

ASIGURAREA EGALITĂȚII DE ȘANSE ȘI CALITĂȚII EDUCAȚIEI ÎN ȘCOLARIZAREA ETNICILOR ROMI DEFAVORIZAȚI

Policy paper, Februarie 2011

Enikő Vincze

Cercetarea care stă la baza acestui *policy paper* a fost realizată sub auspiciile proiectului EDUMIGROM: Diferențe etnice în domeniul educației și perspective divergente pentru tineretul urban într-o Europă extinsă,¹ finanțat de Comisia Europeană prin Programul Cadru Șapte (FP7/2007-2013). Proiectul a implicat nouă țări din statele membre vechi și noi ale Uniunii Europene: Republica Cehă, Danemarca, Franța, Germania, Ungaria, România, Slovacia, Suedia, și Regatul Unit. El s-a derulat între martie 2008 și februarie 2011, fiind coordonat de Center for Policy Studies de la Central European University din Budapesta, Ungaria. Partenerul în proiectul EDUMIGROM din România a fost Centrul de Studii de Gen de la Facultatea de Studii Europene a Universității Babeș-Bolyai din Cluj. Din partea acestei instituții cercetarea a fost coordonată de Enikő Vincze, diversele faze ale ei fiind realizate prin contribuția membrilor echipei compuse din Hajnalka Harbula, Letiția Mark și Nándor László Magyari.

Proiectul EDUMIGROM a examinat rolul educației școlare în procesul transformării unor categorii sociale în minorități marginalizate și/sau în realizarea dezideratului incluziunii sociale. În speță a analizat modul în care școlile operează ca și instituții ale socializării și distribuirii cunoașterii, și nu în ultimul rând influențează formarea identitară a tinerilor. Dar a explorat și contribuția școlii la reducerea, menținerea sau adâncirea inegalităților între tineri în materie de acces la educație de calitate, locuri de muncă și diverse forme ale participării sociale, culturale și politice. Rezultatele investigațiilor la nivel macro, ancheta sociologică comparativă, precum și cercetarea de teren derulată în multiple locații au generat seturi de date foarte bogate,

¹ **Ethnic differences in education and diverging prospects for urban youth in an enlarged Europe.** A comparative investigation in ethnically diverse communities with second-generation migrants and Roma [<http://www.edumigrom.eu/>].

utilizabile în vederea analizei comparative între cele nouă țări și în efortul de a formula recomandări privind politicile publice.

Într-o primă fază, și echipa de cercetare din România a analizat politicile publice privind relațiile interetnice, precum și politicile educaționale dedicate minorităților naționale,² apoi a avut o contribuție la scrierea raportului comparativ asupra politicilor statelor membre ale Uniunii Europene în materie de asigurarea egalității de șanse, incluziunii sociale și diversității culturale.³ În primăvara anului 2009, ancheta sociologică a fost efectuată în România în nouă școli din două centre urbane din Transilvania pe un eșantion de 509 elevi ai claselor a șaptea și a opta, rezultatele acesteia fiind prelucrate în raportul comparativ aferent al proiectului.⁴ Începând cu a doua parte a anului 2009, echipa de cercetare din România a realizat faza calitativă a investigației în trei dintre școlile uneia din cele două orașe de mai sus: din prelucrarea celor 65 de interviuri aprofundate (30 cu elevi, 17 cu părinți, 11 cu profesori și 7 cu reprezentanți ai unor organizații), a celor 9 interviuri de grup (câte trei cu elevi, părinți, respectiv cadre didactice), și a observațiilor

² În acest sens în România s-au scris două Rapoarte: Magyari, Nándor, Letiția Mark, Hajnalka Harbula and Enikő Magyari-Vincze (2008) '**Country Report on Ethnic Relations: Romania.**' *EDUMIGROM Background Papers*, Budapest: Central European University, Center for Policy Studies [http://www.edumigrom.eu/sites/default/files/field_attachment/page/node-1817/edumigrombackgroundpaperromaniaethnicrelations.pdf]; Magyari-Vincze, Enikő and Hajnalka Harbula (2008): '**Country Report on Education: Romania.**' *EDUMIGROM Background Papers*, Budapest: Central European University, Center for Policy Studies [http://www.edumigrom.eu/sites/default/files/field_attachment/page/node-1817/edumigrombackgroundpaperromaniaeducation.pdf]

³ Din acest efort au rezultat patru rapoarte comparative, printre ele: Szalai, Julia, Marcus Carson, Zuzana Kusa, Enikő Magyari-Vince and Viola Zentai (2009): '**Comparative Report on Educational Policies for Inclusion**' *EDUMIGROM Comparative Papers*, Budapest: Central European University, Center for Policy Studies [http://www.edumigrom.eu/sites/default/files/field_attachment/page/node-1817/edumigromcomparativereportededucationalpolicies.pdf]

⁴ Szalai, Julia, Vera Messing and Maria Nemenyi (2010): '**Ethnic and Social Differences in Education in a Comparative Perspective**' *EDUMIGROM Comparative Papers*, Budapest: Central European University, Center for Policy Studies [http://www.edumigrom.eu/sites/default/files/field_attachment/page/node-5387/comparativesurveyfinal.pdf]

participative efectuate în școli, la domiciliul elevilor și în câteva locații publice unde își petrec viața de zi cu zi, a rezultat raportul asupra studiului comunitar.⁵

Chiar dacă, conform estimărilor neoficiale, în cartierele unde se regăsesc școlile selectate de noi pentru studiul comunitar trăiesc aproximativ 2000 de persoane de etnie romă, precum arată tabelul de mai jos, ancheta noastră sociologică a identificat un număr relativ scăzut de elevi în clasele a șaptea și a opta care se auto-identificau drept romi.

	Total elevi	Procentul elevilor romi declarat de școli	Procentul elevilor dezavantajați declarat de școli	Total elevi în clasele 7-8	Numărul și procentul celor care se auto-identifică romi în clasele 7-8	Procentul elevilor din clasele 7-8 care se auto-declară romi față de totalul elevilor romi de la școli
Școala 1	415	24%	40%	61	8 (13%)	8%
Școala 2	273	29%	75%	42	8 (19%)	10%
Școala 8	290	15%	40%	62	10 (16%)	23%

La nivelul întregului proiect am avut o contribuție și la scrierea raportului comparativ aferent fazei cercetării calitative.⁶ Din partea echipei noastre, proiectul EDUMIGROM s-a finalizat cu scrierea unui raport sintetic cu accent asupra recomandărilor privind politicile educaționale din România,⁷ precum și cu publicarea unui volum în limba română.⁸

⁵ Vincze, Enikő, with contributions from Hajnalka Harbula and Nándor L. Magyari (2010): **'Ethnic Differences in Education in Romania: Community Study'** *EDUMIGROM Community Studies*, Budapest: Central European University, Center for Policy Studies [http://www.edumigrom.eu/sites/default/files/field_attachment/page/node-5387/ethnic-differences-in-education-in-romania-community-study2010.pdf]

⁶ Szalai, Julia (ed.); Contributors: Margit Feischmidt, Jenny Kallstenius, David Kostlan, Ian Law, Sabine Mannitz, Radim Marada, Vera Messing, Bolette Moldenhawer, Michal Nekorjak, Maria Nemenyi, Claire Schiff, Gaby Strassburger, Sarah Swann, Roza Vajda and Enikő Vincze (2010) **'Being 'Visibly Different': Experiences of Second-generation Migrant and Roma Youths at School. A comparative study of communities in nine member-states of the European Union.'** *EDUMIGROM Comparative Papers*, [http://www.edumigrom.eu/sites/default/files/field_attachment/page/node-19527/edumigromcomparative-community-studydraft.pdf]

⁷ Vincze, Enikő (2011): **Policy Recommendations in domestic contexts: the Romanian Case**, manuscris

⁸ Enikő Vincze și Hajnalka Harbula (2011): **Strategii identitare și educație școlară. Raport de cercetare despre accesul copiilor romi la școală (EDUMIGROM/Romania)**, Cluj: EFES

În cele ce urmează, acest *policy paper* formulează concluziile rezultate din cercetarea EDUMIGROM pe România prin structurarea mesajelor sale importante în jurul fenomenului segregării sociale și a nevoii de desegregare.⁹ Ea descrie (1) ce înseamnă să trăiești într-o zonă rezidențială segregată, și (2) cum se încorporează aceasta într-un context urban mai larg. Apoi (3) evidențiază formele segregării școlare, dar și (4) modurile de gândire despre amestecul între culturi și despre diferențe. În final, dar nu în ultimul rând (5) atrage atenția asupra practicilor de integrare și de separare existente în rândul părinților și elevilor romi, precum și (6) asupra modalităților în care ei își afirmă identitatea etnică și modul în care școala îi recunoaște și acceptă, sau îi ține deoparte. În cele din urmă, pe baza acestor analize, precum și (7) pe baza prezentării pe scurt a politicilor educaționale dedicate romilor în România, subcapitolul (8) al acestui *policy paper* schițează recomandări pentru politici publice integrate și incluzive, menite să asigure egalitatea de șanse și recunoașterea culturală pentru toți, și în același timp dreptul efectiv al tuturor de a negocia ordinea socială acceptabilă în interiorul și în afara școlii.

1. Comunități de romi de la familiile individuale prin colonii la ghetou

Termenul de „comunitate de romi” utilizat în cercetarea noastră calitativă derulată în orașul Transilvan nu reprezintă un grup omogen în măsura în care comunitatea include multiple diferențieri interne constituite pe linia granițelor care separă printre altele familiile care trăiesc în sărăcie profundă și cele care au o situație socială și economică relativ mai bună. Comunitatea din cartierul Apa (izolată de restul lumii) nu dispune de condiții elementare pentru o viață decentă și este împinsă la marginea legalității (în termenii locuirii, muncii sau a documentelor de identitate). Totuși, datorită metodologiei cercetării (utilizarea școlilor ca punct de plecare) am observat diferențe chiar și în această arie mai restrânsă vizitând familiile ai căror copii au fost înscriși la școală, bucurându-se de o situație economică mai sigură. Locuitorii cartierelor Floarea și Pădurea (care trăiesc în grupuri compacte sau dispersate) au o situație puțin mai bună. Casele sau apartamentele de bloc în care locuiesc (indiferent că sunt proprietari sau nu, și chiar dacă ele sunt mici, fiind compuse dintr-o cameră sau două și bucatărie) sunt conectate la electricitate, apă

⁹ Respectând decizia consorțiului EDUMIGROM, asemeni celorlalte scrieri rezultate din cercetare, și în acest document păstrăm denumirile fictive ale orașului, comunităților și școlilor vizate.

curentă, gaz și canalizare. Toate cele trei cartiere se situează în fostele periferii industriale ale orașului.

Gravitatea ghetozării este un alt factor care produce și menține diferențele din cadrul comunității studiate. Spațiul coloniei de romi poate fi atât sursă de solidaritate și sprijin reciproc, cât și spațiu al condițiilor sub-umane și chiar al exploatării. Am întâlnit familii cu condiție socială și economică relativ bune (în cartierul Floarea) indicând că grupurile compacte de romi pot atrage sprijin mai consistent pentru gestionarea vieții lor decât familiile care trăiesc izolate de restul comunității de romi. Dar în ansamblu, familiile de romi dispersate în oraș au o condiție economică mai bună decât cele care locuiesc în colonii la periferia orașului. Motivul este, că aceste colonii se formează și se mențin „atrăgând” persoane din oraș sau din afara orașului care și-au pierdut locuința și locul de muncă, și caută disperăți soluții de locuire și de sprijin în rețelele informale despre care se presupune că ar oferi așa ceva. Mecanismele de ajutor reciproc funcționează într-adevăr în unele condiții și sub anumite aspecte, dar se poate întâmpla ca în aceste condiții marcate de penurie severă competiția pentru resursele tot mai puține, ordinea coabitării să fie structurată de suspiciune și incapacitatea de solidarizare. Mai mult, așa cum arată cazul familiilor de la groapa de gunoi din cartierul Apa (colonia Donald), persoanele care trăiesc în spații încapsulate pot deveni dependente de mila liderilor locali informali și a antreprenorilor care le exploatează forța de muncă ieftină. Diferența enormă dintre grupul de romi din strada Babilon și cea din colonia Donald constă în gradul în care colonia se transformă în ghetou. Acesta din urmă este caracterizat prin izolare totală de lume în măsura în care populația trăiește și lucrează în același spațiu unde resursele sunt extrem de limitate și copiii nu au nici o șansă să meargă la școală.

Famiile de romi studiate (fiecare având copii înscriși în clasa a șaptea sau a opta) funcționează ca o comunitate în măsura în care au griji și preocupări similare (chiar dacă acestea au consecințe diferite sub aspectul gravității), printre care: traiul la marginea orașului; schimbarea frecventă a domiciliului; șomaj și munca cu ziua în economia informală; nivel scăzut de școlarizare (mamele de 30 de ani au cel mai scăzut nivel de educație) și acces dificil la învățământ de calitate; dorință pronunțată legată de școlarizarea copiilor și dorința de integrare în societatea majoritară. În cele din urmă, aceste familii (locuind în zone compacte sau dispersate) devin o comunitate pentru că sunt percepuți ca romi de lumea din afara comunității (un termen ce

denotă o entitate presupusă a fi omogenă care trăiește în sărăcie) și împărtășesc experiența tratamentului inegal și excluderii din diferite domenii ale vieții (piața muncii, școala, sănătatea publică sau locuirea).

2. Înglobarea „comunității de romi” în contextul urban mai larg

„Comunitatea de romi” studiată este caracterizată de două tipare majore de înglobare în lumea exterioară: relaționarea directă cu aceasta ca indivizi sau familii nucleare sau extinse; sau dezvoltarea și menținerea contactelor temporare cu această lume exterioară prin intermediul „grupurilor proprii”.

În privința celei din urmă paradigme – de altfel dominante –, comunitatea de romi cunoaște patru forme de coeziune de grup în funcție de sursele din care se alimentează: una este construită în jurul unui sentiment de mândrie etnică (mai ales în rândul romilor gabori); a doua este construită pe baza credinței religioase (cazul familiilor pentecostale); a treia este generată de dorința de integrare în societatea majoritară (cazul romilor românizați de pe strada Babilon din cartierul Floarea, sau ai celor din cartierul Pădurea); și a patra este creată în jurul unei dependențe reciproce (cazul romilor care trăiesc în sărăcie profundă, mai ales cei din colonia Donald aparținând cartierului Apa).

La rândul lor, aceste tipuri de coeziune internă – ca rezultat și catalizator al identității – sunt legate de grade diferite de integrare în sau separare de comunitățile mai largi definite ca și alteritate care încorporează multiple diferențe. Romii gabori (în afară de contactele comerciale cu majoritatea) dispun de o mândrie etnică pronunțată și mențin granițe clar delimitate între „noi” și „ceilalți”. Romii pentecostali (susținând că credința lor îi leagă și de alte grupuri etnice) sunt încrezători cu privire la propria lor „autenticitate” și văd integrarea și emanciparea lor în lumea pământească ca o etapă ce-i pregătește pentru ceea ce urmează. Romii românizați exprimă o dorință puternică de a se integra în societatea majoritară și mențin un sentiment de distincție pozitivă prin distanțare față de romii gabori. Populația romă din colonia Donald – în condiții materiale precare – se identifică cu poziția lor marginală (ei sunt cei care sunt cei mai puțin doriți de lumea exterioară) și interiorizează imaginile negative atribuite oamenilor care trăiesc din

gunoiul altora; în aceste condiții, speranța de a fi acceptați de ceilalți (la școală sau la locul de muncă) primește impulsuri pozitive slabe.

Indiferent de gradul de coeziune internă și de încorporare în grupul din care fac parte, toți copiii intervievați și-au exprimat dorința puternică de a socializa cu majoritarii (mai puțin cu celelalte grupuri de romi) și de a accepta modele de viață diferite de cele care predomină în familia sau în comunitatea lor imediată. Pentru ei școala reprezintă cu certitudine o nișă prin care se poate practica apartenența la lumea exterioară. Dar sub impactul constrângerilor materiale de diferite tipuri cu care se confruntă familiile lor și sub impactul atitudinilor anti-țigănești recurente întâlnite pe stradă și la școală, calea incluziunii riscă să se închidă, ceea ce îi redirecționează spre încapsulare.

3. Formele segregării școlare a romilor

Segregarea școlară este strâns legată de segregarea rezidențială descrisă mai sus, dar rezultă și din acțiunea altor factori și mecanisme. Studiile de caz calitative efectuate în trei școli marginale din orașul Transilvan ne oferă o imagine ușor diferită de cea rezultată din datele anchetei sociologice. Dacă ancheta sociologică nu ne-a permis să detectăm diferențe semnificative între elevii aceleiași școli (marea majoritate dintre ei aparținând unor categorii sociale defavorizate), metodologia calitativă ne-a permis să ne formăm o imagine despre relațiile și ierarhiile mai subtile care structurează pozițiile ocupate de elevi în aceste instituții de educație și în funcție de identificarea lor etnică. Am văzut de exemplu că frustrarea profesorilor se datorează poziției lor marginale din comunitatea mai largă a profesorilor și statutului școlii la care predau în sistemul educațional mai larg. Această frustrare poate deveni sursa atitudinilor discriminatorii față de copiii care le fac probleme. Am observat că mulți copii dezavantajați în privința statutului lor economic și social care au performanțe școlare slabe, manifestă o rezistență puternică față de regimul școlar: pe de o parte se comportă ca victime ale unei profeții auto-împlinite, dar pe de altă parte sunt agenți conștienți care își bat joc de școală și profesori obținând astfel o poziție respectată în cercul de prieteni și colegi. Am notat de asemenea faptul că în ciuda susținerii ideii că nu există diferențieri voluntare între clasele paralele, sau între romi și ceilalți, sau între băieți și fete, profesorii construiesc ierarhiile între acestea, și voit sau nu, sub presiunea

aranjamentelor instituționale, ei preferă și valorizează mai mult grupurile și indivizii disciplinați cu care își pot îndeplini mai bine sarcinile de profesor.

Dintr-un alt punct de vedere, cercetarea calitativă a confirmat concluziile principale ale anchetei sociologice: în cazul acestor școli marginale aflate la periferia orașului Transilvan principalele inegalități dintre copii nu sunt neapărat produse de mediul școlar imediat, ci rezultă din regimul mai larg al inegalei redistribuiri a bunăstării din societatea noastră. Așadar, dezavantajele cu care se confruntă copiii romi în accesul la și avansarea în sistemul educațional, trebuie văzute în contextul mai multor factori exteriori școlii: condiția materială a părinților (locuire, statut ocupațional, educație), circumstanțele familiale și sănătatea; formarea profesională a cadrelor didactice, convingerile lor personale și poziția lor în sistemul educațional mai larg; mecanismele sistemului prin care acesta diferențiază între școli și promovarea segregării dintre școlile „bune” și cele „proaste”, dar și gradul de atașament față de sprijinul grupurilor dezavantajate; mediul socio-economic mai larg al economiei de piață și al unei crize sociale mai generale.

În măsura în care etnicitatea este codificată cultural în trupul și mintea individului, în relațiile sociale, și în sistemele de clasificare și diferențiere (pe lângă modul în care funcționează instituțiile publice), ea are un rol în dezvoltarea carierei educaționale și traiectoriilor de viață ale indivizilor. În măsura în care etnicizarea sărăciei este un fenomen caracterisc în societatea noastră, condiția socio-economică dezavantajată și concepțiile culturale stereotipice continuă să se întărească reciproc și să plaseze, de exemplu, copiii romi care trăiesc în sărăcie în poziții pe care ei nu le pot schimba sau evita (din punct de vedere structural ei fiind definiți ca „țigani” din cauză că sunt săraci, și ajungând să fie săraci și pentru că sunt tratați drept „țigani”).

Experimentele cu educația școlară a romilor din ultimii douăzeci de ani s-au dovedit a fi fatale¹⁰ după cum ne arată cazul Școlii 2. El arată modul în care după câțiva ani de menținere a

¹⁰ Între 1998 și 2000 Ministerul Educației din România a lansat oficial și a legitimat practica segregării prin mai multe Hotărâri de Guvern și Note de fundamentare chiar dacă în acele vremuri acestea au fost prezentate ca practici de „discriminare pozitivă” sau măsuri „obligatorii și provizorii” (vezi Enikő Vincze și Hajnalka Harbula: Report on ethnic minority education and the related educational policies, 2008). Cercetătorii romi au observat că în ultimă instanță segregarea școlară pe bază etnică este o formă de discriminare. Au subliniat că această practică este dăunătoare pentru că este un mecanism de excludere socială care reproduce inegalitățile

claselor de romi, desegregarea a condus la îndrumarea copiilor romi spre școlile speciale (de reținut că, chiar și înainte de „desegregare” aceste clase au funcționat ca și clase separate pentru copii cu nevoi speciale). Cazul demonstrează că deși desegregarea a avut ca scop eliminarea unei forme de discriminare etnică, modul în care a fost pusă în practică nu a condus la îmbunătățirea calității educației, ci a avut efecte negative, ca de exemplu excluderea multor copii romi din „școlile normale” și plasarea lor în unități care reproduc chiar mai drastic dezavantajele lor. Așadar, segregarea școlară nu poate fi eliminată dacă nu se schimbă multe alte dimensiuni ale vieții sociale în general (de exemplu segregarea rezidențială) în paralel cu transformările din sistemul educațional.

Mecanismele de segregare funcționează în cadrul unei școli prin crearea claselor paralele, distingându-le ca A, B, și C chiar din primul an al învățământului primar în conformitate cu „calitatea” lor școlară (dar implicit și pe baza statutului social și economic al familiilor din care provin elevii). În măsura în care segregarea înseamnă tratament diferențiat în detrimentul celui deja dezavantajat, plasarea sa spațială în rândurile de spate ale sălii de clasă, tratamentul inadecvat la care sunt supuși în termenii atenției pe care o primesc, așteptările, evaluările și în general calitatea mai scăzută a educației sunt și ele manifestări ale separării. Mai mult, modul în care școlile și profesorii sunt evaluați de regimul educațional, favorizează rezultatele atinse cu „copiii de elită” și nu valorizează promovarea copiilor dezavantajați, și susține segregarea de vreme ce ea înseamnă distribuția inegală a resurselor educației de calitate.

Putem presupune că de vreme ce segregarea pe bază etnică în „școlile normale” este interzisă, fenomenul va fi reprodus pe linia de divizare dintre școlile normale și cele speciale, sau prin separarea claselor de elită de clasele mai „slabe” în cadrul învățământului de masă. Sistemul educațional care plasează copiii dezavantajați social – și nu numai pe cei cu probleme psihice, fizice sau de comportament – în școli speciale, reduce cu mult șansele copiilor romi săraci de a-și

dintre romi și ne-romi și chiar naturalizează aceste inegalități prin fixarea percepției (de sine) că romii ca grup etnic sunt „incapabili” să producă rezultate bune, trebuie să „recupereze” și ar trebui să se bucure chiar și de serviciile de calitate redusă. Ca răspuns la aceste provocări, un ordin ministerial din 2004 și unul din 2007 a interzis segregarea ca formă de discriminare. În prezent, s-a conturat un acord despre următoarele: unitățile de învățământ în care procentul elevilor romi depășește 50% din totalul elevilor iar limba de predare nu este limba romani sunt unități educaționale segregate.

continua studiile la nivel mai înalt și de a-și asigura o viață de adult decentă, cel puțin la standardul de viață a părinților. În privința selecției copiilor trimiși în școlile speciale putem nota că un rol important în acest proces îi revine Directoratului de Asistență Socială și Protecția Copilului de la consiliul local. Acesta dorește să reducă abandonul școlar considerat un mare risc pentru viața copilului. Personalul instituției sprijină păstrarea copiilor în familie și înscrierea lor la diferite unități de învățământ. Într-un interviu cu inspectorul rom de la directorat, el a subliniat că mulți părinți romi nu-și înscriu copiii la școală la vârsta de șapte sau de opt ani. Așadar când decid să-i înscrie, copiii au depășit deja vârsta de înscriere la școlile normale și sunt îndrumați spre alte școli. În aceste cazuri o comisie a directoratului le evaluează situația și cel mai frecvent decide să trimită copiii mai în vârstă în școli speciale. Majoritatea cazurilor menționate aparțin de aria de captare a Școlii 2. Natura discriminatorie a sistemului de învățământ din România, sau discriminarea structurală cu care se confruntă romii este susținută, printre altele, și de aceste proceduri de selecție.

4. Moduri de gândire despre diferență și amestec cultural

Pe lângă mecanismele structurale prezentate mai sus, modul de gândire dominant despre diversitatea culturală și amestecul etnic, împreună cu prejudecățile etnice existente, nu sprijină schimburile interculturale și credința că „vom fi mai buni împreună, nu separați”. În România educația multiculturală se bazează pe ideea că minoritățile ar trebui să învețe în limba lor maternă și să aibă propriile unități de învățământ. Ca atare, îi lipsesc elementele centrale ale interculturalității. Dreptul la învățământ în limba maternă este un drept constituțional; diferențierile pornind de la limbă nu sunt privite ca ceva care ar putea genera dezavantaje.

Comparând diferențierea pe baza limbii de predare în școli sau clase în cazul maghiarilor pe de o parte și în cazul romilor din România pe de altă parte observăm mai multe diferențe. Pentru etnicii maghiari, școlile sau clasele cu predare exclusiv în limba maghiară sunt o problemă de autonomie culturală și ca atare au un sens pozitiv: chiar dacă calitatea educației în aceste unități nu este neapărat ridicată sau mai bună decât în școlile mixte sau în școlile „românești” percepția pozitivă este susținută de profesori, media și politicieni. În cazul romilor, unitățile de învățământ exclusiv pentru romi sunt văzute ca școli segregate care oferă învățământ

de calitate proastă. În conformitate cu actualul consens oficial – împărtășit atât de romi cât și de ceilalți – școlile sau clasele unde copiii învață în limba romani (de exemplu limba romani sau istoria romilor, și foarte rar și alte discipline) nu sunt considerate unități segregate. Toate școlile selectate pentru cercetarea noastră declară că oferă cursuri de limbă romani. Dar oferta nu este disponibilă la toate nivelele de educație, la toate școlile. Cursurile au fost organizate diferit la fiecare școală. Unii părinți și copii romi intervievați au spus că nu văd relevanța limbii romani la școală, ori pentru că copiii oricum cunosc limba, ori pentru că nu o pot folosi nicăieri. Mai mult, ei au sugerat că limba romani nu este valorizată la fel cum sunt alte limbi și nu este considerată limbă maternă în mod necesar, căci copiii o învață la școală în timp ce nu o vorbesc acasă.

În consecință, cercetarea noastră demonstrează că politicile publice din acest domeniu nu conduc la îmbunătățirea accesului la educație școlară dacă nu sunt susținute de transformări structurale în sensul redresării inegalităților sociale și economice, și dacă nu sunt întregite de schimbări în evaluarea culturală a alterității etnice, precum și de crearea unor spații sociale comune și de transformarea modului de gândire despre separarea școlilor sau a claselor de elită de cele „slabe”. Cea din urmă este susținută nu doar de criteriul de evaluare a profesorului bun (care este apreciat de rezultatele foarte bune ale elevilor săi și mai puțin pentru promovarea elevilor dezavantajați), dar și de ideile neo-liberale de competitivitate și meritocrație.

Separarea elevilor pe baza rezultatelor lor școlare (ceea ce de multe ori se suprapune de fapt cu separarea elevilor cu condiție materială și socială mai bună de cei cu condiție precară, printre care romii sunt probabil supra-reprezențați), și principiul de a integra în aceeași școală sau clasă elevi proveniți din diferite medii (ceea ce ar necesita întra-adevăr metode de predare axate pe elevi) fac parte din două mentalități distincte despre calitatea educației. Amestecarea elevilor are un potențial mai mare din perspectiva integrării copiilor dezavantajați în sistemul de învățământ dominant, dar și din perspectiva colegilor mai norocoși care în acest caz ar putea deveni conștienți de inegalitățile produse social și de diversitatea culturală, ambele fiind necesare unui sistem care dorește să promoveze egalitatea de șanse pentru toți. În prezent societatea noastră este caracterizată de rezistență față de amestec atât din partea părinților cât și din partea școlii. Ambele tabere legitimează separarea referindu-se la presupusele dorințe ale celuilalt. În acest context, familiile mai norocoase și școlile sau clasele de elită preferă eliminarea celor dezavantajați din lumea lor, în timp ce cei din urmă aleg să rămână în interiorul propriului lor

grup unde nu sunt obligați să se confrunte cu umilința și rușinea resimțite față de felul în care se îmbracă, sau de gustarea dusă la școală, sau de măsură în care ei pot contribui la fondul școlii sau al clasei.

5. Practici inter-generaționale de integrare și separare

Interviurile noastre cu părinții și elevii romi arată că în privința separării de sau integrării în lumea exterioară se produce o schimbare inter-generațională lentă. Strategia izolării extreme sau închiderea în rețelele de rudenie, semne ale marginalității, este mai puțin pronunțată în rândul tinerilor. În toate cazurile studiate am observat că ei doresc mai intens să se conformeze cerințelor existente în societatea majoritară. Nu interiorizează atât de profund ca părinții lor mecanismele de excludere.

Pe lângă modul general de a spune că „*accept pe oricine ca prieten indiferent de etnie*” copiii au inserat în discuțiile lor câteva sugestii care semnaleză o voință puternică de a se deschide către lumea exterioară mai mult decât le-ar permite mediul în care trăiesc. Andreea din strada Babilon s-a plâns că nu-i place vecinătatea în care trăiește pentru că „*prea mulți romi locuiesc aici și mi-ar plăcea să văd mai mulți români în jurul meu*”. Ea și sora ei mai mare au prieteni care locuiesc în altă parte a orașului, dar spre deosebire de sora ei, Anca vrea să rămână în acest cartier când se mărită. Anca a fost singurul copil care a subliniat că este mândră că este de etnie romă: „*șigani se ajută între ei și îi ajută pe cei care au nevoie de ajutor, le dau de mâncare. Românii nu fac așa ceva, ne spun că suntem negri, dar ei merg la solariu să se bronzeze. Noi suntem bronzați natural și asta-i bine*.” Andrei, din aceeași vecinătate ne-a spus că are doar doi prieteni aici, că ei „*se feresc să piardă timpul în împrejurimi cum fac alți copii*” și le place să meargă la un centru de educație îndepărtat. Aron, care a fost acceptat de mătușa lui să stea în apartamentul ei împreună cu alte opt persoane, visează la vremuri când „*voi avea o slujbă și-mi voi permite să mă mut la casa mea*.” Protestând împotriva controlului excesiv al mamei sale, Laura, a cărei familie trăiește izolată într-o vecinătate populată de români, se bucură că are prieteni din afara mediului ei imediat (școală și casă), în principal din cercul de prieteni al fraților săi mai mari.

Strategiile de integrare și separare ale elevilor romi din cartierul Apa diferă de cele ale părinților. Există cu siguranță o orientare a tinerilor către asimilare culturală în sensul adaptării la provocările consumerismului din societatea actuală. Sunt deschiși către valori sociale mai largi și către mijloacele pentru a le obține, așadar sunt mai deschiși către majoritate. Narațiunile elevilor dezvăluie ambiguități legate de relațiile din cadrul etniei și de cele interetnice. Ne spun că au prieteni maghiari și români, amici cu care se înțeleg foarte bine. Dar în general se întâlnesc cu ei doar la școală sau în locuri publice. Prietenii, indiferent de cât sunt de sinceri, păstrează o anumită distanță, „*nu uită niciodată că suntem romi*” cum ne-a spus Bianca. Daniel ne-a explicat că prietenii lui sunt romi, dar „*ne înțelegem bine și cu românii*”.

Famiiliile intervievate din cartierul Pădurea încearcă să-și organizeze într-o manieră diferită viața alături de majoritari. Pentru membri mai în vârstă ai comunității de țigani gabori norma este să stea departe de majoritari. Pentru copiii lor, mai ales pentru băieții care frecventează școala și rămân în sistemul educațional pentru o perioadă mai lungă, integrarea este de asemenea o opțiune. Celelalte familii din acest cartier se exprimă în favoarea integrării. Ei cred că integrarea provine din educație. Famiiliile mai stabile din punct de vedere economic și cu un statut material mai ridicat doresc o viață mai bună și mai ușoară pentru copiii lor comparativ cu viața lor grea de muncitori necalificați (doresc să-i vadă în meserii ca fotbalist, mecanic auto, chelner). Mobilitatea și o viață mai bună obținută prin muncă apare ca o posibilitate reală și pentru famiiliile ce trăiesc în sărăcie extremă. Însă tenacitatea cu care urmăresc acest țel este de multe ori temperată de greutățile lor materiale.

Dorința romilor de a se integra în societatea majoritară poate evolua în direcția asimilării – „*suntem ca românii*”, după cum spun ei. Dimpotrivă, sub presiunea discriminării, dezavantajele și eșecurile resimțite în lumea de afară îi poate determina să se întoarcă la identitatea etnică și rețelele lor sociale izolate. Dacă după terminarea școlii relațiile interetnice ale copiilor dispar din diferite motive, ei vor fi gata să-și restabilească legăturile cu propria lor comunitate și chiar să dorească să trăiască într-un spațiu social omogen din punct de vedere etnic. Observațiile de teren din colonia Donald arată că elevii care nu-și continuă studiile se întorc la relațiile de familie, reproduc activitățile zilnice (de exemplu adună și selectează deșeuri) și pierd aproape toate contactele transetnice stabilite anterior la școală. Mulți părinți ne-au vorbit de relațiile bune pe care le au cu colegii lor maghiari sau români la școală, dar aceste relații se pierd după terminarea

școlii (când copiii se angajează sau se căsătoresc). În situație similară se află și cei care și-au pierdut locul de muncă, și împreună cu aceasta și relațiile interetnice de la locul de muncă. Terminarea școlii sau pierderea slujbei echivalează cu retragerea în comunitate și familie, și ruperea relațiilor cu lumea exterioară. În general putem spune că pentru copiii romi continuarea studiilor reprezintă o nișă de integrare și o șansă pentru dezvoltarea relațiilor interetnice. În mod similar, o slujbă regulată aduce cu sine relații interetnice mai consistente și funcționale pentru adulți, părinții copiilor studiați.

Pe lângă diferitele motive ale integrării prin școală menționate de părinți și copii, trebuie să recunoaștem că importanța atribuită școlarizării depinde și de sistemul de învățământ în ansamblul său. Din această perspectivă, în prezent există mai multe mecanisme prin care școlile se deschid spre copiii dezavantajați comparativ cu situația părinților intervievați care aveau vârstă școlară în anii 1980. Unele țin de evoluții structurale (descreșterea numărului de copii de vârstă școlară, liberalizarea modului de înscriere a elevilor indiferent de domiciliu). Altele sunt elemente ale politicilor de acțiune afirmativă, cum ar fi locurile rezervate copiilor romi în liceu (și la nivel universitar care poate face mai atractivă și accesibilă o asemenea carieră), existența mediatorilor școlari și a programului „A doua șansă” – toate acestea producând sentimentul că *“statul român are grijă de romi”*. Etnicitatea este înglobată în ambele tipuri de factori. Amenințați de perspectiva pierderii copiilor, școlile sunt tot mai interesate în atragerea și păstrarea copiilor romi care anterior nu au frecventat școala și care trăiesc în cartier. În ciuda efectelor pozitive, planurile de acțiune afirmativă dedicate romilor (fără a le întări încrederea de sine sau chiar mândria, și fără eliminarea profețiilor negative menținute de populația majoritară în relația ei cu romii) pot reproduce riscul (auto) excluderii mai ales dacă aceste acțiuni nu sunt implementate în mod consecvent și rămân experimente temporare, și dacă nu sunt susținute de diminuarea inegalităților sociale și economice. Mai mult, vremurile de criză (cum ar fi colapsul industriei socialiste, sau recesiunea economică recentă) nu numai că diminuează șansele grupurilor deja dezavantajate de a găsi un loc de muncă, dar pun în pericol și sistemul politicilor publice (educaționale) care doresc să le asigure bunăstarea.

6. Afirmarea și recunoașterea identității rome

Cazul romilor gabori și al romilor românizați care trăiesc în condiții materiale mai bune reflectă un sentiment etnic mai puternic. Ei atribuie o dimensiune pozitivă identității de rom și își asumă identitatea cu mândrie. Totuși, cele două grupuri se diferențiază în mod definitiv susținând explicit delimitarea față de celălalt. În cazul romilor gabori aspectele pozitive ale identității sunt susținute de abilitatea lor de a rămâne separați de alții (inclusiv români, maghiari și alți romi). Pentru romii românizați valorile atașate identității asumate sunt alimentate de dorința și succesul integrării în societatea majoritară. Așadar, granițele menținute între romi și majoritate sunt susținute și de permanenta recreionare a granițelor etnice din interiorul comunității rome.

În ambele cazuri, condițiile sociale și economice mai bune sunt legate de un anumit grad de încorporare în lumea exterioară (care este percepută ca o lume străină de către gabori, și ca o lume dezirabilă de către romii românizați). Încorporarea exprimă capacitatea lor de a stabili și menține contacte, de a face afaceri, a găsi un loc de muncă, a face comerț, a merge la școală, a impune anumite revendicări, a se bucura de un soi de acceptare și recunoaștere, și așa mai departe. Datorită diverselor atitudini față de lumea ne-romă, semnificația încorporării este diferită în cele două cazuri. Gaborii mențin aceste relații exclusiv din rațiuni de schimb (de ex. comerț cu ceilalți) în timp ce romii românizați speră că relațiile înseamnă integrare reală. Pe de altă parte, familiile de romi care trăiesc în sărăcie profundă sunt cele mai izolate de societatea mai largă și trăiesc chiar la marginea ei din punct de vedere fizic, simbolic și chiar legal.

Dilemele identitare sunt cele mai puternice la acei romi auto-identificați care au optat pentru un stil de viață și valori întruchipate de majoritate și trăiesc izolați de alte familii de romi. Ei au păstrat un sentiment pozitiv al identității pentru că acesta diferă de identitatea presupus tradițională a gaborilor și pentru că doresc să fie acceptați de majoritari ca romi. Criza identitară este mai pronunțată la ei odată ce își dau seama că ei continuă să fie respinși de cei cu care doresc să se identifice.

La rândul lor, școlile studiate oferă în grade diferite spații pentru afirmarea identității rome. Din perspectiva școlii, cei doi actori instituționali – mediatorul școlar și profesorul de limbă romani – întruchipează identitatea romă și sunt responsabili pentru prezența copiilor romi

la școală. Unul dintre ei este văzut mai ales ca factor care gestionează frecventarea școlii înțeleasă ca o problemă socială, iar celuilalt i se atribuie responsabilitatea pe probleme culturale. Așadar, primul amintește tuturor de aspectele negative ale „școlarizării țiganilor” (absenteism, abandon școlar, nevoi speciale de educație, conflicte între școală și familii), chiar dacă acesta încearcă să găsească soluții la aceste probleme. Pe lângă rezultatele sale pozitive, datorită slăbiciunilor sale (în rădăcină în lipsa sa de autoritate față de generarea schimbărilor durabile atât în relațiile cu școala cât și în cele cu familiile de romi) politica medierii școlare produce toate efectele secundare ale măsurilor afirmative: reproduce stereotipurile negative despre beneficiarii acestor intervenții (în general creând impresia că toți care se confruntă cu aceste probleme sunt „țigani”, că toți romii se află în aceeași situație, și toate acestea își au rădăcina în destinul biologic sau cultural al „țiganilor”); crează dependență de aceste servicii atât din partea școlilor (care transferă mediatorului școlar întreaga problemă de comunicare cu „mediul romilor”) cât și din partea părinților (care se bazează câteodată exclusiv pe asistența mediatorului în soluționarea oricăror probleme cu care se confruntă).

În timpul cercetării noastre, în școlile investigate rolul mediatorului școlar a dominat peste funcția profesorului de limbă romani. Cel din urmă ar avea responsabilitatea de a cultiva cultura tradițională romă ca miez al identității etnice astfel încât acesta să fie apreciată și respectată de profesorii majoritari, elevi și părinți. Dar situația profesorului de limba romani în sistemul educațional a fost întotdeauna extrem de fragilă (fiind angajat temporar, sau cu normă didactică redusă, primind cele mai mici salarii) și în prezent – în condițiile modului în care guvernul a gestionat criza economică prin disponibilizări și tăierea salariilor în acest domeniu – sunt amenințați de un risc major. Pe de altă parte, activitatea lor nu este apreciată foarte mult de părinți și elevi: se consideră că în cazul în care un copil deja cunoaște limba romani nu există nici un motiv să o învețe și la școală; s-au plâns că orele de limbă romani sunt puse ultimele în orarul zilnic, și s-a întâmplat de multe ori ca profesorul să nu vină la ore după ce copiii l-au așteptat îndelung, sau că limba învățată la școală este dificilă și diferită de cea vorbită acasă, sau că orele de limba romani nu au reușit să adune laolaltă copii de diferite etnii, ci au consolidat separarea lor. Totuși, muzica și dansurile – de obicei promovate de profesorul de limba romani – au fost apreciate de toți: părinții sunt mândri văzându-și copiii la serbări; elevii romi și-au întărit încrederea de sine fiind sărbătoriți de colegii lor români; profesorii majoritari se bucură că sunt

„multiculturali”. Dintre școlile investigate, Școala 8 este cea mai avansată din acest punct de vedere. La această școală poziția mediatorului școlar și al profesorului de limba romani este ocupată de aceeași persoană (ea s-a bucurat de recunoaștere și prestigiu la școală datorită relațiilor strânse cu directorul, o persoană care valorizează diversele manifestări culturale fie ele românești, rome sau japoneze).

7. Politici educaționale pentru romi în România

Educația minorităților etnice din România este definită în două cadre generale: politici „pentru minorități” și politicile privind „accesul la educație al grupurilor dezavantajate”. Acestea sunt delimitate instituțional la ministerul educației: prima structură este sub-departamentul de politici pentru minorități, care funcționează în cadrul Direcției Generale de Predare/ Învățare în Limbile Minorităților și Relația cu Parlamentul; cea de a doua este situată la Direcția Generală de Învățământ Preuniversitar.

În analiza EDUMIGROM noi am structurat politicile educaționale pentru romi în trei mari capitole, schițate sumar în cele ce urmează: (a) politici pentru asigurarea învățământului în limba maternă și a multiculturalismului; (b) politici pentru asigurarea egalității de șanse; și (c) politici pentru combaterea segregării. Politicile legate de predarea în limbile minorităților sunt modelate și de moștenirile pozitive din trecutul socialist¹¹, dar și de vechile și noile reglementări internaționale și europene, ele fiind cele mai consolidate. Abordarea de „grup defavorizat” este o dezvoltare mai târzie în elaborarea politicilor educaționale românești, care încă arată lacune ce decurg și din inabilitatea de a operaționaliza și instituționaliza egalizarea șanselor și combaterea discriminării multiple și intersecționale. Iar recunoașterea importanței desegregării școlare este o evoluție și mai recentă, ea fiind cea mai fragilă dintre toate inițiativele existente probabil și datorită faptului că nu există un consens asupra relației dintre asigurarea învățământului în limba maternă și eliminarea segregării, dar și pentru că cea din urmă necesită o abordare integrată a politicilor publice care vizează diminuarea excluziunii sociale.

¹¹ În această perioadă, învățământul în limba maghiară a fost recunoscut ca un drept al „minorității naționale maghiare”, deși, în special în anii 1980, el a suferit multe atacuri și reduceri.

(a) Politici pentru asigurarea învățământului în limba maternă

În contextul inter-etnic specific țării noastre, politica identitară legată de relațiile româno-maghiare domină gândirea despre drepturile minorităților etnice. Acest model este caracterizat de o perspectivă culturală: accesul la școală pentru minoritatea maghiară din România înseamnă dreptul la autonomie culturală, care generează revendicări privind înființarea unor instituții de învățământ exclusiv maghiare de la ciclul preșcolar până la nivel universitar, și implicit învățarea limbii, literaturii și istoriei maghiare, și studierea tuturor disciplinelor în limba maghiară. Școlarizarea a fost considerată un instrument pentru menținerea și dezvoltarea identității maghiare, atât într-un sens etno-cultural, cât și ca o modalitate de exprimare a apartenenței la etno-națiunea maghiară pe lângă apartenența la națiunea civică română.

În 1998, Ministerul Educației a emis o ordonanță cu specificarea că limba romani trebuie privită ca o limbă minoritară, care poate fi predată patru zile pe săptămână în clasele 1-4 și 6-9, și cinci zile pe săptămână în clasa a 5-a. În anii 1990, studiul limbii și istoriei romani (ca și studiul oricărei limbi străine, literaturi sau istorii a unei minorități recunoscute) a fost considerat a fi „dreptul romilor”. Evident, predarea în limba romani și a acestei limbi nu ar fi posibilă fără profesori de etnie romă. Formarea lor a devenit posibilă în 1997. Iar formarea profesorilor neromi cu privire la cultura romani a început în 2004, și a fost inițiată de către Ministerul Educației și Cercetării și „Salvați Copiii” din România. În plus, Ministerul Educației a finanțat mai multe activități extra-curriculare, care sunt legate de dreptul de a studia romani și de a învăța despre cultura romilor.

Ideea „curriculum multicultural” este o dezvoltare foarte recentă în politicile educaționale românești. Ideea educației multiculturale a fost consolidată prin Ordonanța nr. 1529/18 iulie 2007, care se referă la necesitatea de a dezvolta diversitatea în programa școlară. Această ordonanță face obligatorie introducerea de elemente de istorie a minorităților din România în disciplina istorie, atât la nivel de gimnaziu și de liceu. Mai departe, Ordonanța Ministerului Educației nr 3774/22 aprilie 2008 s-a referit la măsuri care recunosc caracterul multi-etnic al societății românești. Aceste măsuri prevăd introducerea a două discipline opționale în programa școlară: „educație interculturală” la nivelul gimnaziului; și „drepturile omului” la nivel de liceu.

Cadrul elaborării Ordonanței a fost Anul European pentru Dialog Intercultural (2008). Scopul de a evalua pozitiv diferențele culturale și participarea la un schimb de valori se numără printre obiectivele sale. În fine, noua Lege a Educației promulgată în ianuarie 2011 reiterează că „persoanele aparținând minorităților naționale au dreptul să studieze și să se instruiască în limba maternă, la toate nivelurile, tipurile și formele de învățământ preuniversitar”. Legea prescrie: „în cadrul învățământului preuniversitar cu predare în limbile minorităților naționale, toate disciplinele se studiază în limba maternă, cu excepția disciplinei Limba și literatura română”, disciplină care se va „preda pe tot parcursul învățământului preuniversitar după programe școlare și manuale elaborate în mod special pentru minoritatea respectivă”. Legea mai prevede „introducerea, ca disciplină de studiu în limba maternă, Istoria și tradițiile minorităților naționale”, dar și nevoia ca „în programele și manualele de istorie să se reflecte și istoria și tradițiile minorităților naționale din România”. În ce măsură vor integra noile metodologii și materiale didactice principiul interculturalității rămâne de văzut în viitorul apropiat. Modul în care regulile generale privind minoritățile naționale se vor aplica în cazul populației școlare de etnie romă este un alt aspect cheie al acestor politici, mai ales pentru că ea se mai confruntă și cu consecințele negative ale segregării școlare ca o formă gravă a discriminării.

(b) Politici pentru asigurarea egalității de șanse

Principalele accente ale politicilor educaționale pentru asigurarea egalității de șanse s-au redefinit de multe ori din 1990 încoace. Focusul s-a mutat de la mediatorii școlari romi, inspectorii școlari romi, prin măsurile de „discriminare pozitivă” menite să asigure locuri speciale pentru elevii romi în sistemul de învățământ, sau prin programul „A doua șansă”, la accentuarea importanței accesului la educația preșcolară. În creionarea și impunerea acestor inițiative mai multe organizații civice au jucat un rol hotărâtor.¹²

¹² Acestea sunt discutate pe larg în capitolul Accesul la educație școlară a etnicilor minoritari în sistemul românesc, în Enikő Vincze, Hajnalka Harbula (2011): **Strategii identitare și educație școlară. Raport de cercetare despre accesul copiilor romi la școală (EDUMIGROM/Romania)**, Cluj: EFES, pp. 63-66.

În timpul procesului de aderare a României la Uniunea Europeană, diferite instituții europene și alte organizații internaționale au jucat un rol major în definirea politicilor pentru romi. Strict monitorizat în timpul procesului de aderare, guvernul român a elaborat o serie de politici generale pentru romi, care au avut referiri importante și la educație. Din păcate însă, precum arată evaluarea lor, aceste politici au avut puține rezultate datorită lipsei de fonduri alocate și a planurilor concrete de punere în aplicare la nivel local.¹³ Dar ele au obținut o finanțare considerabilă din partea Comisiei Europene prin intermediul programelor Phare multianuale. Cel mai important proiect Phare în materie de educație, „Acces la educație pentru grupuri dezavantajate, cu focalizare pe romi”, a fost inițiat în 2000 de către Ministerul Educației și Cercetării și Agenția Națională pentru Romi. Proiectul a implicat mai multe etape.

În legătură cu aceste politici, un alt raport apreciază: „acțiunile afirmative pentru romi în domeniile învățământului secundar și superior continuă să fie un punct puternic al sistemului de învățământ din România [...]. Dar ... numărul de mediatori școlari romi calificați rămâne foarte scăzut față de nevoile sistemului de învățământ [...]. Altă poziție creată să faciliteze măsurile pentru integrarea educațională a romilor – inspectorul școlar romi de la inspectoratele școlare județene – de asemenea, rămâne subdezvoltată. Funcțiile de inspectori școlari romi nu sunt clar definite și poziția nu este suficient bugetată.”¹⁴

În privința asigurării egalității de șanse pentru copiii aparținând unor minorități naționale, noua Lege a Educației prevede reglementări legate de învățământul în limbile acestor minorități: „în localitățile în care există cerere pentru forma de învățământ în limba maternă a unei minorități naționale, efectivele formațiunilor de studiu pot fi mai mici decât minimul prevăzut de prezenta lege”; „în finanțarea de bază a unității de învățământ preuniversitar cu predare în limbile minorităților naționale, costul standard per elev și per preșcolar se calculează după un coeficient mărit pe baza factorilor de corecție.” În ceea ce privește accesul la educație a copiilor

¹³ EUMAP – EU Monitoring and Advocacy Program (2007). *Equal Access to Quality Education for Roma*. http://www.eumap.org/topics/minority/reports/roma_education/report/vol1.pdf, pp. 365-368.

¹⁴ Decade Watch (2008). *Roma Activists Assess the Progress of the Decade of Roma Inclusion 2007*. [http://demo.itent.hu/roma/portal/downloads/DecadeWatch/DecadeWatch%20-%20Complete%20\(English;%20Final\).pdf](http://demo.itent.hu/roma/portal/downloads/DecadeWatch/DecadeWatch%20-%20Complete%20(English;%20Final).pdf), pp. 37-38.

dezavantajați, legea spune că „unitățile de învățământ, prin decizia consiliului de administrație, pot să își extindă activitățile cu elevii după orele de curs, prin programe Școală după școală”. Ea mai prevede că „Ministerul Educației, Cercetării, Tineretului și Sportului, în colaborare cu autoritățile administrației publice locale, prin inspectoratele școlare, poate organiza programe educaționale de tip A doua șansă”, atât la nivel primar, cât și la nivel gimnazial, în vederea promovării acestor nivele de învățământ pentru persoane care depășesc cu peste 4 ani vârsta corespunzătoare clasei. Faptul că noua lege instituționalizează multe dintre prevederile notificărilor guvernamentale și ministeriale anterioare este o evoluție pozitivă în domeniul politicilor educaționale, dar punerea în practică a ceea ce se permite prin lege va depinde în continuare de voința politică de la nivel local și de fondurile bugetare asigurate pentru realizarea acestui scop.

(c) Politici pentru combaterea segregării

În anii 1990, chiar și autoritățile puteau „apăra” practicile segregacioniste, afirmând că ei nu au înțeles segregarea școlară ca fiind discriminatorie, ci ca o inițiativă reparatorie, care îi separă și educă pe copii în medii diferite pe baza diferențelor între ei. Asta s-a întâmplat în pofida faptului că încă de pe atunci cercetările privind școlile segregate au arătat impactul negativ al practicilor segregacioniste asupra accesului la educație de calitate al copiilor romi. Mai târziu însă, în aprilie 2004, Ministerul Educației și Cercetării a emis un regulament intern, sub forma unei notificări (nr. 29323), recunoscând și condamnând segregarea, și invitând la colaborare cu inspectorul școlar pentru romi în dezvoltarea unor planuri de acțiune pentru desegregare.

Raportul alternativ de țară transmis Comisiei Europene în 2006 de către organizația Romani CRISS și Agenția Împreună a arătat că, în ciuda recunoașterii oficiale a existenței segregării școlare din partea ministerului, cazuri de segregare în educație sunt încă întâlnite la nivel de clase sau școli, în diferite regiuni din România. Totodată el a sugerat că „notificarea 29323/2004 pentru desegregare trebuie să dobândească o mai mare putere juridică prin adoptarea unui Ordin al Ministrului sau a unei decizii de Guvern, și este necesar ca instanța să sancționeze cazurile de segregare, astfel încât să se trimită mesajul că segregarea este ilegală și poate avea

repercusiuni ca urmare a încălcării legii.”¹⁵ În februarie 2007, Romani CRISS a inițiat Memorandumul pentru cooperare în ceea ce privește accesul tinerilor romi din România la o educație de calitate prin desegregare școlară. Documentul a fost semnat de către Ministerul Educației, Agenția Națională pentru Romi, Consiliul Național pentru Combaterea Discriminării, OSCE/ ODIHR, Centrul Romilor Amare Rromentza, Institutul Intercultural din Timișoara, Salvați Copiii-România, Centrul Regional PER și Fundația Ovidiu Rom. Toți co-semnatarii s-au angajat la elaborarea unei strategii cu privire la desegregare. Iar Ministerul Educației a adoptat Ordonanța nr 1540/19 iulie 2007 privind prevenirea, eliminarea și interzicerea segregării școlare a copiilor romi, și în acest sens, segregarea a fost definită ca o formă gravă de discriminare, care are efecte negative asupra accesului copiilor la o educație de o calitate bună. În 2008, raportul Decade Watch a arătat: „acțiunile afirmative pentru romi în domeniile învățământului secundar și superior continuă să fie un punct puternic al sistemului de învățământ din România [...]. Dar în timp ce educația segregată a romilor a fost recunoscută de către guvern ca un obstacol serios în fața oportunităților egale la educație, măsurile concrete pentru a diminua această segregare nu au fost proporționale cu amploarea problemei.”¹⁶

Modul în care reglementările privind desegregarea s-au implementat a evidențiat caracterul limitat al acestor măsuri datorat în primul rând faptului că directorii de școli pot considera că desegregarea nu este obligatorie și ei pot decide să nu profite nici de stimulentele pe care în 2005 Ministerul Educației le-a introdus sub forma unui posibil salariu de merit pentru profesorii care derulează acțiuni desegregaționiste. Cazurile identificate de către Romani CRISS în întreaga țară au fost aduse în atenția Consiliului Național pentru Combaterea Discriminării, care le-a recunoscut ca fiind cazuri de discriminare ale romilor.

La rândul său, Roma Participation Program al Open Society Institute, precum și proiectele unor organizații civice ale romilor susținute de Roma Education Fund, și mai recent de Programul Operațional Sectorial Dezvoltarea Resurselor Umane urmăresc să contribuie la sensibilizarea cu privire la impactul negativ al segregării școlare, și să deruleze acțiuni de

¹⁵ Romani CRISS (2006): *Overview of the Roma Situation in Romania: for European Commission Consideration at the 2006 Country Report*, p. 22.

¹⁶ Decade Watch (2008). *Roma Activists Assess the Progress of the Decade of Roma Inclusion 2007*. [http://demo.itent.hu/roma/portal/downloads/DecadeWatch/DecadeWatch%20-%20Complete%20\(English;%20Final\).pdf](http://demo.itent.hu/roma/portal/downloads/DecadeWatch/DecadeWatch%20-%20Complete%20(English;%20Final).pdf), pp. 37-38.

desegregare în mai multe regiuni ale țării. Aceste programe dovedesc că integrarea școlară poate funcționa, dar ea nu este posibilă fără implicarea explicită și fără echivoc a autorităților locale, a inspectoratelor școlare județene și a directorilor de școli.

Legea Educației promulgată în ianuarie 2011 nu se referă la problema segregării școlare. Astfel această practică discriminatorie la care sunt supuși înainte de toate romii defavorizați continuă să fie lăsată pe seama modului în care instituțiile și actorii locali înțeleg să pună sau să nu pună în practică notificările și ordonanțele ministeriale anterioare.

8. Recomandări pentru politici publice integrate și incluzive

În proiectul EDUMIGROM, condițiile de viață, accesul la educație școlară și strategiile identitare ale copiilor de etnie romă au fost analizate atât în raport cu identificarea lor etnică, cât și în legătură cu statutul lor social-economic. Am putut vedea eforturile lor de a se integra în sistemul educațional școlar și de a fi acceptați în acest sistem de către profesorii și colegii lor ca și persoane care, prin raportarea la comunitățile lor imediate, se auto-identifică drept romi și care încearcă să trateze consecințele marginalizării lor sociale. Pornind de la înțelegerea experiențelor cotidiene trăite în fața modului în care ei sunt percepuți ca și alteritate devalorizată cultural și dezavantajată social, putem concluziona că strategiile identitare ale acestor copii urmăresc în mare măsură să dobândească demnitatea ca romi care doresc să se adapteze modelelor privind viața acceptabilă. Cercetarea ne-a demonstrat că identificarea etnică și poziția social-economică sunt strâns legate între ele, căci diferențierile etnice pot fi atât surse ale demnității și respectului de sine, cât și ale inferiorizării culturale, precum și ale dezavantajelor sociale și al inabilității structurale ale unor grupuri de a beneficia de drepturile lor cetățenești universale.

În măsura în care identitatea etnică se poate cultiva prin practicarea drepturilor culturale (printre ele dreptul la învățământul în limba maternă), iar excluziunea socială se poate elimina prin măsurile afirmative dedicate egalizării șanselor grupurilor dezavantajate, atunci, în principiu, dubla orientare a politicilor educaționale din România ar trebui să fie în măsură să vină în întâmpinarea strategiilor acestor copii. Totuși, dacă în pofida acestui fapt (și în domeniul accesului la educație școlară de calitate) se mențin inegalitățile de șanse cu care ei se confruntă față de colegii lor mai privilegiați, înseamnă că aici avem de a face cu probleme care persistă în

acest sistem și în contextul său mai larg. Înseamnă că dincolo de lipsa resurselor financiare care ar trebui să garanteze implementarea politicilor publice existente, ne mai ciocnim și de lipsa voinței politice la nivel local de a le pune în practică. Și că, până la urmă, în viața reală, în definirea priorităților și alocarea bugetară adecvată, avem de a face cu discriminarea instituțională a romilor alimentată de un rasism anti-țigănesc, dar și de reflexele etno-naționale care se opun conviețuirii inter-culturale, și în general amestecului între “noi” și cei percepuți ca alteritate (care vorbesc o altă limbă maternă, sau care au un alt statut social decât cel al clasei de mijloc perceput ca normă). Respectiv înseamnă că ne aflăm în fața unei provocări care depășește sistemul educațional, și care nu poate fi soluționată doar prin dorința celor marginalizați de a se integra, și nici măcar doar prin politicile elaborate în acest sector al vieții publice.

Problema centrală a cercetării EDUMIGROM este parte a unor fenomene mai ample ale schimbărilor post-socialiste din România, cum ar fi accentuarea inegalităților sociale și slăbirea politicilor publice redistributive în strânsă legătură cu modul în care s-a derulat privatizarea și dezvoltarea economiei de piață în această țară. Inegalitățile între cei săraci și bogați, pauperizarea pe de o parte și gentrificarea pe cealaltă parte, se manifestă (și în), dar se și mențin (și) prin spațializarea acestora. Altfel spus, diferențierea social-economică se petrece și în planul separării și ierarhizării spațiilor unde oamenii își trăiesc viața de zi cu zi, a locațiilor rezidențiale, a școlilor, a locurilor de muncă, sau a celor dedicate petrecerii timpului liber și consumului, în timp ce transgresarea acestor spații devine tot mai dificilă. În acest context general, în cazul etnicilor romi intersecția dintre marginalizarea socială și devalorizarea culturală se exprimă în modul în care coloniile sau ghetourile sărace sunt definite ca și “țigănie”, “țiganizarea” se percepe ca fiind un pericol față de traiul modern și civilizată, iar “țiganul” este considerat ca și alteritatea absolută ce trebuie ținută la o distanță sigură. Datorită conexiunilor multiple dintre stratificarea socială și atitudinile anti-țigănești curente, egalitatea de șanse a romilor de a participa ca parteneri egali la dialogul despre marile probleme ale societății noastre, cum ar fi exclusiunea socială și multi- și interculturalismul, este redusă.

De-a lungul cercetării, identificând mecanismele de segregare și integrare care funcționează în școli și în contextul lor mai larg, am putut observa efectul negativ al segregării asupra accesului la educație de calitate și condiții de viață, precum și avantajele incluziunii în termenii dialogului interetnic și al îmbunătățirii performanțelor școlare dar și al condiției social-

economice. În consecință, recomandările prezentate mai jos, sunt gândite ca și idei care, puse în practică, ar putea neutraliza izolarea extremă a comunităților de romi și ar putea consolida valoarea pozitivă a schimburilor între diferitele grupuri sociale și etnice. În același timp, ele susțin nevoia de a promova elementele particulare ale culturii române de care părinții și copiii sunt mândri. Politicile educaționale trebuie să fie în măsură să promoveze accesul fiecărui copil la educație de calitate, indiferent de etnia, genul și condițiile lor social-economice, în vederea asigurării unei vieți decente și recunoașterii culturale. Ele trebuie să garanteze șanse egale și recunoaștere culturală pentru toți, și să faciliteze cu adevărat dreptul tuturor de a negocia ordinea acceptabilă în școală și în afara ei.

Identificând slăbiciunile sistemului de învățământ din România sub aceste aspecte, mai jos formulăm pe scurt recomandări care ar trebui respectate dacă scopurile de mai sus sunt acceptate:

- Întărirea hotărârilor guvernamentale în privința eliminării segregării din școli (transformarea lor în lege), și asigurarea unei reale desegregări pe plan local
- Combaterea la nivel social a fenomenului de izolare, ghetoizare și segregare ca factori responsabili pentru distribuția inegală a resurselor
- Promovarea educației interculturale și antirasiste, și a unor programe comune pentru copii de diferite etnii ca elemente principale ale activităților curriculare și extracurriculare
- Promovarea cooperării între familii și școală, și între familii de diferite etnii și condiție socială
- Organizarea unor cursuri pentru profesori pe tema inegalității și marginalizării sociale și privind modul în care acestea produc dezavantaje, care i-ar face să evite explicațiile de tip culturalist și rasist ale diferențelor
- Promovarea unei pedagogii care pe lângă transmiterea cunoștințelor acordă atenție deosebită competențelor interculturale și abilităților de a practica efectiv coeziunea socială
- Recunoașterea financiară și simbolică a muncii profesorilor care se ocupă de grupuri dezavantajate

- Sprijin acordat prin toate mijloacele integrării copiilor dezavantajați în învățământul de masă (sprijinirea mediatorului școlar, a programelor școală după școală și a programului „A doua șansă”)
- Alocare de fonduri pentru sprijinirea materială (mese gratuite, transport, rechizite) a copiilor dezavantajați înscriși în sistemul învățământului de masă.

Și în fine, dar nu în ultimul rând, recomandarea noastră de bază se referă la nevoia elaborării și implementării unor proiecte integrate susținute pe plan local atât politic cât și financiar. Căci nici cele mai bune intenții ale politicilor educaționale incluzive care pot capacita strategiile identitare ale romilor ce vizează incluziunea nu sunt în măsură să genereze schimbări sustenabile în viața și recunoașterea lor ca romi dacă nu se completează cu eliminarea rasismului anti-țigănesc și cu o politică redistributivă justă. Într-un cuvânt, numai strategiile inter-sectoriale și un program politic integrat pot să acționeze asupra multiplelor aspecte ale excluziunii sociale.