 7.00 provin din comunele zonei metropolitane a municipiului Cluj (Gilău, Căianu, Căpușu Mare) și, considerându-se cu certitudine că au optat pentru un liceu din reședință, au minimalizat ecartul dur al opțiunilor care s-au fi impus datorită gradului înalt de performanță școlară, specific acestui centru urban. În celelalte județe valorile ponderilor elevilor rurali și

urbani nereparizați se încadrează în amplitudini cvasi-similare cu alte regiuni, păstrându-se totodată construcția disparităților în raport cu mediul de proveniență și estimarea șanselor de reușită.

Analiza fluxurilor de elevi (fig. 30) relevă pozițiile ierarhice ale centrelor liceale, geometriile fiind determinate de arhitectura regională a rețelei de instituții cu servicii educaționale liceale, structuri spațiale influențate în general de pozițiile de ordin economic și tendințele dinamicii demografice. Acestea nu exclud excepțiile unor zone rurale unde infrastructura liceală nu este corelată cu ponderile populației de elevi, iar cel mai apropiat liceu implică neapărat mutarea în oraș, sau situațiile în care unele licee manifestă în mod cronic lipsa performanței școlare la examenele de absolvire, indicând probleme grave de administrare și implicare din partea actorilor vizați. La o primă vedere, cele mai intense și numeroase fluxuri de elevi se construiesc în Maramureș și Bistrița-Năsăud, în timp ce Cluj-Napoca, deși domină detașat întregul județ, chiar și comunele aflate la peste 50 km rutieri, construiește în jurul său o aureolă cu fluxuri de mici dimensiuni, de obicei între 2-4 elevi, tendință observabilă atât la celelalte orașe din Cluj, dar și în cazul Oradei. Această situație poate fi explicată de doi factori importanți: în primul rând, sunt centre cu o rețea densă a liceelor foarte performante, unde accesibilitatea elevilor absolvenți în școli rurale este semnificativ mai dificilă din cauza concurenței elevilor din urban (pot fi excluse localitățile rurale bine încadrate economic din zona metropolitană a orașului, unde nivelul de performanță la Evaluarea Națională e similar școlilor urbane).

Din perspectiva intensității fluxurilor, se constată o dependență clară între densitatea rețelei și numărul de mobilități: cele mai consistente rețele de fluxuri de dimensiuni mici și medii se construiesc unde arhitectura județeană este ofertantă în sensul descentralizării liceelor, prezența liceelor tehnologice rurale (estul județului Bihor, cu 7 licee rurale, Bistrița-Năsăud, cu 8 licee rurale), imprimă teritoriului atitudini favorabile în raport cu admiterea la liceu, chiar dacă acestea se află în topul negativ al clasamentului regional. Cu adresabilitate restrânsă, acestea reprezintă un resort foarte important pentru elevii localnici, mai ales dacă comuna se află într-o poziție izolată față de un centru urban mare (toți absolvenții din Gâlgău au rămas la liceul din localitate, 21 din cei 23 de absolvenți din Teaca au ales liceul din comună, la fel și 44 din 52 în cazul liceului din Prundul Bârgăului) (fig. 33). Pe lângă importanța prezenței liceelor rurale, fluxurile spre celelalte reședințe de județ „nemonopoliste” sunt temperate de ofertele atractive ale centrelor județene secundare și terțiare, cu specializări teoretice în mod special, care își for-mează propria arie de captare consacrată și cu care concurează doar în spațiile interstițiale (Satu Mare cu Carei și Negrești-Oaș, Baia Mare cu Sighetu Marmăției, Zalău cu Șimleu Silvaniei sau Bistrița cu Beclean).

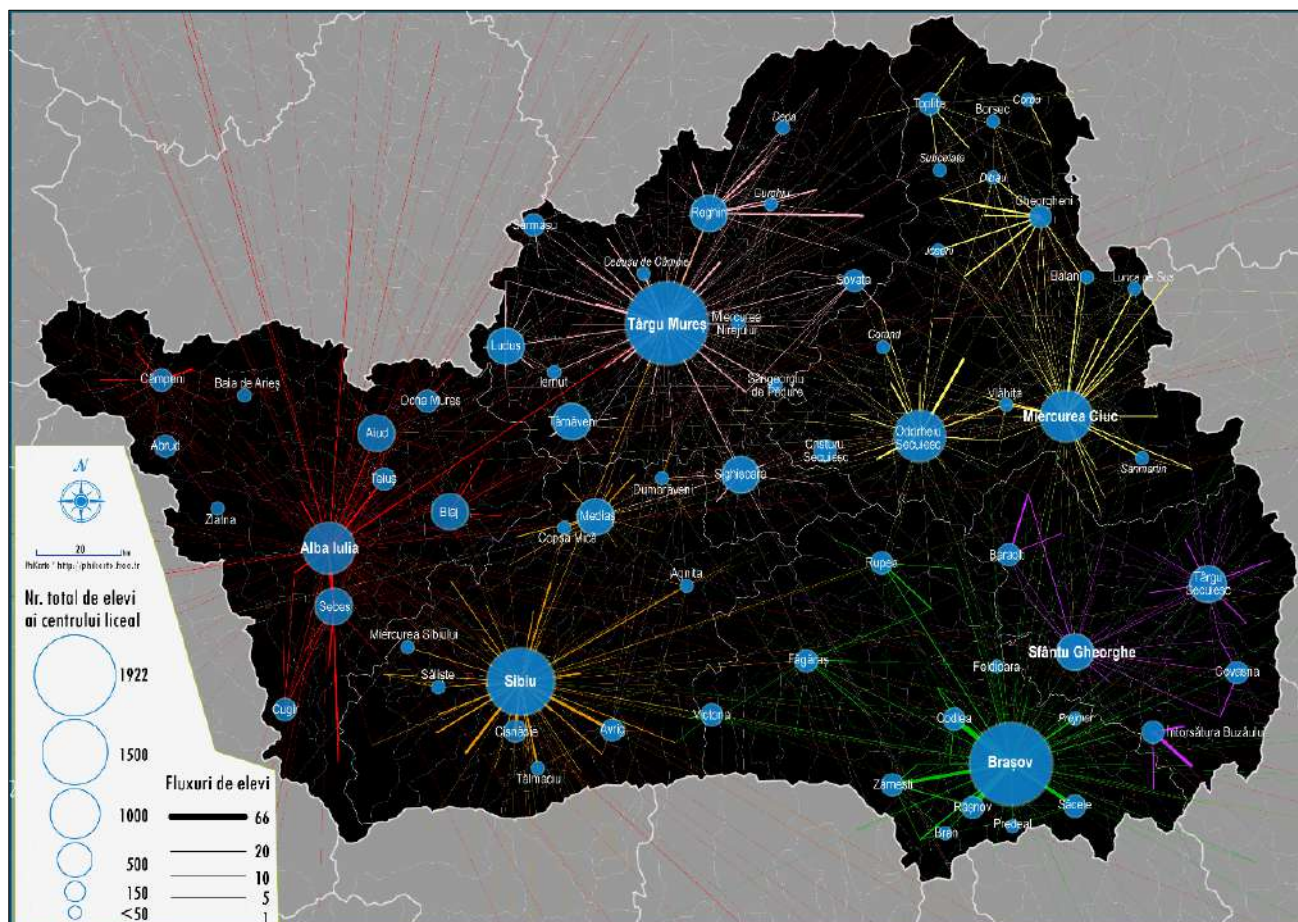
Nivelurile de accesibilitate locală (fig. 32) a unităților de liceu cad sub incidența observațiilor clasice, respectiv a variabilității acesteia în raport cu masa demografică, diversitatea ofertei care de(motivează) un elev să plece spre alt centru cu un nivel de concurență mai stimulant, raportul distanță-timp, dependent de morfologia rețelei de transport, și, firește, de nota de admitere a candidatului. Cartografierea timpilor de deplasare și destinația fluxurilor maxime scot în evidență dispuneri ample ale ariilor de polarizare pentru orașele Baia Mare, Oradea și Cluj-Napoca, cu o capacitate de drenare monopolistă în propriul județ, inclusiv până



Figură 32 Regiunea de Nord-Vest: accesibilitatea liceală și tipologia centrelor liceale.

la localitățile din zonele montane mai izolate, unde sistemul rutier este limitativ, incidiența accesibilității scăzând până la minim (izocronă de 58 de minute pentru singurul elev admis din Cămărașu, Cluj, 77 de minute pentru elevii din Râșca, sau peste 140 de minute pentru cei 24 de elevi din Poienile de sub Munte care au ales licee din Baia Mare). În topul maxim al timpilor de deplasare se regăsește și concurența interurbană deosebită: orașul Valea lui Mihai, unde fluxul principal are direcția Oradea, format de 25 din 45 de absolvenți. În aceeași manieră, unele reședințe atrag fluxuri din comunele aflate în ariile geografice de influență locală a orașelor mai mici, chiar din partea opusă a județului (din *Săcel*, Maramureș, unii elevi au plecat spre Vișeu de Sus, Borșa, Cavnic, dar majoritatea (cu medii peste 8.10) – spre Baia Mare, analog distribuției absolvenților din Lunca Ilvei în relație cu reședința de județ). La scară locală, spațiile polarizate de centrele liceale mici indică valori temporale favorabile din punct de vedere al proximității ofertei, dar simpliste din punct de vedere al diversității specializărilor, astfel încât aceste arii de polarizare sunt restrânse la localitățile vecine de gradul 1.

Regiunea Centru



Figură 34 Regiunea Centru: fluxurile de elevi admiși la liceu

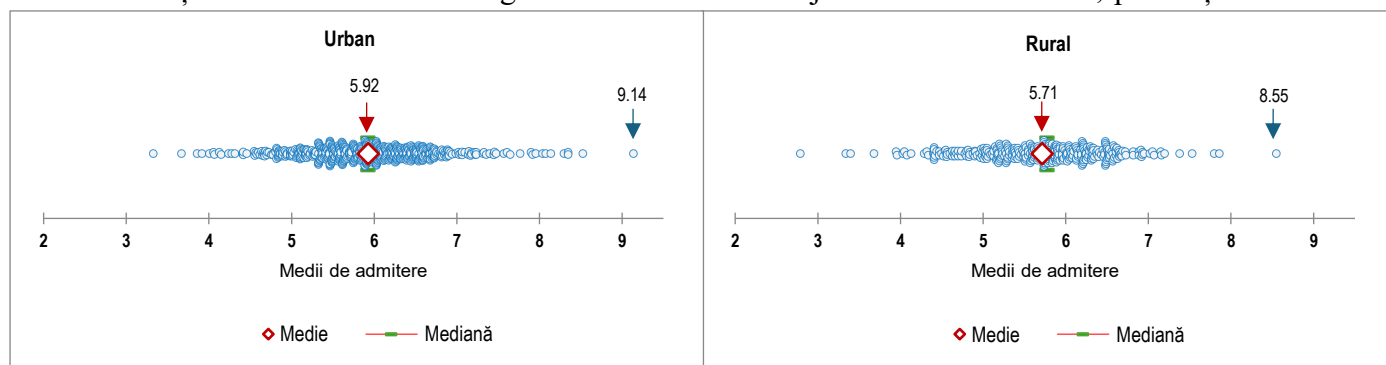
Regiunea Centru, cu 168 de licee, se distinge prin predominanța centrelor urbane, cele rurale fiind foarte slab reprezentate: 13 unități, dintre care 7 în Harghita, în condițiile în care rețeaua instituțiilor liceale din Alba, Covasna și Sibiu nu include nici un liceu rural (fig.25). Totodată, unele localități cu statut urban de dată recentă (Săliște, Miercurea Sibiului) încă păstrează aceleași caracteristici specifice mai degrabă unui liceu rural (între 24 și 48 de locuri, prevalența specializărilor de filieră tehnologică, medii de admitere foarte mici și areal de polarizare local). Centrele cu specializări teoretice din aceeași categorie înregistrează niveluri modeste de performanță școlară, în condițiile migrației elevilor cu cele mai bune rezultate spre orașele cu oferte complexe, față de care, de regulă, se află la distanțe optime (Miercurea Nirajului în raport cu Târgu Mureș). Analiza descriptivă a datelor indică un număr de 12.098 elevi admiși în cele șase județe, defalcați pe 71.74% proveniți din orașe și 28.25% din localități rurale, reprezentând cea mai mare discrepanță la nivel regional între ponderile de admitere urban versus rural. Luând în considerare aceste constatări generale, la nivel de mezoscară, datele localităților-origine din regiunea Centru, după mediul de rezidență al școlii absolvite, arată diferențe semnificative de accesibilitate în ciclul liceal. Doar mediile Sibiului și Mureșului sunt apropiate de valoarea națională, în timp ce în celelalte județe procente scad sub 68%, cu minime în Covasna (60.76%) și Harghita (61.19%), păstrându-se disparitățile cvasi-similare pe

axa urban-rural. Cel mai performant nivel de admitere la liceu, atât pentru elevii urbani, cât și din rural, se menține în Mureș, de 85.51% și 61.69%, la o distanță semnificativă de Harghita, Covasna și Brașov, unde cifrele indică accesul extrem de limitat al absolvenților școlilor rurale, înregistrându-se cele mai mici ponderi din țară, de sub 48%. Dificultatea etnicilor maghiari de a promova examenul la limba română (Csata, 2016, Papp *et al.*, 2018, Rácz, 2021), reflectată prin mediile foarte reduse, mai ales în școlile rurale, are efectul de domino de a restricționa opțiunile de selecție a liceelor și specializărilor, inclusiv migrarea către un centru liceal mai performant din alt județ, poate fi considerată una dintre explicațiile specificului educațional local.

Cartografia fluxurilor (fig. 34) este puternic influențată de particularitățile diversității etnice și lingvistice, caracteristică acestei regiuni: dacă în celelalte areale pozițiile educaționale ierarhic superioare revin celor mai mari orașe din regiune (Craiova în Oltenia sau Constanța în Sud-Est) și celelalte reședințe județene ocupă locuri secundare, cu diferențe pronunțate ale indicatorilor de performanță și echipare cu servicii educaționale liceale, rețeaua liceale a regiunii Centru indică o structură mai degrabă descentralizată, cu menținerea dependenței dintre extinderea ariei de polarizare și populația centrului de destinație. Simulările subsecvente de recalculare a mediei de admitere a elevilor maghiari, cu excluderea notei la proba de limbă română susține posibila includere a Miercurei Ciuc în clasa celor mai mari orașe regionale, cu condiția ipotetică dacă și-ar majora la același calibru, ajustat procentual, al fluxurilor de migrație, în raport cu cele mai mici medii admise. Dispunerea mult mai echilibrată a centrelor liceale și lipsa unui oraș monopolist ar putea fi pusă pe seama rugozității foarte ridicate a reliefului și căilor de comunicație rutieră din Depresiunea Transilvaniei, cu numeroase localități de talie mică, cu puțini elevi și îmbătrânite demografic, care fac aproape imposibilă susținerea unor fluxuri pe distanțe de peste 60 km și cu timpi de deplasare de peste 50 de minute, scenariu des întâlnit la câmpie în relația cu reședința de județ. În afara acestui aspect, volumului, configurația și concentrările fluxurilor în raport cu oferta orașelor sunt corelate cu particularitatea profilului etnic din Podișul Târnavelor, caracterizat prin comasarea comunelor cu cele mai mari valori ale abaterilor negative de la media națională (fig. 4b), de unde sunt admiși ≤ 5 elevi (fig. 5, fig. 34), în condițiile unui ecart situat grosso-modo între 9 și 15 elevi promovați per comună. Ponderile extrem de reduse se regăsesc inclusiv în localitățile aflate la mai puțin de 20-25 km rutieri de un centru liceal urban. Deși aceste explicații ar putea suscita controverse, procentele pot fi motivate empiric prin valorile crescute ale ponderilor comunităților rromne compacte, corelate negativ cu indicatori de performanță școlară din cauza dificultăților complexe de integrare educațională la treptele preuniversitare superioare (Tudor Arsenie, 2012, Pantea, 2014, Voiculescu, 2019).

Disparitățile eșecului de admitere la liceu în raport cu supozițiile clasice anticipate, în contextul diversității etno-lingvistice a regiunii și a provocărilor educaționale care vin odată cu acestea, nu lasă loc imprevizibilului. Cu un procent de 8.12% a candidaților nerepartizați, segmentat între 357 din mediul rural și 610 din urban (fig. 35), informațiile adiționale despre profilul lingvistic al elevilor indică modele și plauzibilități de admitere diferite. La o primă vedere, în cazul elevilor etnici maghiari, care se remarcă prin medii în general mai scăzute, probabilitatea de a nu fi repartizat la un liceu scade la jumătate (3.98%) față de colegii români

(8.97%). Această inegalitate surprinzătoare este demascată de raportarea acestor ponderi la numărul total de elevi care au participat propriu-zis atât la Evaluarea Națională, cât și la admitere, indicând discrepanțe majore de ordin lingvistic ale accesibilității către serviciile educaționale liceale între aceste grupuri: dacă 75.89% dintre absolvenți cu limba maternă română au participat efectiv la admitere, dintre care doar 68.90% au fost repartizați, cifrele sunt mult mai scăzute pentru elevii maghiari: de la 60.96% candidați participanți la 58.53% admiși. Fără a exclude câteva abateri de la această aserțiune, elevii din mediul urban cu cele mai ridicate medii care au rămas nerepartizați prezintă tendințe de omogenizare privind categoria instituției absolvite: majoritatea provin din instituții cu statut de școală gimnazială, excepțional din licee vocaționale. Odată cu deplasarea spre stânga graficului, sub media generală, categoriile școlilor devin mult mai nuanțate, incluzând și absolvenți de colegii naționale și licee teoretice. Mediul rural, sensibil mai slab concurențial în relaționarea cu dinamica admiterii la liceu, restricționat de propriile performanțe scăzute în raport cu potențialul școlilor din orașele în jurul cărora gravitează fluxurile migraționale, nu are capacitatea probabilistică de a-și asuma riscuri foarte mari în momentul alegerii liceelor. Prin urmare, elevii din mediul rural tind să fie mai prudenți, distribuția mediilor indicând alegerea unor licee cu marje de eroare mai mari, prudență care

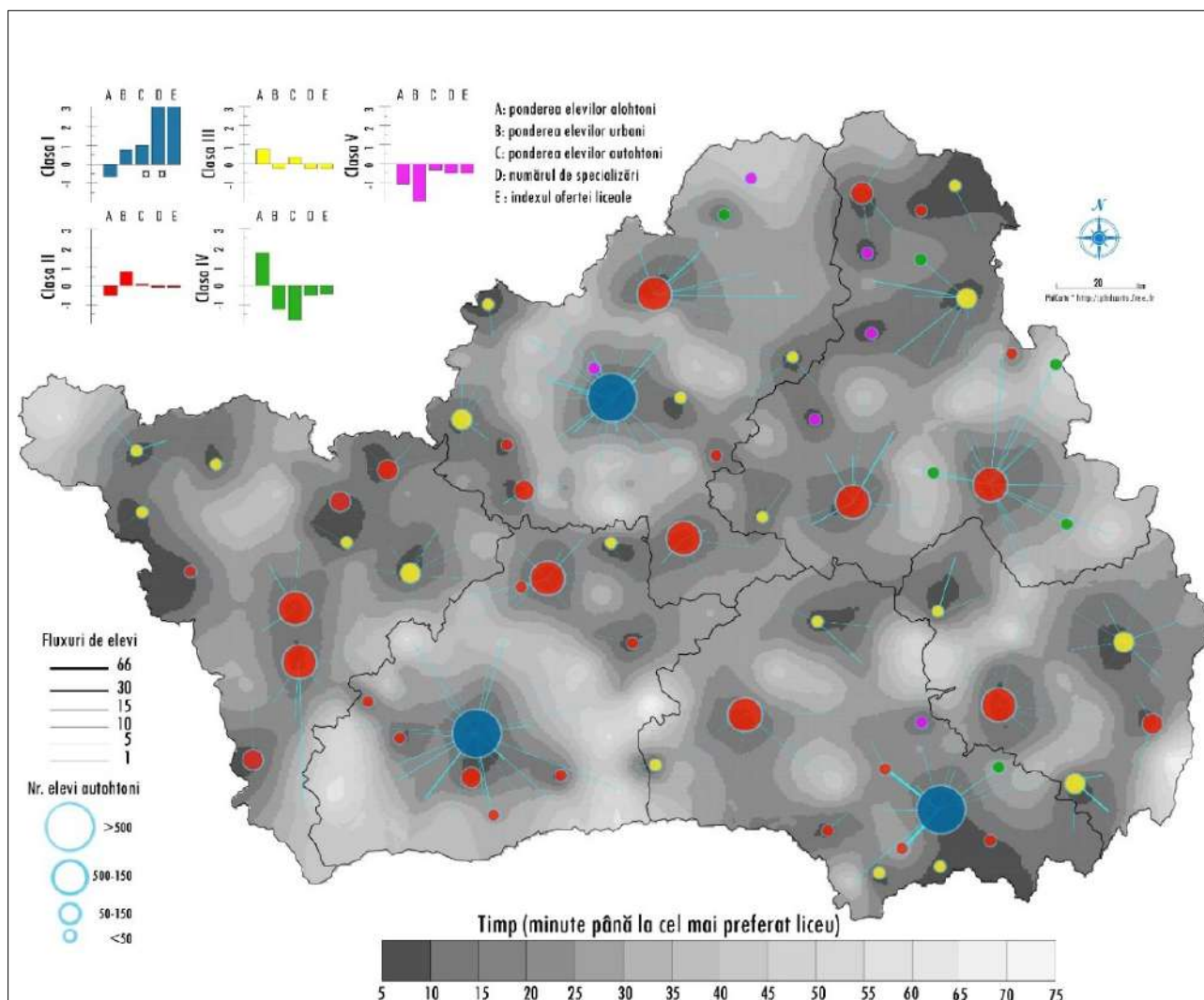


Figură 35 Distribuția mediilor de admitere a elevilor nerepartizați, pe medii de proveniență

scade treptat odată cu apropierea localității de un centru urban de talie medie și superioară (Cricău, Berghin, în zona de gravitație a Albei Iulia, Voșlăbeni și Ditrău, polarizate de Gheorgheni).

Treptele gradientului accesibilității locale (fig. 36) prezintă corelația puternică dintre relief, rețea rutieră și dispunerea disparităților teritoriale ale sistemului de licee însuși. Deși complexitatea naturii etno-lingvistice specifică acestei regiuni imprimă anume trăsături sensibile care se pot manifesta repulsiv în raport cu unele spații rurale cu predare în română sau maghiară, întrucât cel mai viabil liceu poate fi prea departe pentru una dintre categorii, modelele teoretice corespund disfuncțiilor clasice în relația urban - rural. Cartografiind ierarhia accesibilității locale, se pot constata următoarele disparități ale regiunii: geometria rețelei liceale relevă ariile de polarizare și arhitectura structurilor spațiale, în ordine descendentă: gradientele maxime sunt centrate în jurul reședințelor de județ, a orașelor de rang secundar cu arii de gravitație neintersectate de primele (Mediaș, Târgu Secuiesc, Reghin, Sighișoara) și a centrelor urbane și rurale de talie redusă, care dețin capacități de polarizare locală, fluctuațiile cărora sunt dependente de anticipația concurenței și gradului de ocupare a orașelor proxime,

întrucât deseori acestea nu au resursele de a asigura servicii educaționale de cea mai înaltă calitate și adresabilitatea este îndreptată către candidații cu șanse minime de admitere.



Figură 36 Regiunea Centru: accesibilitatea liceală locală și tipologia centrelor liceale.

CONCLUZII

Geografia educației s-a afirmat ca domeniu de studiu al rolului spațiului în configurarea oportunităților școlare, abordând problematica echității educaționale din perspectivă teritorială. Educația este recunoscută drept pilon fundamental al dezvoltării societății, însă accesul egal la educație de calitate nu este garantat pretutindeni. Diferențele teritoriale, în special contrastul urban versus rural generează inechități profunde în șansele educaționale ale copiilor. Astfel, geografia educației examinează modul în care spațiul și locul influențează parcursul școlar, investigând distribuția și calitatea instituțiilor de învățământ în teritoriu, pentru a evidenția (in)echitatea școlară și a informa politici publice menite să amelioreze aceste inechități spațiale. În esență, o abordare spațială asupra educației aduce în prim-plan conceptul de justiție spațială: gradul în care sistemul de învățământ oferă șanse similare tuturor elevilor, indiferent de coordonatele lor geografice. Acest cadru teoretic a ghidat analiza de față asupra discrepanțelor educaționale din România, oferind un context pentru interpretarea contrastelor geografice între urban versus rural prin prisma echității școlare.

Spațiul contează în educație: locul în care trăiește un elev din România influențează decisiv traseul școlar și performanțele academice. Școlile și elevii din mediul rural se confruntă cu vulnerabilități structurale majore ce le limitează performanța și șansele de reușită. Infrastructura educațională rurală rămâne adesea deficitară: multe școli de la sat încă funcționează în clădiri vechi, cu dotări modeste și fără echipamente didactice moderne. Prin contrast, astfel de condiții materiale sunt de la sine înțelese în mediul urban, unde unitățile școlare dispun în general de facilități mai bune.

Diferențe fete versus băieți în performanțe: analiza comparativă pe criterii de gen a relevat diferențe interesante între fete și băieți. Per ansamblu, fetele tind să obțină rezultate școlare mai bune și mai consistente decât băieții, în special în mediile dezavantajate, mai ales la profilurile dificile. De exemplu, fetele din mediul rural au înregistrat rate de promovare și medii finale mai ridicate, în timp ce băieții s-au regăsit mai frecvent în zona minimului de trecere, indicând o vulnerabilitate educațională sporită a celor din urmă. Totuși, cercetarea nu confirmă stereotipurile simpliste („băieții sunt mai buni la științele exacte, fetele la limbă și comunicare”) atunci când condițiile educaționale sunt echitabile. În școlile cu resurse suficiente (de regulă urbane sau periurbane), fetele și băieții performează comparabil la disciplinele de bază. Cu alte cuvinte, diferențele de gen observate par să reflecte mai degrabă influența contextului (calitatea școlii și a predării, mediul socio-cultural) decât diferențe intrinseci de abilități. Acolo unde contextul este defavorizat, băieții par totuși mai expuși riscului de a rămâne în urmă, sugerând necesitatea unor măsuri de sprijin pentru a contracara această tendință.

Închiderea școlilor mici din rural: scăderile demografice și necesitatea raționalizării rețelei școlare a lovit puternic mediul rural. În ultimul deceniu, numeroase școli primare gimnaziale din satele mici au fost închise sau comasate, odată ce populația școlară a scăzut sub un prag critic (aproximativ 10-15 elevi pe unitate). Închiderile școlilor rurale au devenit aproape inevitabile matematic în zonele cu depopulare accentuată, schimbând geografia accesului la educație: copiii din localitățile mici trebuie să călătorească distanțe considerabile până la cea

mai apropiată grădiniță sau școală. S-a creat, astfel, un echilibru fragil între accesibilitate și calitatea educației oferite. Pe de o parte, consolidarea elevilor în școli mai mari poate însemna acces la profesori specializați și condiții mai bune pentru unii dintre ei. Pe de altă parte, costurile sociale ale acestor închideri nu sunt neglijabile: comunitățile locale își pierd instituțiile școlare, adesea ultimele centre de coeziune locală, ceea ce intensifică declinul demografic și social al satelor. De asemenea, naveta zilnică impusă elevilor rămași poate duce la oboseală, demotivare și chiar abandon școlar. În concluzie, eroziunea rețelei școlare rurale reprezintă un cerc vicios: cu cât satele se depopulează mai mult, cu atât școlile locale devin neviabile, iar odată închise acele școli, atractivitatea acelor așezări pentru familii tinere scade și mai mult.

Supraaglomerarea școlilor urbane: în oglindă cu declinul școlilor rurale, marile centre urbane, mai ales orașele reședință de județ și zonele metropolitane, se confruntă cu o congestie școlară tot mai intensă. Școlile considerate de elită sau cu performanțe ridicate din orașe acționează ca poli de atracție, atât pentru populația urbană în creștere, cât și pentru elevii din localitățile învecinate. Migrația educațională internă către școlile „bune” a generat formarea de clase cu un număr excesiv de elevi în instituțiile urbane de prestigiu. Consecințele sunt resimțite la nivel sistemic: supraîncărcarea claselor reduce atenția personalizată pe care profesorii o pot oferi fiecărui elev, scade interacțiunea eficientă la clasă și crește nivelul de stres al cadrelor didactice. Profesorii din școlile urbane aglomerate se confruntă cu suprasolicitare, gestionând cu dificultate clase de peste 35 de elevi, ceea ce poate afecta calitatea procesului de predare și învățare.

În loc de concluzii finale, sistemul educațional românesc nu poate fi redus la un simplu ansamblu de școli și examene, ci reprezintă de fapt hartă a inegalităților, în care spațiul, urban sau rural, joacă un rol determinant. Se observă o distribuție inegală a resurselor și a oportunităților, ce se reflectă atât în infrastructura materială, cât și în disponibilitatea cadrelor didactice și a suportului administrativ. Diferențele economice, demografice și culturale între zonele urbane și cele rurale pun în evidență faptul că accesul la educație de calitate este, în mare măsură, o chestiune de *geografie*, iar distanța, fie ea fizică sau simbolică, devine o barieră care definește parcursul educațional al elevilor. În același timp, analiza comparativă a performanțelor școlare arată că sistemul actual reproduce, fără să vrea, o serie de stereotipuri și dezechilibre. Elevii proveniți din mediul urban, care beneficiază de o infrastructură adecvată și de un mediu educațional stimulant, își construiesc parcursurile academice în condiții privilegiate, în timp ce colegii din zonele rurale se confruntă adesea cu lipsuri materiale și structurale care, deși nu le definesc potențialul, limitează însă posibilitățile de dezvoltare. Închiderea școlilor mici și reconfigurarea rețelei educaționale accentuează această polarizare, generând o migrație sistemică, prin care se pierd nu doar elevii, ci și coeziune comunitară. Pe de altă parte, reflectarea acestor fenomene la scară națională subliniază necesitatea unor intervenții de politici publice adaptate realităților locale. Se sugerează, astfel, o abordare holistică, bazată pe interconectarea dezvoltării regionale cu politica educațională, astfel încât, pe termen lung, echitatea școlară să devină nu doar o idealizare retorică, ci o realitate măsurabilă. Această teză și concluziile sale își propun să contribuie la conștientizarea acestor nevoi și să ofere un suport analitic pentru cei care, în următorii ani, vor elabora și implementa soluțiile menite să aducă școala românească mai aproape de principiul egalității de șanse.

BIBLIOGRAFIE

- Åberg-Bengtsson, L. (2009). The smaller the better? A review of research on small rural schools in Sweden. *International Journal of Educational Research*, 48(2), 100-108. Doi: 10.1016/j.ijer.2009.02.007.
- Acker, S. (1995). Gender and Teachers' Work. *Review of Research in Education*, 21(1), 99-162. Doi:10.3102/0091732X021001099.
- Alexa, S., & Baci, E.-L. (2021). School Dropout and Early School Leaving in Romania: Tendencies and Risk Factors. *Revista Românească pentru Educație Multidimensională*, 13(2), 18-38. Doi:10.18662/rrem/13.2/408.
- Amcoff, J. (2012). Do rural districts die when their schools close? Evidence from Sweden around 2000. *Educational Planning*, 20(3), 47-60.
- Anghel-Dimache, C. (2025). Viză de flotant contra cost: Sute de euro pentru o adresă falsă, necesară pentru înscrierea la o școală mai bună. *Buletin de București*. <https://buletin.de/bucuresti/viza-de-flotant-contra-cost-sute-de-euro-pentru-o-adresa-falsa-necesara-pentru-inscrierea-la-o-scoala-mai-buna/>
- Apple, M. W. (2011). Democratic education in neoliberal and neoconservative times. *International Studies in Sociology of Education*, 21(1), 21–31. Doi:10.1080/09620214.2011.543850.
- Assmo, P., & Wihlborg, E. (2012). Public services choices when there are no alternatives? A paradox of new public management in rural areas. *Journal of Rural and Community Development*, 7(2) 1-17.
- Autti O. & Hyry-Beihammer, E.K., (2014). School Closures in Rural Finnish Communities. *Journal of Research in Rural Education*, 29(1).
- Bagley, C., & Hillyard, S. (2011). Village schools in England: at the heart of their community? *Australian Journal of Education*, 55(1), 37-49. Doi:10.1177/000494411105501050.
- Bagley, C., & Hillyard, S. (2013). Rural schools, social capital and the Big Society: a theoretical and empirical exposition. *British Educational Research Journal*, 40(1), 63-78. Doi:10.1002/berj.3026.
- Bajerski, A. (2020). Rural schools in Poland in the period of post-socialist decentralization and demographic decline. În: Gristy C, Hargreaves L and Kučerová SR (eds) *Educational Research and Schooling in Rural Europe: An Engagement with Changing Patterns of Education, Space, and Place*. Charlotte: Information Age Publishing, pp.125–145.
- Ball, S.J. (2002). *Class Strategies and the Education Market: The Middle Classes and Social Advantage* (1st ed.). Routledge. Doi:10.4324/9780203218952.
- Bănică, A., Istrate, M., Tudora, D. (2013). (N) ever Becoming Urban? The Crisis of Romania's Small Towns. În Fischer-Tahir, A., Naumann, M. (eds) *Peripheralization*. Springer VS, Wiesbaden, 283-301, Doi:10.1007/978-3-531-19018-1_14.
- Barakat, B. (2014). A "Recipe for Depopulation"? School Closures and Local Population Decline in Saxony. *Population, Space and Place*, 21(8), 735-753. Doi:10.1002/psp.1853.
- Barker, J. (2003). Passengers or political actors? Children's participation in transport policy and the micro political geographies of the family. *Space and Polity*, 7(2), 135-151. Doi:10.1080/1356257032000133900.
- Batty, M. (2009). Accessibility: In Search of a Unified Theory. *Environment and Planning B: Planning and Design*, 36(2), 191-194. Doi:10.1068/b3602ed.
- Bîrzea, C., Neacsu, I., Potolea, D., Ionescu, M., Istrate, O., Velea, L.S. (2006). National report: Romania. În P. Zgaga (eds), *The prospects of teacher education in south-east Europe* (pp. 437–485). Ljubljana: University of Ljubljana.
- Bischoff, K. (2008). School District Fragmentation and Racial Residential Segregation: How Do Boundaries Matter? *Urban Affairs Review*, 44(2), 182-217. Doi:10.1177/1078087408320651.
- Bondi, L. (1987). School closures and local politics: the negotiation of primary school rationalization in Manchester. *Political Geography Quarterly*, 6(3), 203-224. Doi:10.1016/s0260-9827(87)80001-0.
- Bonea, G. V. (2019). Abandonul școlar. *Calitatea Vieții*, 30(4), 387-403.
- Bradley, S., & Taylor, J. (2002). The Effect of the Quasi-market on the Efficiency-equity Trade-off in the Secondary School Sector. *Bulletin of Economic Research*, 54(3), 295-314. Doi:10.1111/1467-8586.00154.
- Bray, T. M. (2011). The challenge of shadow education: Private tutoring and its implications for policy makers in the European Union, pp. 25-26, 38-41, European Commission.
- British Literature Wiki, articol web: [online: <https://sites.udel.edu/britlitwiki/education-in-victorian-england/>].
- Brock C. (2013). Comparative Education And The Geographical Factor. *Journal of International Comparative Education* 2(1), 9-17. Doi:10.14425/00.45.71.
- Brouwer, E. (2019). The impact of school closures on rural villages in the Northern Netherlands. A precursor of demographic decline? Teză de master, Universitatea Groningen, disponibil la: <https://frw.studenttheses.ub.rug.nl/id/eprint/3146>
- Brown, D. I., & Schafft, K. A. (2011). Rural people and communities in the 21st century: Resilience and transformation, pp. 107-108, Malden, MA: Polity.
- Buček, J., & Bleha, B. (2013). Urban shrinkage as a challenge to local development planning in Slovakia. *Moravian Geographical Reports*, 21(1), 2-15. Doi:10.2478/mgr-2013-0001.
- Bunar, N. (2010). The Geographies of Education and Relationships in a Multicultural City: Enrolling in High-Poverty, Low-Performing Urban Schools and Choosing to Stay There. *Acta Sociologica*, 53(2), 141-159. Doi:10.1177/0001699310365732.
- Bunge, W. (1979). Fred k. Schaefer and the science of geography. *Annals of the Association of American Geographers*, 69(1), 128–132. Doi:10.1111/j.1467-8306.1979.tb01241.x.

- Burnar, A. (2022). *Cât costă meditațiile copiilor. Părinții plătesc chiar mai mult de 2.000 de euro pe an.* ziare.com. <https://ziare.com/meditatii/meditatii-profesori-timp-mediu-alocat-saptamanal-1742567>
- Burridge, N., & Chodkiewicz, A. (2012). An Historical Overview of Aboriginal Education Policies in the Australian Context. *Indigenous Education*, 11–21. Doi:10.1007/978-94-6091-888-9_2.
- Butler, T. (2003). Living in the Bubble: Gentrification and its “Others” in North London. *Urban Studies*, 40(12), 2469–2486. Doi:10.1080/0042098032000136165.
- Butler, T., & Hamnett, C. (2007). The Geography of Education: Introduction. *Urban Studies*, 44(7), 1161–1174. Doi:10.1080/00420980701329174.
- Buza, V. Istrate, M. (2023). Mobilitatea educațională, expresie a inegalităților teritoriale. Analiza regiunii de Nord-Est, România. În Muntele, I., Bănică, A. & Rusu, C. (Eds.), *Tendențe și Progrese în Geografie*, (pp.114-134), Editura Universității „Alexandru Ioan Cuza” din Iași.
- Byrne, E. (1978). *Women and education*. London: Tavistock Publications [online: <https://archive.org/details/womeneducation0000byrn/mode/2up>].
- Călăuz, A. F. (2019). Aspects of school absenteeism in rural environment. *Journal of Romanian Literary Studies*, 16, 479–486.
- Cannella, G. (2020). Globalizing the local and localizing the global: The role of the ICT in isolated mountain and island schools in Italy. În: Gristy C, Hargreaves L and Kučerová SR (eds) *Educational Research and Schooling in Rural Europe: An Engagement with Changing Patterns of Education, Space, and Place*. Charlotte: Information Age Publishing, pp.217–235.
- Charzyńska, K., Anczewska, M., & Switaj, P. (2012). A Brief Overview of the History of Education in Poland. *Bulgarian Comparative Education Society*, pp. 98-98.
- Chatard, A., Guimond, S., & Selimbegovic, L. (2007). “How good are you in math?” The effect of gender stereotypes on students’ recollection of their school marks. *Journal of Experimental Social Psychology*, 43(6), 1017-1024. Doi:10.1016/j.jesp.2006.10.024.
- Chudowsky, N., & Chudowsky, V. (2010). State Test Score Trends through 2007-08, Part 5: Are There Differences in Achievement between Boys and Girls?. Center on Education Policy.
- Cismaru, D. M., & Corbu, N. (2019). The multiple impact of education gaps in Romania. *Development in Turbulent Times*, 171, Doi:10.1007/978-3-030-11361-2_12.
- Clark, W. A. V. (1988). School Integration Impacts on Residential Change: Evaluation and Tests. *Environment and Planning C: Government and Policy*, 6(4), 475-488. Doi:10.1068/c060475.
- Clark, W.A.V. (1986). Residential segregation in American cities: a review and interpretation. *Popul Res Policy Rev* 5, 95–127, Doi:10.1007/BF00137176.
- Cohen, J. (1988). *Statistical power analysis for the behavioral sciences*, pp. 20-27 2nd Ed., Lawrence Erlbaum Associates.
- Collins, D., & Coleman, T. (2008). Social Geographies of Education: Looking Within, and Beyond, School Boundaries. *Geography Compass*, 2(1), 281–299, Doi:10.1111/j.17498198.2007.00081.x.
- Coulter, R. P., & McNay, M. (1993). Exploring Men’s Experiences as Elementary School Teachers. *Canadian Journal of Education /Revue Canadienne de L’éducation*, 18(4), 398. Doi:10.2307/1494940.
- Csata, Z. (2016). Linguistic Justice and English as a Lingua Franca from a Minority Perspective. *Acta Universitatis Sapientiae, European and Regional Studies*, (09), 83-93. Doi:10.1515/auseur-2016-0012.
- Decean, M. (2016). Aspecte psihologice ale absenteismului scolar. *Studia Universitatis Moldaviae (Seria Științe ale Educației)*, 99(9), 207-212.
- Delaney, J. M., Devereux, P. J. (2020). Choosing differently? College application behavior and the persistence of educational advantage. *Economics of Education Review*, 77(2020), 101998. Doi:10.1016/j.econedurev.2020.101.
- Deunk, M., Maslowski, R. (2020) The role of school boards and school leadership in small rural schools in the Netherlands. În: Gristy C, Hargreaves L and Kučerová SR (eds) *Educational Research and Schooling in Rural Europe: An Engagement with Changing Patterns of Education, Space, and Place*. Charlotte: Information Age Publishing, pp.237–257.
- Devine, A., Fawcett, K., Szücs, D., & Dowker, A. (2012). Gender differences in mathematics anxiety and the relation to mathematics performance while controlling for test confidence. *Behavioral and Brain Functions*, 8(33). Doi:10.1186/1744-9081-8-33.
- DeYoung, A. J., & Howley, C. B. (1990). The political economy of rural school consolidation. *Peabody Journal of Education*, 67(4), 63-89. Doi:10.1080/01619569009538701.
- Digital Nation (2021). *Impactul meditațiilor în nota de la Bacalaureatealaureat*. educatieprivata.ro. <https://www.educatieprivata.ro/wp-content/uploads/2021/06/Studiu-Impactul-meditatiilor-in-nota-de-la-Bacalaureatealaureat.pdf>
- Downey, J. A. (2014). Indispensable insight: Children's perspectives on factors and mechanisms that promote educational resilience. *Canadian Journal of Education/Revue canadienne de l'éducation*, 37(1), 46-71.
- Drăghici, C.C. Grecu, A., Olteanu, C., Paru, A., Gruia, A.K., Dascălu, V.G. (2022). Specificity of the Demographic Dynamics in the Danube Delta. În: Negm, A.M., Diaconu, D.C. (eds) *The Danube River Delta*. Earth and Environmental Sciences Library. Springer, Cham. Doi:10.1007/978-3-031-03983-6_7.
- Duncan, A. T. (1966). Aboriginal education in Australia. *Equity & Excellence in Education*, 4(6), 73–78. Doi:10.1080/0020486660040609.
- Dupin, C. (1826). *Carte figurative de l'instruction populaire de la France* [online: <https://gallica.bnf.fr/ark:/12148/btv1b530830640>].
- Echenique, F. Roland G. F., & Alex K. 2006. “Is School Segregation Good or Bad?” *American Economic Review*, 96 (2), 265-269. Doi:10.1257/000282806777212198.

- Egelund, N., & Laustsen, H. (2006). School Closure: What are the consequences for the local society? *Scandinavian Journal of Educational Research*, 50(4), 429-439. Doi:10.1080/00313830600823787
- Egorova, M. S. (2016). Sex differences in mathematical achievement: Grades, national test, and self-confidence. *Psychology in Russia*, 9(3), 4. Doi:10.11621/pir.2016.0301.
- Elliott, W. (2013). The effects of economic instability on children's educational outcomes. *Children and Youth Services Review*, 35(3), 461-471. Doi:10.1016/j.chidyouth.2012.12.
- Elshof, H., Haartsen, T., & Mulder, C. H. (2015). The Effect of Primary School Absence and Closure on Inward and Outward Flows of Families. *Tijdschrift Voor Economische En Sociale Geografie*, 106(5), 625-635. Doi:10.1111/tesg.12172.
- Erickson, A. (2011). The Rhetoric of choice: Segregation, Desegregation, and Charter Schools, Re-imagining Education Reform, *Dissent* 58(4), 41-46. Doi:10.1353/dss.2011.0092.
- Erturan, S., & Jansen, B. (2015). An investigation of boys' and girls' emotional experience of math, their math performance, and the relation between these variables. *European Journal of Psychology of Education*, 30(4), 421-435. Doi:10.1007/s10212-015-0248-7.
- Fargas-Malet, M., & Bagley, C. (2022). Is small beautiful? A scoping review of 21st-century research on small rural schools in Europe. *European Educational Research Journal*, 21(5), 822-844. Doi: 10.1177/14749041211022202.
- Felson, R. B., & Trudeau, L. (1991). Gender Differences in Mathematics Performance. *Social Psychology Quarterly*, 54(2), 113-126. Doi:10.2307/2786930.
- Fernández-Mellizo, M., & Martínez-García, J. S. (2016). Inequality of educational opportunities: School failure trends in Spain (1977-2012). *International Studies in Sociology of Education*, 26(3), 267-287. Doi: 10.1080/09620214.2016.1192954.
- Fletcher, J. (1844). Moral and Educational Statistics of England and Wales. *Journal of the Statistical Society of London*, 12(2), 151. Doi:10.2307/2338222.
- Gheba, A. (2018). Admiterea la liceu în România: o analiză din perspectiva mecanismelor de repartizare. *Sfera politică*, 26(197-198), 102-126.
- Gheba, A. (2019). Alegerea școlii. Analiza mecanismelor de înscriere în învățământul preuniversitar. Studiu de caz: admiterea la liceu în București, Teză de doctorat, Școala Națională de Studii Politice și Administrative, București, disponibil la: <https://rei.gov.ro/teza-doctorat/F-CA-23305-25-07-2019>
- Gheba, A. (2021). Tranziția inechitabilă către sistemul liceal. Studiu de caz: admiterea la liceu în București, România. *Sociologie Românească*, 19(2), 9-44.
- Gibbons, S., & Silva, O. (2008). Urban density and pupil attainment. *Journal of Urban Economics*, 63(2), 631-650. Doi:10.1016/j.jue.2007.04.006.
- Goldstein J. S., Little S. G., Akin-Little A. (2003). Absenteeism: A review of the literature and school psychology's role. *The California School Psychologist*, 8, 127-139. Doi:10.1007/BF03340901.
- Gottfried, M. A. (2017). Linking getting to school with going to school. *Educational Evaluation and Policy Analysis*, 39(4), 571-592. Doi:10.3102/0162373717699472.
- Gregory D. et al. (2009). The dictionary of human geography 5th edition, Blackwell Publishing Ltd, Central place theory, pp.76, Marxist geography, pp. 446.
- Guimond, S., Chatard, A., Martinot, D., Crisp, R., & Redersdor V, S. (2006). Social comparison, self-stereotyping, and gender differences in self-construal. *Journal of Personality and Social Psychology*, 90, 221-242. Doi: 10.1037/0022-3514.90.2.221.
- Gulson, K. N., & Symes, C. (2007). Knowing one's place: space, theory, education. *Critical Studies in Education*, 48(1), 97-110. Doi:10.1080/17508480601123750.
- Gyuris, F. (2013). And Yet Spatial Disparity Is a Problem of Capitalism: Leftist Approaches in a Post-Fordist World. *The Political Discourse of Spatial Disparities*, 231-330, Springer, Cham. Doi:10.1007/978-3-319-01508-8_8.
- Gyuris, F. (2014). Basic education in communist Hungary. A commons approach. *International Journal of the Commons*, 8(2), 531-553. Doi:10.18352/ijc.458.
- Haartsen, T., van Wissen, L. (2012). Causes and consequences of regional population decline for primary schools. *Tijdschrift Voor Economische En Sociale Geografie*, 103(4), 487-496. Doi:10.1111/j.14679663.2012.00736.x.
- Hardré, P. L.; Crowson, H. M., Debacker, T. K.; White, D. (2007). Predicting the Academic Motivation of Rural High School Students. *The Journal of Experimental Education*, 75(4), 247-269. Doi:10.3200/jexe.75.4.247-269.
- Hargreaves, L. M. (2009). Respect and responsibility: Review of research on small rural schools in England. *International Journal of Educational Research*, 48(2), 117-128. Doi:10.1016/j.ijer.2009.02.004.
- Hargreaves, L. M. (2020). Introduction: European rural schools and their communities: "The Stone in Europe's Shoe?". În: Gristy C, Hargreaves L and Kučerová SR (eds) *Educational Research and Schooling in Rural Europe: An Engagement with Changing Patterns of Education, Space, and Place*. Charlotte: Information Age Publishing, 1-18.
- Hargreaves, L. M., Kvalsund, R., Galton, M. (2009). Reviews of research on rural schools and their communities in British and Nordic countries: Analytical perspectives and cultural meaning. *International Journal of Educational Research*, 48, 80-88. Doi:10.1016/j.ijer.2009.02.001.
- Harvey, D. (1973). Social Justice and the City, Edward Arlnod Ltd. [online: <https://erikafontanez.files.wordpress.com/2017/09/david-harvey-social-justice-and-the-city.pdf>].
- Hatos, A. (2007). Accesul la educație al maghiarilor din România. O analiză multivariată. *Sociologie Românească*, 5(04), 48-64.
- Hatos, A. (2008). Impactul segregării și diferențierii asupra performanțelor școlare ale elevilor din clasele 10-12. O analiză multinivel. *Calitatea vieții*, 19(1-2), 141-158.
- Hatos, A. (2010). Multilevel analysis of academic achievements of upper secondary students in a Romanian city. *Studia Universitatis Babes-Bolyai-Sociologia*, 55(1), 89-116.

- Hatos, A. (2011). Performanța școlară și lingvistică a copiilor de etnie maghiară. *Revista Română de Sociologie*, 22(3–4), 321–337.
- Havik, T., & Ingul, J. M. (2021). How to understand school refusal. *Frontiers in Education* 6:715177. Doi: 10.3389/educ.2021.715177.
- Heckman, J. J. & LaFontaine, P. A. (2010). The American High School Graduation Rate: Trends and Levels. *The Review of Economics and Statistics*, 92(2), 244–262. Doi:10.1162/rest.2010.12366.
- Hernández-Torrano, D. (2018). Urban–rural excellence gaps: Features, factors, and implications. *Roeper Review*, 40(1), 36–45. Doi:10.1080/02783193.2018.1393610.
- Hill, D. & Kumar, R., (2009). *Global Neoliberalism and Education and Its Consequences*, Routledge, 2009.
- Hoftijzer, M., Cretu, V., Dillinger, W., & Casap, L. (2018). Moldova Preschool and General Education: Transitioning to a Decentralized Service Delivery Model. Selected Issues. *World Bank*.
- Holloway, S. L., & Pimlott-Wilson, H. (2019). Schools, Families and Social Reproduction, În *Geographies of Schooling. Knowledge and Space*, Vol. 14, pp. 281–296, Springer.
- Holloway, S. L., Hubbard, P., Jöns, H., & Pimlott-Wilson, H. (2010). Geographies of education and the significance of children, youth and families. *Progress in Human Geography*, 34(5), 583–600. Doi:10.1177/0309132510362601.
- Holloway, S. L., & Pimlott-Wilson, H. (2010). Geographies of children, youth and families: Defining achievements, debating the agenda. În *Geographies of children, youth and families* pp. 29–44, London, Routledge.
- Hölzel, E. (1874). Karte des mittleren und höheren Unterrichtswesens sowie der Elementarbildung der Bevölkerung ausgedrückt durch den Percentsatz der schreibkundigen Recruten im Jahre 1874 [online: <https://www.nemzetiattlasz.hu/1887/18.pdf>].
- Horga, I. (2022). Analiza rezultatelor la Evaluarea Națională pentru absolvenții clasei a VIII-a (EN VIII 2021), Editura Centrului Național de Politici și Evaluare în Educație, București.
- Human Catalyst (2019). *Fenomenul Brăila – o nouă formă de excludere din educație*, edupedu.ro. https://cdn.edupedu.ro/wp-content/uploads/2019/05/2019_FINAL_BRIEF.pdf
- Iana, S.A., Călin, R., Constantin, V.C. & Țăran-Baciu, V., (2021). Education and Poverty in Romania. Mutual Determinations and Social Sustainability, în: 7th BASIQ International Conference on New Trends in Sustainable Business and Consumption. Foggia, Italy, p. 302–309. Doi:10.24818/BASIQ/2021/07/039.
- Ion, A. (2022). Situație greu de crezut la un liceu din Târgu Jiu, unde doar patru elevi erau prezenți la cursuri în toată școala. *Adevărul*. <https://adevarul.ro/stiri-locale/targu-jiu/situatie-greu-de-crezut-la-un-liceu-din-targu-jiu-2150176.html>
- Ionescu, C. V. (2018). Predictors of performance at the Baccalaureate in Romania. A Pilot Study. *Studia Doctoralia*, 9(2), 77–86, Doi:10.47040/SD/SDPSYCH.V9I2.79.
- Iosip, F. (2018). Generația dispărută. Cum a ascuns școala sub preș procentul uriaș de elevi ieșiți din sistemul de învățământ. *Adevărul*. <https://adevarul.ro/stiri-interne/educatie/generatia-disparuta-cum-a-ascuns-scoala-sub-pres-1864814.html>
- IRES (2021). *Meditație în România: sistem educațional paralel sau complementar?* ires.ro https://ires.ro/uploads/articole/ires_fenomenul-meditatiilor-in-romania_sondaj-national_2021.pdf
- Istrate, M. (2008). *Relațiile urban-rural în Moldova în perioada contemporană*, pp.114–147, Editura Universității, Iași.
- Jecan, D., & Pop, C. (2012). Education and occupation for five generations in Romania: a sequential analysis of cohort status consistency. *Studia Universitatis Babes-Bolyai, Sociologia*, 57(1).
- Johnston, R. J. & Sidaway, J.D. (2016). Geography and Geographers Anglo–American human geography since 1945, 7th edition, pp.100–109. Doi:10.4324/9780203523056.
- Johnston, R. J. (1994). Education, geography of. În R. J. Johnston, D. Gregory, & D. M. Smith (Eds.), *The dictionary of Human Geography*. 3rd Edition (pp. 156–157). Oxford: Blackwell.
- Johnston, R. J. (2009). Education. În D. Gregory, R. Johnston., G. Pratt, M. Watts, & S. Whatmore (Eds.), *The dictionary of Human Geography*. 5th Edition (pp. 186–187). Chichester: Blackwell.
- Johnston, R. J., Gregory, D., & Smith, D. M. (1986). The dictionary of human geography. 2nd edition. *Geography of Education*, pp.125.
- Jones S.M., & Dindia K. (2004). A meta-analytic perspective on sex equity in the classroom. *Review of Educational Research*, 74, 4, 443–471. Doi:10.3102/00346543074004443.
- Jordan, L., Kostandini, G., & Mykerezi, E. (2012). Rural and urban high school dropout rates: Are they different?. *Journal of Research in Rural Education (Online)*, 27(12), 1.
- Jurnalul.ro. (2024). „Fenomenul Brăila”: Elevi șantați să nu se prezinte la prima sesiune a Bacalaureatului. Jurnalul.ro. <https://jurnalul.ro/stiri/educatie/fenomenul-braila-elevi-santati-nu-prezinte-prima-sesiune-bacalaureat-973557.html>
- Karlberg-Granlund, G. (2019). Exploring the challenge of working in a small school and community: Uncovering hidden tensions. *Journal of Rural Studies*, 72, 293–305. Doi:10.1016/j.jrurstud.2019.10.01.
- Katznelson, I, Weir, M. (1985). *Schooling for All: Class, Race, and the Decline of the Democratic Ideal*, University of California Press.
- Kearney, C. A. (2008). School absenteeism and school refusal behavior in youth: A contemporary review. *Clinical psychology review*, 28(3), 451–471. Doi:10.1016/j.cpr.2007.07.012.
- Kelemen, E. (2020). Limba română folosită în scris de către elevi maghiari. În *Spații intermediare / Spaces in between* (pp. 45–54). Scientia Kiadó.
- Kerin, R. (2005). Charles Duguid and Aboriginal Assimilation in Adelaide, 1950–1960: The Nebulous ‘Assimilation’ Goal. *History Australia*, 2(3), 85–1, Doi:10.2104/ha050085.
- Kerr, K., Dyson, A., & Raffo, C. (2014). *Education, disadvantage and place: Making the local matter*. P. Policy Press.
- Keserű, I. (2013). Commuting patterns of secondary school students in the functional urban region of Budapest. *Hungarian Geographical Bulletin*, 62(2), 197–219.

- Kiefer, A. K., & Sekaquaptewa, D. (2007). Implicit stereotypes and women's math performance: How implicit gender-math stereotypes influence women's susceptibility to stereotype threat. *Journal of experimental social psychology*, 43(5), 825-832. Doi:10.1016/j.jesp.2006.08.004.
- King, A. D. (2005). A time for space and space for time: the social production of the vacation house (pp. 106-124). In *Buildings and Society: Essays on the Social Development of the Built Environment*, Routledge.
- Kong, K. (2020). Academic resilience of pupils from low socioeconomic backgrounds. *The Journal of Behavioral Science*, 15(2), 70-89.
- Kovács, K. (2012). Rescuing a small village school in the context of rural change in Hungary. *Journal of Rural Studies*, 28(2), 108-117. Doi:10.1016/j.jrurstud.2012.0.
- Kramer, C. (2019). A Multilevel View of Small Schools: Changing Systems in Baden-Württemberg and Vorarlberg. In: Jahnke, H., Kramer, C., Meusbürger, P. (eds) *Geographies of Schooling. Knowledge and Space*, vol 14. Springer, Cham. Doi:10.1007/978-3-030-18799-6_11.
- Kroismayr, S. (2019). Small School Closures in Rural Areas—The Beginning or the End of a Downward Spiral? Some Evidence from Austria. In: Anson, J., Bartl, W., Kulczycki, A. (eds) *Studies in the Sociology of Population*. Springer, Cham. Doi:10.1007/978-3-319-94869-0_11.
- Kryst, E. L., Kotok, S., & Bodovski, K. (2015). Rural/urban disparities in science achievement in post-socialist countries: The evolving influence of socioeconomic status. *Global Education Review*, 2(4).
- Kubeš, J., Vokrouhlik, T. (2019). Strategies and measures for preserving rural and increasing suburban primary schools in the district of České Budějovice, Czechia. *Geographia Cassoviensis*, 13(1), 53-67. Doi:10.33542/GC2019-1-05.
- Kučerová S. R., Holloway S. & Jahnke, H. (2020). The institutionalization of the geography of education: An international perspective, *Journal of Pedagogy - Pedagogický časopis* 11(1):13-34, Doi:10.2478/jped-2020-0002.
- Kučerová, S. R., Meyer, P., Trahorsch, P. (2020). Factors influencing elementary education systems in selected European countries. In: Gristy C, Hargreaves L and Kučerová SR (eds) *Educational Research and Schooling in Rural Europe: An Engagement with Changing Patterns of Education, Space, and Place*. Charlotte: Information Age Publishing, pp. 21-48.
- Kučerová, S., Kučera, Z. (2012). Changes in the spatial distribution of elementary schools and their impact on rural communities in Czechia in the second half of the 20th century. *Journal of Research in Rural Education*, 27(11), 1-17.
- Kvalsund, R. (2019). Bigger or better? Research-based reflections on the cultural deconstruction of rural schools in Norway: Metaperspectives. In: Jahnke H, Kramer C and Meusbürger, P. (eds) *Geographies of Schooling*. Cham: Springer, pp.179-217.
- Lehtonen, O. (2021). Primary school closures and population development – is school vitality an investment in the attractiveness of the (rural) communities or not? *Journal of Rural Studies*, 82, 138-147. Doi:10.1016/j.jrurstud.2021.01.011.
- Leijen, Ä., Lepp, L., Saks, K., Pedaste, M., & Poom-Valickis, K. (2024). The shortage of teachers in Estonia: Causes and suggestions for additional measures from the perspective of different stakeholders. *European Journal of Teacher Education*, 1-19. Doi:10.1080/02619768. 2024.2408641.
- Lewis, N. (2009). Education. *International Encyclopedia of Human Geography*, 389-395. Doi:10.1016/b978-008044910-4.00996-2.
- Lindberg, Sara M.; Hyde, Janet Shibley; Petersen, Jennifer L.; Linn, Marcia C. (2010). New trends in gender and mathematics performance: A meta-analysis. *Psychological Bulletin*, 136(6), 1123-1135. Doi:10.1037/a0021276.
- Logan, J. R., & Burdick-Will, J. (2016). School Segregation, Charter Schools, and Access to Quality Education. *Journal of Urban Affairs*, 38(3), 323-343. Doi:10.1111/juaf.12246.
- Logan, J. R., Minca, E., & Adar, S. (2012). The Geography of Inequality. *Sociology of Education*, 85(3), 287-301. Doi:10.1177/0038040711431588.
- Macavei, L. (2024). Goana unor părinți după școlile de fite amplifică un fenomen grav: traficul cu vize fictive de flotant. *Adevărul*. <https://adevarul.ro/stiri-interne/educatie/goana-unor-parinti-dupa-scolile-de-fite-amplifica-2353178.html>
- Macavei, L., & Mitran, A. (2024). Absenteism în floare la Bacalaureat 2024. Cum explică fenomenul un expert în educație. *Adevărul*. <https://adevarul.ro/stiri-interne/educatie/absenteism-in-floare-la-bacalaureat-2024-cum-2369198.html>
- Malczewski, J. (2009). Central Place Theory. *International Encyclopedia of Human Geography*, 26-30. Doi:10.1016/b978-008044910-4.01042-7.
- Mălureanu, F., & Enachi-Vasluianu, L. (2019). Strategies of promoting well-being in school activities in the Romanian educational system. In *Society. Integration. Education. Proceedings of the International Scientific Conference (Vol. 2, pp. 311-319)*.
- Manier, J (1867). L'Instruction en France en 1867 [online: <https://gallica.bnf.fr/ark:/12148/btv1b53079152t>].
- Marcotte, D. E., & Dalane, K. (2019). Socioeconomic Segregation and School Choice in American Public Schools. *Educational Researcher*, 48(8), 493-503. Doi:10.3102/0013189X19879714.
- Mardsen, W.E. (1987). Unequal Educational Provision in England and Wales: The Nineteenth-century Roots, Routledge, online: [<https://books.google.ro/books?id=Int6OBDXUckC&printsec=frontcover&hl=ro#v=onepage&q&f=false>].
- Mărginean, I., Neagu, G., Mihalache, F., & Vasile, M. (2011). Programul „Școală după școală: un sprijin necesar pentru elevii de etnie romă și turcă din județul Constanța. *Calitatea Vieții*, 22(3), 227-238.
- Marks, G. N. (2008). Are father's or mother's socioeconomic characteristics more important influences on student performance? Recent international evidence. *Social Indicators Research*, 85, 293-309. Doi:10.1007/s11205-007-9132-4
- Martinot, D., Bagès, C., & Désert, M. (2012). French children's awareness of gender stereotypes about mathematics and reading: When girls improve their reputation in math. *Sex roles*, 66, 210-219. Doi:10.1007/s11199-011-0032-3.

- Marwell, G., Rosenfeld, R., & Spilerman, S. (1979). Geographic constraints on women's careers in academia. *Science*, 205(4412), 1225-1231. Doi:10.1126/science.472739.
- Matei, G. (2023) Utilizarea DEA în evaluarea eficienței școlilor gimnaziale la Evaluarea Națională. Studiu de caz: județul Constanța, Dobrogea, România. *Pe malurile Prutului*, An 1, 1, Iași, 100-124.
- Maxfield, D. W. (1972). Spatial planning of school districts. *Annals of the Association of American Geographers*, 62(4), 582–590. Doi:10.1111/j.1467-8306.1972.tb00887.x.
- Merce I., Milin A. I., Petroman C., & Ciolac M. R. (2015). School Dropout – A Social Problem in Ro-mania. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 182, 623–628. Doi:10.1016/j.sbspro.2015.04. 795.
- Merce, I. I., Anda, M. I., Cornelia, P., & Mariana, C. R. (2015). School dropout—A social problem in Romania. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 182, 623-628, Doi:10.1016/j.sbspro. 2015.04.795
- Meusburger, P. (2015). Education, Geography of International Encyclopedia of the Social & Behavioral Sciences, 165–171. Doi:10.1016/b978-0-08-097086-8.72130-1.
- Meusburger, P. (2017). Geography of Education and Educational Systems. International Encyclopedia of Geography: *People, the Earth, Environment and Technology*, 1-18. Doi:10.1002/9781118786352.wbieg0687.
- Meyer, J. W., Ramirez, F. O., Robinson, R., & Boli-Bennett, J. (1977). The World Educational Revolution, 1950-1970. *Sociology of Education*, 50(4), 242. Doi:10.2307/211249810. 2307/2112498.
- Micklewright, J. (1999). Education, inequality and transition. *The Economics of Transition, Economics of Transition*, 7: 343-376. Doi:10.1111/1468-0351.00017.
- Middleton, S. (2016). Henri Lefebvre on education: Critique and pedagogy. *Policy Futures in Education*, 15(4), 410–426. Doi:10.1177/1478210316676001.
- Miron, M., & Mistrean, L. (2024). A comparative analysis of school dropout causes in rural and urban Romania. *Education Science and Management*, 2(3), 134-144.
- Mitchell, K. (2003). Educating the national citizen in neoliberal times: from the multicultural self to the strategic cosmopolitan. *Transactions of the Institute of British Geographers*, 28(4), 387–403. Doi:10.1111/j.0020-2754.2003.00100.x.
- Molla, E. (2016). The role of school in gender socialization. *European Journal of Educational Sciences*, 3(1), 1-7.
- Morton, T. R., Ramirez, N. A., Meece, J. L., Demetriou, C., & Panter, A. T. (2018). Perceived barriers, anxieties, and fears in prospective college students from rural high schools. *High School Journal*, 101(3), 155-176. Doi:10.1353/hsj.2018.0008.
- Mouw, T., & Entwisle, B. (2006). Residential Segregation and Interracial Friendship in Schools. *American Journal of Sociology*, 112(2), 394–441. Doi:10.1086/506415.
- Mucea, B. N. (2023). „Chiulul” adolescenților în timpul orelor online din perioada pandemiei de Covid-19. *Buletinul Științific al Universității de Stat “Bogdan Petriceicu Hasdeu” din Cahul: Științe Sociale*, 17(2), 87-98. Doi:10.5281/zenodo.10438918.
- Mulderrig, J. (2003). Consuming Education: A critical discourse analysis of social actors in New Labour's education policy, *Journal of Critical Education Policy Studies*, 1(1), 97-123.
- Muntele, I., Istrate, M., & Bunduc, F. (2020). Educational disparities in Romania. A multilevel analysis of the National Assessment Examination succes rate. *Roumanian Journal of Geography*, 64, 43-55.
- Muntele, I., Istrate, M., & Buza, V. (2024). Performanța școlară – expresie a inegalităților socio-economice. În: Muntele, I., Bănică, A., Rusu, C., (coord.) *Provocări geografice pentru un viitor durabil*, Editura Universității „Alexandru Ioan Cuza” din Iași.
- Muntele, I., Istrate, M., Horea-Șerban, R. I., Bănică, A. (2021). Demographic Resilience in the Rural Area of Romania. A Statistical-Territorial Approach of the Last Hundred Years. *Sustainability*, 13(19), 10902. Doi:10.3390/su131910902.
- Mutiță, P. (2017). Florești-An Overview. *Acta Technica Napocensis: Civil Engineering & Architecture*, 60(3).
- Neagu, G. C. (2004). Educație, inserție și mobilitate profesională. *Calitatea vieții*, 15(1-2), 59-70.
- Niculescu, I. (2024, 5 septembrie). „Claie peste grămadă!” În 19 școli din țară încă se învață în trei schimburi. Sălile de clasă, amenajate în spații închiriate. *Euronews România*. <https://www.euronews.ro/articole/in-19-scoli-din-tara-inca-se-Invata-in-trei-schimburi-unele-sali-de-clasa-amenaja>
- Nosek, B. A., Banaji, M. R., & Greenwald, A. G. (2002). Math = male, me = female, therefore math not ≠ me. *Journal of Personality and Social Psychology*, 83, 44–59. Doi:10.1037//0022-3514.83.1.44.
- Obergriesser, S., & Stoeger, H. (2015). The role of emotions, motivation, and learning behavior in underachievement and results of an intervention. *High Ability Studies*, 26(1), 167–190. Doi:10.1080/13598139.2015.1043003.
- Oncescu, J. (2014). Rural restructuring and its impact on community recreation opportunities. *Annals of Leisure Research*, 18(1), 83–104. Doi:10.1080/11745398.2014.980834.
- Páez, A., Scott, D. M., & Morency, C. (2012). Measuring accessibility: positive and normative implementations of various accessibility indicators. *Journal of transport geography*, 25, 141-153, Doi:10.1016/j.jtrangeo.2012.03.016.
- Pantea, M.-C. (2014). Affirmative action in Romania's higher education: Roma students' perceived meanings and dilemmas. *British Journal of Sociology of Education*, 36(6), 896-914. Doi:10.1080/01425692.2013.869172.
- Papp, A. Z., Márton, J., Székely, I. G., & Barna, G. (2018). Hungarian-Language Education: Legal Framework, Institutional Structure and Assessment of School Performances. În Kiss, T., Székely, I., Toró, T., Bárdi, N., Horváth, I. (eds), *Unequal Accommodation of Minority Rights*, 249–292. Doi:10.1007/978-3-319-78893-7_6.
- Penchansky, Roy & Thomas, J William. (1981). The Concept of Access. *Medical Care*, 19(2), 127-140. Doi:10.1097/00005650-198102000-00001.
- Peters, V. (1956). Education in the Soviet Union. *The Phi Delta Kappan*, 37(9), 421–425. <http://www.jstor.org/stable/20341811>.
- Peticilă, M. (2019). Teodorovici: Sunt undeva la 200 de mii de elevi fictivi pentru care statul plătește 700 de euro pe lună. E o problemă pe care noi nu am reușit să o rezolvăm. *edupedu*. <https://www.edupedu.ro/teodorovici-sunt-undeva-la-200->

[de-mii-de-elevi-fictivi-pentru-care-statul-plateste-700-de-euro-pe-luna-e-o-problema-pe-care-noi-nu-am-reusit-sa-o-rezolvam/](#)

- Peticilă, M. (2021). Abandonul școlar a crescut la toate nivelurile de învățământ, din școala primară până la universitate. Ministerul Educației: Se pierde aproape un sfert dintr-o generație, în 8 ani de școală, în mediul rural. *edupedu.ro*. <https://www.edupedu.ro/abandonul-scolar-a-crescut-la-toate-nivelurile-de-invatamant-din-scoala-primara-pana-la-universitate-ministerul-educatiei-se-pierde-aproape-un-sfert-dintr-o-generatie-in-8-ani-de-scoala-in-mediul/>
- Philbrick, A. (1949). The geography of education in the Winnetka and Bridgeport communities of Metropolitan Chicago, University of Chicago, [online: <https://archive.org/details/geographyofeduca0000phil/page/117/mode/2up>].
- Popa, S., & Acedo, C. (2006). Redefining professionalism: Romanian secondary education teachers and the private tutoring system. *International Journal of Educational Development*, 26(1), 98-110. Doi:10.1016/j.ijedudev.2005.07.019.
- Popoff, A. (1876). Carte de l'instruction publique en Russie en 1876 [online: <https://gallica.bnf.fr/ark:/12148/btv1b53242818q.r=popoff?rk=64378;0>].
- Putcha, V., Neuman, M., Zaplotynska, O., & Sofiy, N. (2018). Supporting the Early Childhood Workforce at Scale: Preschool Education in Ukraine. Washington, D.C.: Results for Development.
- Rácz, K. (2021). "Creating the illusion of speaking Romanian well": Hungarian speakers' teaching and learning the majority language in Romania. *Multilingua*, 41(1). Doi:10.1515/multi-2020-0129.
- Raggl, A. (2015). Teaching and learning in small rural primary schools in Austria and Switzerland—Opportunities and challenges from teachers' and students' perspectives. *International Journal of Educational Research*, 74, 127–135. Doi:10.1016/j.ijer.2015.09.007.
- Ravitch, D. (1983). The troubled crusade. New York: Basic Book [online: <https://archive.org/details/troubledcrusadea00ravi/page/n6/mode/2up>].
- Reardon, S. (2011). The Widening Academic Achievement Gap Between the Rich and the Poor. În *Inequality in the 21st Century*, pp. 177-189, Grusky, D.B (eds.), Taylor & Francis.
- Reay, D., & Lucey, H. (2003). The Limits of 'Choice'. *Sociology*, 37(1), 121-142. Doi:10.1177/0038038503037001389.
- Rees, G. & Rees, T. (1980). Poverty and Social Inequality in Wales. Croom Helm, Londra. [online: <https://archive.org/details/povertysocialine0000unse/page/n5/mode/2up>].
- Reid, K. (2002). *Truancy: Short and long-term solutions*. UK: Routledge Falmer.
- Rhoulac T. (2005). Bus or car? The classic choice in school transportation. *Transportation Research Record: Journal of the Transportation Research Board*, 1922, 98–104. Doi:10.1177/03611 98105192200113.
- Ross, N. J. (2007). "My Journey to School ...": Foregrounding the Meaning of School Journeys and Children's Engagements and Interactions in their Everyday Localities. *Children's Geographies*, 5(4), 373–391. Doi:10.1080/14733280701631833.
- Rusu, A. (2010). Aplicații ale modelelor de accesibilitate în Moldova Apuseană, în: Muntele, I. (coord), *Calitatea infrastructurii de transport ca premisă a diferențierii spațiilor rurale din Moldova*, Iași, Editura Universității „Alexandru Ioan Cuza” din Iași, pp. 138-151.
- Ryba, R., Hones, G. H., & (1972). Why Not a Geography of Education? *Journal of Geography*, 71(3), 135-139. Doi:10.1080/00221347208981469.
- Rydzewski, T. (2018). Educational services in the suburban zone of Szczecin (Poland). *European Journal of Service Management*, 28(4/2), 395-401. Doi:10.18276/ejsm.2018.28/2-47.
- Salmi, J., Hăj, C. M., & Alexe, D. (2015). Equity from an institutional perspective in the Romanian higher education system. *Higher Education Reforms in Romania*, 63-86, Doi:10.1007/978-3-319-08054-3_4.
- Saunders, P. (1986). Social Theory and the Urban Question. 2nd ed. Routledge. [online: https://archive.org/details/socialtheoryurba0000saun_a1d4].
- Sayer, A. (1985). The Difference that Space Makes in: Gregory, D., Urry, J. (eds) Social Relations and Spatial Structures. Critical Human Geography. Palgrave, London. Doi:10.1007/978-1-349-27935-7_4.
- Schmude, J., Jackisch, S. (2019). Feminization of Teaching: Female Teachers at Primary and Lower Secondary Schools in Baden-Württemberg, Germany: From Its Beginnings to the Present. În: Jahnke, H., Kramer, C., Meusburger, P. (eds) *Geographies of Schooling. Knowledge and Space*, vol 14. Springer, Cham. Doi:10.1007/978-3-030-18799-6_17.
- Shaw C. (1929). Delinquency Areas. A Study of the Geographic Distribution of School Truants, Juvenile Delinquents, and Adult Offenders in Chicago. *Archives of Neurology And Psychiatry*, 23(5), 1094. Doi:10.1001/archneurpsyc.1930.022.
- Singleton, A. D., Longley, P. A., Allen, R., & O'Brien, O. (2011). Estimating secondary school catchment areas and the spatial equity of access. *Computers, Environment and Urban Systems*, 35(3), 241-249, Doi:10.1016/j.compenvurbsys.2010.09.006.
- Skelton, C. (2002). The "feminisation of schooling" or "re-masculinising" primary education? *International Studies in Sociology of Education*, 12(1), 77–96. Doi:10.1080/0962021 0200200084.
- Slee, B., & Miller, D. (2015). School Closures as a Driver of Rural Decline in Scotland: A Problem in Pursuit of Some Evidence? *Scottish Geographical Journal*, 131(2), 78–97. Doi:10.1080/14702541.2014.988288.
- Smit, R. Hyry-Belhammer, E.K., Raggl, A. (2015). Teaching and learning in small, rural schools in four European countries: Introduction and synthesis of mixed-/multi-age approaches. *International Journal of Educational Research* 74, 97–103. Doi:10.1016/j.ijer.2015.04.007.
- Smith, G. (2007). Whatever Happened to EPAs? Part 2: Educational Priority Areas – 40 years on, *FORUM, Volume 49*, Numbers 1 & 2, 2007, Doi: 10.2304/forum.2007.49.1.141.
- Solstad, K. J. (2009). The impact of globalisation on small communities and small schools in Europe. *Improving Equity in Rural Education, ISFIRE 2009, Symposium Proceedings*, pp. 45-58.

- Solstad, K. J., & Andrews, T. (2019). From rural to urban to rural to global: 300 years of compulsory schooling in rural Norway. *Journal of Rural Studies*, 74, 294–303. Doi:10.1016/j.jrurstud.2019.10.034.
- Solstad, K. J., Karlberg-Granlund G. (2020). Rural education in a globalized world. In: Gristy C, Hargreaves L and Kučerová SR (eds) *Educational Research and Schooling in Rural Europe: An Engagement with Changing Patterns of Education, Space and Place*. Charlotte: Information Age Publishing, pp.49–76.
- Sørensen, J. F. L., Svendsen, G. L. H., Jensen, P. S., & Schmidt, T. D. (2021). Do rural school closures lead to local population decline?. *Journal of rural studies*, 87, 226-235. Doi:10.1016/j.jrurstud.2021.09.016
- Stancu, E. (2020). Preventing and combating school dropout. *Revista Universitară de Sociologie*, 16(2), 152-163.
- Staneff, M. R. (2013a). Urban and rural educational system disparities in Romania. *Theoretical and Applied Economics*, 20(1), 578, pp. 121-130.
- Staneff, R. M., & Manole, A. M. (2013b). Educational system gaps in Romania. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 93, 794-798. Doi:10.1016/j.sbspro.2013.09.281.
- Stănescu, A. (2024, noiembrie 12). Vize de flotant pentru înscrierea la școală, în vizorul poliției. <https://www.edupedu.ro/vize-de-flotant-pentru-inscrierea-la-scoala-in-vizor-ul-politiei-politistii-din-constanta-cerceteaza-eventuale-nereguli-in-obtinerea-vizei-de-resedinta-in-apropierea-unor-scoli/>
- Steele, J. R., & Ambady, N. (2006). "Math is Hard!" The effect of gender priming on women's attitudes. *Journal of Experimental Social Psychology*, 42(4), 428–436. Doi:10.1016/j.jesp.2005.06.003.
- Steffens, M. C., Jelenec, P., & Noack, P. (2010). On the leaky math pipeline: Comparing implicit math-gender stereotypes and math withdrawal in female and male children and adolescents. *Journal of Educational Psychology*, 102(4), 947–963, Doi.org:10.1037/a0019920.
- Stillman, A. (1986). Preference or choice? Parents, LEAs and the Education Act 1980. *Educational Research*, 28(1), 3-13. Doi:10.1080/0013188860280101.
- Stoica, L. (2006). Direcții de acțiune pentru creșterea accesului la educație al copiilor provenind din medii defavorizate. *Calitatea vieții*, 17(1-2), 65-71.
- Sykała Ł., Dawid M., Dawid W., Koj J., Kudłacz K., Mróz M., Stelmaszewska N. (2023). Procesy suburbanizacji w Polsce w świetle rozwoju budownictwa mieszkaniowego i Niemieszkaniowego w strefach podmiejskich, *Badania Obserwatorium Polityki Miejskiej*, Instytut Rozwoju Miast i Regionów, Warszawa-Kraków. Doi:10.51733/opm.2023.01.
- Tecău, A. S. (2017). Particularities of the Romanian rural education. *Bulletin of the Transilvania University of Brasov. Series V: Economic Sciences*, 65-72.
- Titan, E., Otoi, A., Paraschiv, D., & Manea, D. (2024). Can earmarked admission places help address the perceived rural disadvantage in higher education access? Evidence from Romania. *Oxford Review of Education*, 50(2), 167-185.
- Țoc, S. (2016). Familie, școală și succes școlar în învățământul liceal românesc. *Calitatea vieții*, 27(3), 189-216.
- Țoc, S. (2018). Clasă și educație: inegalitate și reproducere socială în învățământul românesc. Pro Universitaria.
- Tomulețiu, E. A., & Adela, M. (2010). Rural education in Romania: Present and perspectives. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 2(2), 402-406. Doi:10.1016/j.sbspro.2010.03.034.
- Trancă, L. M., & Virlan, R. S. (2021). Identification of factors contributing to absenteeism in Romanian rural high school students. *Journal Plus Education*, 28(1), 194-204.
- Truth and Reconciliation Commission (2015) Canada's Residential Schools: Inuit and Northern Experience, Final Report of the Truth and Reconciliation Commission of Canada Volume 2, McGill-Queen's University Press [online: https://publications.gc.ca/collections/collection_2015/trc/IR4-9-2-2015-eng.pdf].
- Tsiakkios, A., Pashiardis, P. (2002) The management of small primary schools: The case of Cyprus. *Leadership & Policy in Schools* 1(1), 72-99.
- Tudor Arsenie, A. (2012). Changes in the Education of Roma Children. *Research and Science Today*, 2(4), 176-186.
- Tudora, D. (2010). Distribuția geografică a indicilor stării sociale a populației rurale din Moldova Apuseană. Iași, Editura Universității Ioan Cuza Iași, pp. 35-42.
- Tuș, P. A. (2008). Predictors of school success in Romania. Family background, school factors, and community factors. *Calitatea vieții*, 19(3-4), 389-405.
- Tunegaru, C. (2015). *Să-i trecem sau să nu-i trecem, aceasta-i întrebarea*. Contributors.ro. <https://www.contributors.ro/sa-i-trecem-sau-sa-nu-i-trecem-aceasta-i-intrebarea/>
- Țurcănașu, G. (2012). Aplicații ale accesibilității potențiale în estimarea fluxurilor și vizualizarea grafică a structurilor spațiale din subsistemele teritoriale regionale. În: Muntele, I. (coord), *Coeziune teritorială și disparități în Moldova*, vol I, Iași, Editura Universității „Alexandru Ioan Cuza” din Iași, pp. 164-192.
- van Maarseveen, R. (2021). The urban–rural education gap: do cities indeed make us smarter?. *Journal of Economic Geography*, 21(5), 683-714. Doi:10.1093/jeg/lbaa033.
- Vasile, M. O. (2011). Factori care favorizează un parcurs școlar pozitiv. *Calitatea vieții*, 22(3), 267-280.
- Vigo-Arrazola, B. Soriano-Bozalongo B. (2020). Development and research of the rural school situation in Spain, În *Educational Research and Schooling in Rural Europe*, Information Age Publishing, Charlotte, NC.
- Villa, M., & Knutas, A. (2020). Rural communities and schools – Valuing and reproducing local culture. *Journal of Rural Studies*, 80, 626-633. Doi:10.1016/j.jrurstud.2020.09.004.
- Voicu, B. (2000). Sustenabilitatea descentralizării și marketizării învățământului rural. *Calitatea Vieții*, 11(1-4), 39-54.
- Voicu, B., & Vasile, M. (2010). Rural-urban inequalities and expansion of tertiary education in Romania1. *Journal of Social Research & Policy*, 1(1), 5.
- Voiculescu, C. (2019). Neoliberal governance, education, and Roma in Romania. *Sociological Research Online*, 24(3), 314-331, Doi:10.1177/1360780419835558.

- von Simson, K. (2015). Explaining upper secondary school dropout: new evidence on the role of local labor markets. *Empirical Economics*, 48, 1419-1444. Doi:10.1007/s00181-014-0829-3.
- Vulević, A., Knežević, A. (2017). Demographic response to accessibility improvement in depopulation cross border regions: The case of Euroregion Danube 21 in Serbia. *Zbornik radova-Geografski fakultet Univerziteta u Beogradu*, 65(1), 167-191. Doi:10.5937/zrgfub 1765 167V.
- Walker, M., Clark, G. 2010: Parental choice and the rural primary school: Lifestyle, locality and loyalty. *Journal of Rural Studies*, 26(3), 241-249. Doi:10.1016/j.jrurstud.2009.12.002.
- Warrington, M. (2005). Mirage in the desert? Access to educational opportunities in an area of social exclusion. *Antipode*, 37(4), 796-816. Doi:10.1111/j.0066-4812.2005.00526.x.
- Watson, J., Wright, S., Hay, I., Beswick, K., Allen, J., & Cranston, N. (2016). Rural and regional students' perceptions of schooling and factors that influence their aspirations. *Australian and International Journal of Rural Education*, 26(2), 4-18.
- Webber, R., & Butler, T. (2007). Classifying Pupils by Where They Live: How Well Does This Predict Variations in Their GCSE Results? *Urban Studies*, 44(7), 1229-1253. Doi:10.1080/00420980701302353.
- Wegener, M., Eskelinnen, H., Fürst, F., Schürmann, C., & Spiekermann, K. (2002). Criteria for the spatial differentiation of the EU territory: Geographical position. Study Programme on *European Spatial Planning*, 1-79.
- White, S., & Reid, J.-A. (2008). Placing teachers? Sustaining rural schooling through place-consciousness in teacher education. *Journal of Research in Rural Education*, 23(7), 1-11.
- Wiechmann, T. (2008). Errors Expected - Aligning Urban Strategy with Demographic Uncertainty in Shrinking Cities. *International Planning Studies*, 13(4), 431-446. Doi:10.1080/13563470802519097.
- Willms, J. D., Echols, F., & Willms, J. D. (1992). Alert and inert clients: The Scottish experience of parental choice of schools. *Economics of Education Review*, 11(4), 339-350. Doi:10.1016/0272-7757(92)90041-z.
- Young, P., Dolph, D., & Russo, C. J. (2015). The Impact of Brown v. Board of Education on Student Learning in Public Schools. *International Journal of Educational Reform*, 24(4), 335-348. Doi:10.1177/105678791502400403.
- Zamfir, A. M., & Mocanu, C. (2020). Perceived academic self-efficacy among Romanian upper secondary education students. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 17(13), 4689. Doi:10.3390/ijerph17134689.
- Zelinsky, W., Monk, J., & Hanson, S. (1982). Women and Geography: A Review and Prospectus. *Progress in Geography*, 6(3), 317-366. Doi:10.1177/030913258200600301.
- *** Ministerul Educației. (n.d.). *Dataseturi publicate de Ministerul Educației*. data.gov.ro. https://data.gov.ro/dataset?organization_limit=0&organization=men
- *** Ministerul Educației Naționale (2010) Ordinul MECS nr. 4802/2010, Anexa 1, Metodologie de organizare și desfășurare a admiterii în învățământul liceal de stat pentru anul școlar 2011-2012
- *** Ministerul Educației Naționale (2018). Legea educației naționale nr. 1/2011 (actualizată în 2018). https://www.edu.ro/sites/default/files/legea_educatiei_actualizata%20august%202018.pdf
- *** Ministerul Educației Naționale (2013). Anexă OMEN nr. 3732/2013, Ordin pentru aprobarea metodologiei de acordare a titlului de Colegiu Național/Colegiu unităților de învățământ preuniversitar
- *** Ministerul Educației Naționale (2022). Certificarea calificării absolvenților învățământului liceal, filiera tehnologică https://www.edu.ro/sites/default/files/fi%C8%99iere/Invatamant-Preuniversitar/2016/liceal/certificare%20calificare/Metodologie%20certificare%20liceu_tehnologic.pdf