



**ISPMN**  
INSTITUTUL PENTRU STUDIAREA  
PROBLEMELOR MINORITĂȚILOR  
NAȚIONALE



GUVERNUL ROMÂNIEI

# Educația interculturală: de la teorie la practică

-implementarea educației interculturale în școli multietnice din România-

-Raport de cercetare al Agenției de Dezvoltare Comunitară „Împreună”-

cercetători:  
Ana Ivasiuc  
Maria Koreck  
Roberta Kóvári

noiembrie 2010

## Introducere

În iulie 2007, Ministerul Educației, Cercetării și Tineretului emitea Ordinul nr. 1529, în care se aborda pentru prima oară în cadrul învățământului românesc problematica diversității culturale, stipulându-se introducerea de elemente specifice acestei problematice atât în programele școlare cât și în documentele curriculare.<sup>1</sup> Un an mai târziu, în anul european al dialogului intercultural, se introducea materia educație interculturală în programa școlară gimnazială, însă doar ca materie opțională în cadrul Curriculum-ului la Decizia Școlii (CDS). Astfel, Ordinul nr. 5097 stipulează introducerea educației interculturale la nivelul gimnazial, iar Anexa acestui ordin prevede competențele generale și specifice, conținuturile pedagogice și sugestiile metodologice în vederea desfășurării cursurilor.

Din cercetarea *O școală pentru toți? - Accesul copiilor romi la o educație de calitate*, realizată de către Agenția de Dezvoltare Comunitară „Împreună” cu sprijinul financiar al UNICEF România, și publicată în octombrie 2010, reies aspecte îngrijorătoare legate de practica pedagogică a principiilor educației interculturale în școli cu o pondere importantă de elevi romi.<sup>2</sup> Atitudinile de discriminare din partea cadrelor didactice persistă, conceptele de „segregare” și „discriminare” sunt adeseori greșit interpretate și înțelese, iar școala continuă de cele mai multe ori să impună valorile majoritare fără a crea loc pentru valorile minoritarilor. Adesea, dialogul dintre cadrele didactice și părinții romi se realizează greoi, de pe poziții de inegalitate, în limbaje diferite și în mod autist, iar din vocabularul acestor schimburi lipsesc referințele multiculturale propice unei educații interculturale sănătoase.

În studiul de față, realizat cu sprijinul Institutului pentru Studierea Problemelor Minorităților Naționale, ne-am propus în lumina acestor concluzii să evaluăm, trei ani după introducerea conceptului de diversitate culturală în învățământul românesc, practicile de facto în domeniul educației interculturale. Pornind de la ideea că nu este suficientă emiterea unui act normativ pentru o schimbare de facto a mentalității, ne-am propus identificarea obstacolelor în calea implementării politicilor publice prezente și viitoare în domeniul învățământului intercultural, precum și formularea de recomandări privind formarea cadrelor didactice în acest domeniu, și în domeniul promovării interculturalității în general.

---

<sup>1</sup> OMECT nr. 1529/18.07.2007. Documentul se poate consulta la adresa <http://www.edu.ro/index.php/legaldocs/8319>, accesată în aprilie 2010.

<sup>2</sup> Duminică, G., Ivasiuc, A., *O școală pentru toți? Accesul copiilor romi la o educație de calitate*, Ed. Vanemonde, București, 2010.

Analiza noastră s-a bazat pe o cercetare de teren efectuată în lunile mai – iunie 2010 în șapte unități de învățământ frecventate de colective de elevi multietnice, și formate, pe lângă români, din etnici maghiari și romi. Pe lângă aspectele problematice identificate, ne-am propus de asemenea să evidențiem eventualele practici pozitive din domeniul educației interculturale.

Studiul este împărțit în trei capitole: primul capitol reia conceptele de bază ale cercetării, cristalizate din literatura națională și internațională în domeniul interculturalității; cel de-al doilea capitol descrie metodologia aplicată în cercetarea de teren și modul în care au fost analizate datele obținute; în fine, capitolul al treilea detaliază rezultatele cercetării. În partea de concluzii am formulat recomandări referitoare la posibile acțiuni menite să promoveze interculturalitatea, și care ar putea fi prelucrate și introduse în politicile publice din domeniul educației, sau în inițiative ale societății civile interesate de tematica promovării interculturalității.

Studiul se adresează în special decidenților politici în domeniul educației, al relațiilor interetnice, precum și organizațiilor române, maghiare și românești ce activează în domeniul educației și al relațiilor interculturale.

Pentru realizarea acestei lucrări dorim să mulțumim tuturor celor care ne-au acordat din timpul lor: Anca Nedelcu, Mihaela Cozărescu, Eugen Stoica, Doru Dumitrescu, dar și cadrelor didactice și părinților care au răspuns întrebărilor noastre, și elevilor care au participat la focus grupuri.

## Capitolul 1: Educația interculturală: concepte și dimensiuni

### I. Educația interculturală – o preocupare europeană de lungă durată

Mitul societăților uniforme din punct de vedere cultural a suferit tot mai mult în ultimele decenii, ajungându-se treptat la concluzia că diversitatea culturală a fost și este o stare de fapt caracteristică a societăților europene. Ideea unei omogenități culturale, propovăduită în era construcției națiunilor europene moderne, lasă tot mai mult locul conștientizării coexistenței unor grupuri culturale distincte în cadrul aceleiași entități statale, și a necesității instituirii dialogului intercultural.

Educația interculturală și-a făcut apariția pe agenda politică a Europei odată cu școlarizarea copiilor imigranților din societățile vest-europene.<sup>3</sup> S-a conștientizat atunci pentru prima dată că existența unor grupuri provenite dintr-un fond cultural diferit de cel al populației majoritare poate constitui o provocare. În acest prim stadiu al educației interculturale, diferența este percepută și tratată ca o țară. Urmează apoi stadiul în care copiii imigranților li se recunoaște dreptul de a beneficia de ore de studiu al propriilor limbi, culturi și religii, însă în afara procesului de școlarizare din sistemul de învățământ formal, și în afara oricărui dialog intercultural cu elevii majoritari. În cel de-al treilea stadiu, paradigma actuală a educației interculturale, diferența constituie o bogăție și se promovează dialogul intercultural între diferitele grupuri din societate.

La nivelul legislației internaționale, se observă un interes pentru rolul educației în dialogul intercultural începând cu anul 1966, când se semnează în cadrul Înalțului Comisariat al Națiunilor Unite pentru Drepturile Omului Convenția Internațională privind Drepturile Economice, Sociale și Culturale.<sup>4</sup> Articolul 13 al acestui text stipulează că „*educația va permite tuturor persoanelor să participe efectiv într-o societate liberă, să promoveze înțelegerea, toleranța și prietenia între toate națiunile și toate grupurile rasiale, etnice sau religioase*”.<sup>5</sup>

La nivel european, anul 1970 marchează interesul pentru asigurarea dreptului la educație al copiilor imigranților din societățile occidentale, odată cu Rezoluția (70) 35.<sup>6</sup> Până în anii 80,

<sup>3</sup> Institutul Intercultural Timișoara, *EURROM – Integrarea culturii romilor în educația școlară și extrașcolară*, Timișoara, 2000, p. 14.

<sup>4</sup> *International Covenant on Economic, Social and Cultural Rights*; textul se poate consulta la <http://www2.ohchr.org/english/law/pdf/cescr.pdf>, accesat în aprilie 2010.

<sup>5</sup> Articolul 13 al *Convenției Internaționale privind Drepturile Economice, Sociale și Culturale*, traducere proprie („*education shall enable all persons to participate effectively in a free society, promote understanding, tolerance and friendship among all nations and all racial, ethnic or religious groups*”).

<sup>6</sup> Consiliul Europei, Comitetul Director pentru Educație, *Répertoire analytique des textes officiels et projets du*

preocuparea Uniunii Europene în domeniul interculturalității rămâne cantonată la situația populațiilor rezultate în urma mișcărilor migratorii din Europa de Vest. Anul 1984 marchează însă o schimbare de paradigmă, în cadrul căreia se recunoaște fără echivoc caracterul pozitiv al integrării populațiilor rezultate în urma migrației și contribuția lor la dezvoltarea societăților „gazdă”. Odată cu acest câștig de legitimitate al acestor grupuri, se recunoaște necesitatea introducerii în învățământ a unui dialog intercultural, și formarea inițială și continuă a cadrelor didactice în domeniul interculturalității. Aceasta nu se mai limitează doar la grupurile percepute ca minoritare, ci se extinde la toți elevii, atât majoritari, cât și minoritari. Prin afirmarea centralității educației în dialogul intercultural se pune astfel accentul pe responsabilitatea guvernelor de a implementa măsuri de politică națională în domeniul învățământului, menite să promoveze dialogul intercultural. Acestea privesc atât formarea inițială și continuă a cadrelor didactice în domeniul interculturalității, cât și crearea suporturilor pedagogice destinate educației interculturale.<sup>7</sup>

Anul 1989 reprezintă momentul conștientizării dificultăților cu care se confruntă principiile educației interculturale în practică. Astfel, Recomandarea 1093 (1989) reiterează importanța aplicării principiilor educației interculturale, ca unic instrument de pregătire a generațiilor viitoare la conviețuirea în cadrul unor „societăți pluriculturale”, și recomandă intensificarea programelor de cercetare în domeniul aplicării educației interculturale în școli și la nivelul formării inițiale a cadrelor didactice. Schimbările politice din 1989 introduc Europa de Est pe agenda Uniunii Europene, din punct de vedere al cooperării în domeniul interculturalității. Prefigurând lărgirea Uniunii înspre Est, Recomandarea 1111 (1989) insistă asupra valorificării dimensiunii europene în educația interculturală.<sup>8</sup>

Către sfârșitul anilor 90 se conștientizează, în acest context european lărgit, deficiențele politicilor publice ale unor state membre în aplicarea principiilor educației interculturale, principii ce se regăsesc și în textele fundamentale internaționale privind drepturile omului. Astfel, Recomandarea 1346 (1997) privind educația referitoare la drepturile omului afirmă că la baza atitudinilor rasiste, xenofobe și discriminatorii se află ignoranța principiilor drepturilor omului, dar și a grupurilor și culturilor diferite de cea proprie, iar aceste atitudini se manifestă încă în spațiul european atât din cauza unor atitudini individuale, cât și din cauza deficiențelor politicilor publice

---

*Conseil de l'Europe dans le domaine de l'éducation interculturelle*, (DGIV/EDU/DIAL 2004 (10)), p. 8.

<sup>7</sup> Recomandarea nr. R (84) 18 a Comitetului de Miniștri ai Statelor Membre referitoare la formarea cadrelor didactice în educația pentru înțelegerea interculturală, în special în contextul migrației. Sursă: Consiliul Europei, Comitetul Director pentru Educație, *Répertoire analytique des textes officiels et projets du Conseil de l'Europe dans le domaine de l'éducation interculturelle*, (DGIV/EDU/DIAL 2004 (10)), p. 9-10.

<sup>8</sup> Recomandarea 1093 (1989) privind educația copiilor migranților, și Recomandarea 1111 (1989) privind dimensiunea europeană a educației. Sursă: Consiliul Europei, Comitetul Director pentru Educație, *Répertoire analytique des textes officiels et projets du Conseil de l'Europe dans le domaine de l'éducation interculturelle*, (DGIV/EDU/DIAL 2004 (10)), p. 10-11.

în promovarea educației interculturale.<sup>9</sup> Exemplele conturate în această recomandare se referă în special la atitudinile rasiste cu care se confruntă romii, musulmanii și evreii în spațiul european. Recomandarea invită statele membre să revizuiască programele școlare în vederea eliminării stereotipurilor negative, a promovării aspectelor pozitive ale diferitelor culturi și moduri de viață, și a introducerii unor elemente menite să promoveze toleranța și respectul față de persoane provenite din medii culturale diverse.

Recomandarea 4 din 2000 se referă exclusiv la educația copiilor romi în Europa. Aceasta afirmă că măsurile educative referitoare la școlarizarea copiilor romi trebuie să se înscrie în cadrul mai larg al politicilor de promovare a interculturalității, și prin intermediul diseminării de exemple pozitive de lucru dintre cadrele didactice nerome și copiii romi.<sup>10</sup> Prin această recomandare, în mod indirect, devine transparent faptul că dialogul intercultural dintre cadrele didactice nerome și copiii romi din statele membre europene lasă de dorit. Deficiențele comunicării interculturale din cadrul școlii au mai constituit și înainte de această Recomandare subiectul altor texte de la nivel european.<sup>11</sup> Faptul că situația copiilor romi a constituit în sine obiectul unei Recomandări de sine stătătoare indică însă gravitatea problemelor cu care se confruntă etnia romă în Europa, la nivelul lipsei acute a unui dialog intercultural veritabil și producător de egalitate socială.

Anii 2000 marchează o aprofundare a principiilor educației interculturale la nivelul textelor Uniunii Europene, în sensul elaborării unor metodologii specifice de implementare de facto a acestora în pedagogia școlară. Astfel, Recomandarea 12 (2002) prezintă într-o anexă separată obiectivele pedagogice și metodele educației pentru o cetățenie democratică, în cadrul căreia dialogul intercultural, recunoașterea și respectarea diferențelor și construirea unui climat de toleranță și respect reciproc sunt concepte centrale. La fel, Rezoluția 7 (2003) subliniază ca temă prioritară în educația tinerilor promovarea dialogului intercultural.<sup>12</sup>

Interesul Uniunii Europene pentru dialogul intercultural culminează cu declararea anului 2008 ca an al dialogului intercultural, prin Decizia 1983 (2006).<sup>13</sup> Documentul stipulează că dialogul intercultural trebuie să fie o prioritate orizontală și trans-sectorială în politicile europene, reiterând totodată rolul central al educației în promovarea diversității.

Faptul că dialogul intercultural este o temă intersectorială reiese și din preocuparea altor

---

<sup>9</sup> Consiliul Europei, Comitetul Director pentru Educație, *Répertoire analytique des textes officiels et projets du Conseil de l'Europe dans le domaine de l'éducation interculturelle*, (DGIV/EDU/DIAL 2004 (10)), p. 12.

<sup>10</sup> Consiliul Europei, Comitetul Director pentru Educație, *Répertoire analytique des textes officiels et projets du Conseil de l'Europe dans le domaine de l'éducation interculturelle*, (DGIV/EDU/DIAL 2004 (10)), p. 14.

<sup>11</sup> A se consulta în special Recomandările 1093 (1989) și 1346 (1997).

<sup>12</sup> Consiliul Europei, Comitetul Director pentru Educație, *Répertoire analytique des textes officiels et projets du Conseil de l'Europe dans le domaine de l'éducation interculturelle*, (DGIV/EDU/DIAL 2004 (10)), p. 15-16.

<sup>13</sup> Documentul se poate consulta la adresa [http://eur-lex.europa.eu/LexUriServ/site/en/oj/2006/l\\_412/l\\_41220061230en00440050.pdf](http://eur-lex.europa.eu/LexUriServ/site/en/oj/2006/l_412/l_41220061230en00440050.pdf), accesat în aprilie 2010.

documente europene, din domenii conexe, pentru promovarea dialogului intercultural. Astfel, Convenția Cadru pentru Protecția Minorităților Naționale, semnată și ratificată și de România, se referă pe larg la rolul dialogului intercultural în asigurarea drepturilor minorităților naționale. Articolul 5 al acestui document exprimă necesitatea de a aborda diversitatea culturală ca o sursă de îmbogățire a societății, și nu de divizare a acesteia.<sup>14</sup> Articolul 6 stipulează că părțile semnatare ale acestei Convenții vor promova toleranța și dialogul intercultural, „*prin eliminarea barierelor dintre persoanele aparținând grupurilor etnice, culturale, lingvistice și religioase, încurajându-se organizațiile și mișcările interculturale, care caută să promoveze respectul și înțelegerea reciprocă și să integreze aceste persoane în societate, în condițiile păstrării identității lor*”. Rolul educației în mijlocirea dialogului intercultural reiese clar din articolul 12 al Convenției, în care se afirmă că părțile semnatare se angajează să promoveze *cunoașterea* culturii, istoriei, limbii și religiei grupurilor minoritare și majoritare.

În contextul bogăției de referiri la rolul educației interculturale în promovarea unei societăți democratice bazate pe valorile drepturilor omului și a egalității de șanse, este evident că preocuparea actorilor politici europeni pentru implementarea principiilor educației interculturale nu trebuie să rămână un deziderat pe hârtie. Lucrarea de față încearcă să analizeze în ce măsură se aplică în școala românească principiile educației interculturale, în special în contexte multiculturale în care conviețuiesc în școală membrii ale celor mai numeroase etnii minoritare din România, pe lângă etnia română majoritară, și anume maghiarii și romii.

Înainte de a purcede la analiza noastră, trebuie însă clarificat cadrul conceptual al prezentei cercetări. Astfel, în paragrafele următoare vom aborda câteva aspecte esențiale.

În primul rând, vom trece în revistă conceptele centrale pe care le vom utiliza în cadrul analizei, schițând totodată un scurt istoric al acestora, și prezentând mizele teoretice și practice ale utilizării lor. Astfel, vom acorda atenție conceptelor de „cultură”, „multicultural”, „intercultural” și termenilor derivați din aceeași familie lexicală a culturii („interculturalitate”, „multiculturalism”, etc.). De asemenea, vom discuta rolul perceput al educației și atribuțiile asumate la nivel european de instituțiile de învățământ.

În al doilea rând, evident, conceptului de „educație interculturală” în sine îi va fi acordat un paragraf de sine stătător, în care vor fi analizate atât dimensiunile sale, cât și factorii și procesele implicate în transpunerea sa în practici pedagogice.

În al treilea rând vom aborda situația educației interculturale în România. După trecerea în

---

<sup>14</sup> *Convenția Cadru pentru Protecția Minorităților Naționale*, document disponibil la adresa [http://www.anr.gov.ro/docs/legislatie/internationala/Conventia\\_Cadru\\_pentru\\_Protectia\\_Minoritatilor\\_Nationale.pdf](http://www.anr.gov.ro/docs/legislatie/internationala/Conventia_Cadru_pentru_Protectia_Minoritatilor_Nationale.pdf), accesat în aprilie 2010.

revistă a istoricului său în contextul național, vom schița și analiza metodologia de predare a materiei Educație interculturală în Curriculum la Decizia Școlii<sup>15</sup>, așa cum este prezentată în documentele programatice ale Ministerului de resort. Analiza acestei metodologii ne va conduce la concluzii referitoare la limitele aplicării principiilor educației interculturale în România.

## II. Conceptele cercetării

### 1. Cultura și derivatele sale lexicale

Despre cultură se vorbește cu o ușurință invers proporțională cu dificultatea de definire a conceptului. Sunt deja binecunoscute numeroasele tentative de a defini conceptul și dezbaterile din științele sociale asupra definițiilor termenului<sup>16</sup> și a implicațiilor acestora în ideologiile naționale și în practica politicilor publice. De pildă, Kluckhohn și Kroeber au consemnat în 1952 nu mai puțin de 161 de definiții ale conceptului de cultură.<sup>17</sup> Nu vom schița aici întregul istoric al conceptului de cultură, îndeosebi deoarece primele tentative de definire ale acestuia, de natură esențialistă, statice și rigide, s-au soldat cu definiții căzute în dizgrație.<sup>18</sup>

Definiția pe care o vom prefera, derivată din curentul relativismului cultural, este în același timp și cea care întrunește consensul cel mai larg în antropologia modernă: cultura este, pe scurt, ansamblul de abilități, noțiuni și forme de comportament pe care indivizii îl dobândesc ca membri ai unei societăți anume. Sau, așa cum o formulează Geertz, cultura este „*un tipar de sensuri transmise istoric, întrupate în simboluri, un sistem de concepții moștenite, exprimate în forme simbolice prin intermediul cărora oamenii își comunică, transmit și dezvoltă cunoștințele și atitudinile despre viață*”.<sup>19</sup>

Ca atare, conceptul de cultură conține o ambiguitate profundă, și anume aceea că se referă în același timp la o similaritate de bază a indivizilor (aceștia fiind deopotrivă determinați de cultură), dar și la modul în care se produce diferența între indivizi, cultura fiind în sine generatoare de diferență.

<sup>15</sup> Mai departe în acest text, CDȘ.

<sup>16</sup> În antropologia culturală din Statele Unite, există și curentul conform căruia antropologii nu ar mai trebui să folosească termenul de cultură, din cauza neclarității conceptului.

<sup>17</sup> Kluckhohn, C., Kroeber, A.E., *Culture: a Critical Review of Concepts and Definitions*, Harvard University Press, Cambridge, MA, 1952.

<sup>18</sup> Este, de pildă, cazul curentului evoluționist, conform căruia societățile traversează etape succesive și identice ale aceluiași parcurs de dezvoltare, la finalul cărora s-ar afla stadiul cel mai înalt de evoluție socio-culturală, și anume societatea europeană occidentală. De natură puternic etnocentristă, curentul evoluționist a fost respins de antropologia modernă.

<sup>19</sup> Geertz, C., *The Interpretation of Cultures*, New York, Basic Book, 1973, p. 89, traducere proprie.



Conceptul de cultură, astfel definit, implică în fapt *coexistența unei pluralități de culturi*, și trebuie așadar înțeles din prisma relativismului, ca și curent cultural. Relativismul cultural întărește ideea de egalitate a diferitelor culturi în termeni de valoare intrinsecă, și descurajează orice tentativă de a proclama o cultură anume ca fiind superioară sau inferioară altora. Valorile, normele, simbolurile unei culturi trebuie evaluate în contextul și funcționalitatea lor, și nu după criteriile altei culturi.

Coexistența mai multor culturi în același spațiu a dat naștere unui set de concepte înrudite: multicultural, intercultural, precum și multiculturalism, interculturalitate.

În pofida unei înțelegeri superficiale care ar putea concepe cei doi termeni ca fiind sinonimi, binomul de concepte **multicultural** / **intercultural** prezintă unele diferențe esențiale. Astfel, „**multicultural**” este un termen descriptiv, referitor la o stare de fapt, la conviețuirea mai multor grupuri în aceeași societate. Conceptul tinde să evidențieze diferența sau chiar separarea netă dintre culturi și grupuri percepute ca fiind diferite, și este folosit cu precădere în societăți post-coloniale (Marea Britanie, Țările de Jos), unde nu de puține ori este vorba de conviețuirea paralelă a grupurilor etnice, fără o adevărată relaționare unele față de celelalte.<sup>20</sup>

În schimb, conceptul de „**intercultural**” pune accentul pe interacțiunea dintre grupurile percepute ca distincte din societate, referindu-se mai degrabă la un proces dinamic de schimburi, de dialog, de negociere între grupuri, precum și de identificare a unui limbaj comun și a unui spațiu comun în care să se desfășoare comunicarea. Caracterul intercultural al unui fapt este tocmai accentul pe relația reciprocă dintre elementele constitutive ale schimburilor.

Acceptarea diversității culturilor conduce la acceptarea ideii de coexistență a mai multor culturi, la adoptarea, ca politică de gestionare a diversității, a **multiculturalismului**. Termenul, echivalent cu pluralismul cultural, politic, religios, etc., predomină în statele anglo-saxone, unde accentul cade pe recunoașterea existenței mai multor grupuri etnice, ca și *politică* națională.<sup>21</sup> Dincolo de aspectul politic al recunoașterii coexistenței mai multor grupuri etnice în cadrul aceleiași entități statale, multiculturalismul nu se oprește însă decât superficial asupra modului de interacționare dintre aceste grupuri, și nici asupra permeabilității dintre grupuri la influențe reciproce.

Conștiința deținerii unei anumite culturi implică însă, cel puțin indirect, raportarea la o altă cultură față de care individul se delimitează. Din această prismă, nu poate exista decât

<sup>20</sup> Giordano, C., „De la criza reprezentărilor la triumful prefixurilor. Un comentariu la propunerile lui Adrian Severin și Gabriel Andreescu”, în Poledna, R., Ruegg, F., Rus, C., *Interculturalitate. Cercetări și perspective românești*, Presa Universitară Clujeană, Cluj-Napoca, 2003, p. 38.

<sup>21</sup> În acest sens se poate consulta Taylor, C., *Multiculturalism and „The Politics of Recognition”*, Princeton, Princeton University Press, 1992.

conștientizarea interculturală, adică a faptului că o anumită cultură este percepută ca fiind diferită în raport cu alta. Astfel, conceptul de „**interculturalitate**” se referă la spațiul dintre două sau mai multe culturi, care este prin excelență un spațiu dinamic, în permanență supus proceselor de negociere dintre două grupuri percepute ca aparținând unor culturi diferite. Ia naștere în acest spațiu comunicarea interculturală, un dialog între subiectivități, o negociere identitară, o interacțiune între indivizi și grupuri percepute ca diferite din punct de vedere cultural.<sup>22</sup>

Accentul pe caracterul dinamic al proceselor de comunicare interculturală, pe latura de construcție și reconstrucție continuă, favorizează o concepție dinamică a culturii, așa cum am definit-o în cele de mai sus. În momentul în care devin vizibile procesele de negociere identitară și de construcție a propriei culturi, printre altele, prin raportarea la alte entități culturale, este imposibil să percepem cultura ca pe un bloc rigid și static. Din contră, aceasta devine maleabilă, un flux continuu de influențe în perpetuă restructurare și reinterpretare.

Dincolo de caracterul descriptiv al definiției interculturalității, se întrevede caracterul normativ al conceptului, care pornește de la ideea că o mai bună înțelegere între indivizi din grupuri aparent diferite este posibilă și dezirabilă.<sup>23</sup> Abordarea interculturală se materializează în primul rând prin intermediul educației, ca antidot al rasismului, xenofobiei, excluderii și marginalizării.

Se întrezărește astfel, între conceptele de multiculturalism și interculturalitate, aceeași diferență majoră ca și între termenii de multicultural și intercultural. În lumina acestor clarificări, vom prefera astfel termenului „multicultural” conceptul *intercultural*, care redă cu o mai mare acuratețe faptul că este vorba de un proces *dinamic*, de o relaționare a diferitelor grupuri unul față de celelalte. Așa cum susține și Micheline Rey, prefixul *inter-* sugerează o serie de procese dinamice și reciproce: schimburi, interacțiuni, reciprocitate, înlăturarea barierelor și solidaritate între grupuri.<sup>24</sup>

Aceste clarificări fiind aduse, putem aborda în cele ce urmează rolul educației în societate, pentru a putea aprofunda apoi rolul educației interculturale.

## **2. Educația și rolul său**

Școala are rolul de a forma indivizi adaptați și adaptabili la mediul social propriu unui cadru temporal și spațial delimitat. Educația este astfel procesul prin care indivizii învață să funcționeze în mediul lor social, prin transmiterea normelor sociale și a regulilor explicite sau implicite ale culturii

<sup>22</sup> Abdallah-Preteuille, M., *L'éducation interculturelle*, Paris, PUF, 1999, p. 49.

<sup>23</sup> Perregaux, C., „Pentru o abordare interculturală în educație”, în Dasen, P., Perregaux, C., Rey, M., *Educația interculturală*, Editura Polirom, Iași, 1999, p. 125.

<sup>24</sup> Rey, M., „De la o logică „mono” la logica de tip „inter”. Piste pentru o educație interculturală și solidară”, în Dasen, P., Perregaux, C., Rey, M., *Educația interculturală*, Editura Polirom, Iași, 1999.

naționale. În termeni sociologici, este vorba de procesul de socializare, definit ca „*un proces interactiv de comunicare, presupunând dubla considerare a dezvoltării individuale și a influențelor sociale, respectiv modul personal de receptare și interpretare a mesajelor sociale și dinamica variabilă a intensității și a conținutului influențelor sociale*”.<sup>25</sup>

În raportul UNESCO privind educația secolului XXI, învățământul este reprezentat ca sprijinindu-se pe patru stâlpi, ca patru componente de bază ale educației: deprinderea de a ști, de a face, de a trăi împreună cu ceilalți și deprinderea de a fi.<sup>26</sup> Aceste patru roluri complementare ale educației nu pot fi dissociate unele de altele, iar direcția către care converg este însăși emanciparea individului, privită ca și capacitatea de a participa la o cetățenie deplină într-o societate deschisă și democratică.

### **3. Educația interculturală: obiective și principii**

Educația interculturală corespunde celui de-al treilea stâlp al educației: deprinderea de a trăi împreună cu ceilalți. Comisia Internațională pentru educația secolului XXI pune accentul pe această componentă a educației, ca fiind una vitală în dezvoltarea unei societăți armonioase. Acest stâlp se referă la deprinderea de a trăi împreună cu ceilalți, „*prin dezvoltarea cunoașterii celuilalt, a istoriei sale, a tradițiilor și a spiritualității sale*”.<sup>27</sup>

Societățile europene actuale, plurale din punct de vedere etnic și cultural, dar și din perspectiva identităților și a intereselor, sunt arena conviețuirii împreună cu alterități tot mai evidente și tot mai vocale. În aceste condiții, este imperativ ca generațiile aflate în procesul socializării să deprindă abilități de bază care să permită o conviețuire pașnică cu grupuri care revendică diferența, fie ea etnică, identitară, culturală sau de interese.

**Obiectivul** general al educației interculturale este acela de a facilita deprinderea acestor abilități de conviețuire în societatea plurală a zilelor noastre. Mai specific, obiectivele educației interculturale privesc câteva axe pe care le vom detalia în cele ce urmează.<sup>28</sup>

Este vorba, în primul rând, de dobândirea cunoașterii în domeniul culturii în general și a

---

<sup>25</sup> Vlăsceanu, L., în *Dicționar de sociologie*, Editura Polirom, Iași, 1993, p. 555.

<sup>26</sup> Delors, J., *L'éducation: un trésor est caché dedans. Rapport à l'UNESCO de la Commission Internationale pour l'éducation du vingt et unième siècle*, Paris, Editions Odile Jacob, 1996.

<sup>27</sup> Delors, J., *L'éducation: un trésor est caché dedans. Rapport à l'UNESCO de la Commission Internationale pour l'éducation du vingt et unième siècle* (extrase), Paris, Editions Odile Jacob, 1996, p. 18.

<sup>28</sup> Ideile din paragraful de față provin din documentul *Obiectivele și cadrul metodologic al educației interculturale*, elaborat de Institutul Intercultural Timișoara în cadrul proiectului *Dromesqere Euroskola*. Documentele aferente acestui proiect se pot consulta la [www.dromesqere.net](http://www.dromesqere.net), accesat în aprilie 2010.

culturii proprii în particular, inclusiv în ceea ce privește impactul acesteia asupra comportamentelor indivizilor și grupurilor. Reflecția asupra propriei culturi precede reflecția asupra culturii alterității.

Acest prim obiectiv îl înlesnește pe cel de-al doilea, și anume conștientizarea cauzelor și rădăcinilor propriilor determinări culturale, a stereotipurilor, a prejudecăților proprii, precum și identificarea acestora la ceilalți. Odată cu această conștientizare, se urmărește deprinderea capacității de a relativiza perspectivele și punctele de vedere, precum și de a dezvolta abilități de comunicare cu ceilalți.

Cel de-al treilea obiectiv este formarea unor atitudini pozitive care să fie aplicate în cadrul unei societăți plurale: respectul pentru diversitate, pentru identitatea celor percepuți ca fiind diferiți, și implicit, respingerea atitudinilor intolerante și discriminatorii față de aceștia.

În fine, cel de-al patrulea obiectiv al educației interculturale privește stimularea unei participări active în sensul aplicării principiilor pluraliste și a combaterii rasismului, xenofobiei, și a discriminării din orice punct de vedere.

Se poate observa din obiectivele enumerate mai sus că acestea se află într-o ordine crescătoare a complexității deprinderilor necesare pentru îndeplinirea lor. Astfel, la primele stadii este vorba în general de deprinderi legate de operații cognitive: reflecție, identificarea unor aspecte culturale, conștientizarea anumitor procese. Ultimele două obiective necesită însă asumarea unui rol activ de către individ: respectul pentru diversitate și respingerea atitudinilor discriminatorii se află pe axa acțiunii, mult mai mult decât pe axa de reflecție cognitivă a primelor obiective. Iar ultimul obiectiv este prin excelență unul al acțiunii concrete, al implicării civice active în combaterea atitudinilor contrare principiilor educației interculturale. Această trecere de la pasiv la activ se desfășoară în paralel cu internalizarea principiilor educației interculturale de către individul expus intervenției în acest domeniu. Fără internalizarea valorilor descoperite la primele două obiective, individul nu poate trece la acțiunea concretă pe care o țintesc ultimele două obiective ale educației interculturale, iar aceasta nu-și îndeplinește în totalitate obiectivele propuse. De aceea, parcursul trebuie să fie complet, progresia să meargă până la capăt, și intervenția să atingă nivelul de profunzime la care valorile sunt internalizate de către individ.

În cele ce urmează vom aprofunda valorile și principiile educației interculturale. Aceasta presupune un set de principii de bază. În primul rând, **eterogenitatea este considerată o normă** (ca termen din care s-a derivat conceptul de „normalitate”), și nu un handicap necesitând sprijin suplimentar.<sup>29</sup> Această eterogenitate, ca respingere a omogenității etnice, culturale, identitare și de

---

<sup>29</sup> Meunier, O., *Approches interculturelles en éducation. Etude comparative internationale*, Institut National de Recherche Pédagogique, Lyon, 2007, p. 12.

interese reprezintă **negarea totalitarismului** și un mijloc de garantare a valorilor societății deschise și democratice. În același timp, educația interculturală nu este un mod de a nivela sau de a compensa inegalitățile, ci un **mijloc de deprindere a egalității**.

Un alt principiu al educației interculturale este ideea că indivizii, și implicit grupurile din care fac parte, sunt supuse în permanență unui **proces de metisaj** producător de diversitate continuă.<sup>30</sup> De notat aici este convergența acestui principiu cu percepțiile constructiviste ale conceptului de cultură, conform cărora orice cultură este în permanentă schimbare datorită permeabilității sale la influențe din exterior. În momentul în care se asumă ideea de dinamică permanentă a oricărei culturi, prejudecățile de tip esențialist și stereotipurile rigide sunt mai vulnerabile și mai ușor de demontat.

Educația interculturală promovează și un anumit tip de dinamică de natură cognitivă a elevului. Este vorba de deprinderea unei mișcări de deplasare, de la centrul pe care îl reprezintă propria cultură și propriile norme, înspre exterior, pentru a putea privi către valorile alterității, pe cât posibil, din punctul de vedere al celuilalt.<sup>31</sup> Acest principiu pare dificil de pus în practică, având în vedere că orice individ este produsul propriei culturi. Din acest punct de vedere, nu există posibilitatea unei stări de *tabula rasa*, prin care individul se poate „descotorosi” în totalitate de valorile internalizate prin educație. Însă ceea ce educația interculturală aduce în acest proces de relativizare a propriilor valori este **deprinderea deschiderii către alteritate, pentru a o putea înțelege din prisma valorilor sale**.

Această relativizare a propriilor valori trebuie să se realizeze într-un mediu de **interacțiune continuă și reciprocă**. Judecățile de valoare sunt înlăturate, diferența nu mai este stigmatizată, ci dimpotrivă, se pune accentul pe ceea ce indivizii au în comun, ceea ce le permite folosirea aceluiași limbaj, înțelegerea și valorizarea reciprocă. Astfel, educația interculturală nu se adresează doar celor minoritari, ci deopotrivă membrilor majorității, care au aceeași datorie de a relativiza propriile valori, de a combate judecățile de valoare stigmatizante și de a-i valoriza pe ceilalți. Educația interculturală promovează un **dialog constant, de pe poziții de egalitate**.

Una din dezbaterile referitoare la educația interculturală (de fapt, „multiculturală”, deoarece dezbaterile se situa în anii 80 în Marea Britanie), se referă la dihotomia percepută între educația multiculturală și educația antirasistă.<sup>32</sup> În fapt, Fyfe arată că dezbaterile este sterilă, dar și

<sup>30</sup> Meunier, O., *Approches interculturelles en éducation. Etude comparative internationale*, Institut National de Recherche Pédagogique, Lyon, 2007, p. 12.

<sup>31</sup> Meunier, O., *Approches interculturelles en éducation. Etude comparative internationale*, Institut National de Recherche Pédagogique, Lyon, 2007, p. 12.

<sup>32</sup> Fyfe, A., „Multicultural or Anti-Racist Education: the Irrelevant Debate”, în Fyfe, A., Figueroa, P., *Education for Cultural Diversity. The Challenge for a New Era*, Routledge, Londra, New York, 1993, p. 37-46.

contraproductivă, deoarece din moment ce principiile educației sunt cele enumerate mai sus, etichetarea tipului de educație propovăduit este secundară scopului de promovare a principiilor drepturilor omului prin intermediul educației. Astfel, educația antirasistă și cea multiculturală se completează și se potențează reciproc, fiind în fapt doar curente ale unor orientări politice diferite, dar cu scop similar (educația multiculturală fiind percepută a fi de sorginte liberală, iar cea antirasistă, cu caracter radical și militant, mai violentă și mai directă, de stânga).<sup>33</sup>

Am ales în mod conștient să nu ne oprim asupra dezbaterilor terminologice de acest fel. Este posibilă conceptualizarea unei serii de dihotomii dintre concepte înrudite, cum ar fi educația interculturală / educația pentru diversitate, educația interculturală / educația incluzivă, educația interculturală / educația „anti-bias”, etc.<sup>34</sup> Anterior, am argumentat preferința noastră pentru termenul de „educație interculturală” și implicațiile acestei alegeri din punct de vedere conceptual. Considerând că importante sunt principiile și procesele pe care se bazează educația interculturală, și nu etichetele impuse acestui tip de educație, am ales să evidențiem principiile esențiale ale educației interculturale.

Odată principiile generale ale educației interculturale expuse, vom aprofunda conceptul în paragrafele următoare, prin analiza dimensiunilor acestuia, precum și a factorilor și proceselor activate în punerea în practică a educației interculturale.

## **II. Educația interculturală: dimensiuni, factori, procese**

Educația interculturală este un „concept integrator”<sup>35</sup>, etalat pe mai multe **dimensiuni**, și la care participă o multitudine de **actori** printr-un număr de **proces**e. În cele ce urmează, vom operaționaliza așadar conceptul, schițând elementele necesare unei înțelegeri profunde a educației interculturale.

### **1. Dimensiuni ale educației interculturale**

Cum era de așteptat, numeroșii autori care s-au aplecat asupra educației interculturale au conceptualizat în mod diferit sistemul de procese pe care îl angrenează educația interculturală în

---

<sup>33</sup> Robin Grinter, citat în Fyfe, A., „Multicultural or Anti-Racist Education: the Irrelevant Debate”, în Fyfe, A., Figueroa, P., *Education for Cultural Diversity. The Challenge for a New Era*, Routledge, Londra, New York, p. 43.

<sup>34</sup> O tipologie a acestor dihotomii și explicitarea diferențelor percepute între termeni se poate găsi în Nedelcu, A., *Învățarea interculturală în școală. Ghid pentru cadrele didactice*, Humanitas Educațional, București, 2004, p. 25-28.

<sup>35</sup> Nedelcu, A., *Fundamentele educației interculturale*, Editura Polirom, Iași, 2008, p. 42.

aplicarea sa în practică. Pentru o simplificare analitică, am preferat însă să ne referim în primă instanță la două dimensiuni majore ale educației interculturale. Aplicarea principiilor acesteia presupune, concomitent, respectul **diversității**, și cel al **echității**.<sup>36</sup> Pe aceste două axe se bazează, în practică, atât conținuturile cât și procesele pedagogice proprii educației interculturale.

Dimensiunea **diversității** reprezintă prima axă pe care se plasează conținuturile educației interculturale. În acord cu principiile enumerate anterior, în cadrul educației interculturale, interesul pentru oglindirea diversității se manifestă în mai multe direcții. În primă instanță, este vorba de redarea realității sociale ca fiind compusă din elemente **diverse** (grupuri, indivizi, interese...). Sensibilizarea elevului la această realitate plurală este o condiție sine-qua-non a abordării eficiente a conceptelor proprii educației interculturale. Ca atare, suporturile pedagogice ale întregii curricule trebuie să reflecte această pluralitate de puncte de vedere, prin care diversitatea, și implicit alteritatea, vor deveni ulterior inteligibile. Din perspectiva educației interculturale, realitatea trebuie redată din unghiuri diferite, permițând astfel coexistența unor versiuni care reflectă diversitatea reală a punctelor de vedere din societatea pluralistă.

Tot pe axa diversității se află și preocuparea pedagogică de a oferi elevului posibilitatea de a comunica și de a coopera cu ceilalți în cadrul unor grupuri eterogene.<sup>37</sup> Acestea au menirea de a reflecta diversitatea punctelor de vedere, de a familiariza elevul cu existența unor perspective diferite de a sa.

Cea de-a doua dimensiune a educației interculturale se referă la **echitate**. În strânsă legătură cu prima dimensiune a diversității, miza majoră a axei echității este înțelegerea faptului că alte puncte de vedere pot fi la fel de valabile și poate la fel de „corecte” ca și propria perspectivă, odată ce sunt evaluate cu ajutorul criteriilor „celuilalt”. Astfel, practica pedagogică trebuie să se axeze pe valorizarea punctelor de vedere „diferite”, pe faptul că acestea au tot atâta legitimitate ca și propria percepție. Este vorba, pe scurt, de punerea în aplicare a principiilor relativismului cultural, însă la micronivelul gândirii individului.

Această dimensiune a educației interculturale presupune de asemenea abordarea conceptelor legate de drepturile omului (căci toți indivizii se nasc *egali*), și conștientizarea de către elev a practicilor de intoleranță, discriminare și rasism, care contravin principiilor drepturilor omului.

Pentru aplicarea acestor principii de către elevi, este esențial, în primă instanță, ca acestea să fie respectate inclusiv de către cadrele didactice în mediul clasei și al școlii. Astfel, echitatea accesului la resurse educaționale, a participării la actul educativ, dar și echitatea din punct de vedere

---

<sup>36</sup> Batelaan, P., *Le nouveau défi interculturel lancé à l'éducation: la diversité religieuse et le dialogue en Europe*, (DGIV/EDU/DIAL (2003)), Consiliul European, Strasbourg, 2003, p. 7.

<sup>37</sup> Batelaan, P., *Le nouveau défi interculturel lancé à l'éducation: la diversité religieuse et le dialogue en Europe*, (DGIV/EDU/DIAL (2003)), Consiliul European, Strasbourg, 2003, p. 7.

al așteptărilor față de performanțele școlare și de competențele copiilor, sunt condiții fără de care elevul nu va conștientiza cu ușurință necesitatea de a respecta, la rândul său, principiul echității.

Se poate observa din cadrul schițat în rândurile de mai sus că cele două dimensiuni pe care le-am ales pentru analiza educației interculturale urmează îndeaproape principiile acesteia, analizate în paragraful I.3. Pentru o aprofundare a conceptului este necesară însă și o analiză detaliată a factorilor și proceselor prin care educația interculturală este pusă în aplicare în practica pedagogică.

## 2. Factori: de la politici publice la clasă

Factorii care intră în joc în aplicarea educației interculturale se pot împărți, pentru a structura analiza, pe mai multe niveluri. Astfel, **politicile** publice elaborate de Ministerul Educației se situează la nivelul macro al intervenției interculturale. Măsurile din domeniul educației, menite să pună în aplicare educația interculturală, trebuie să promoveze echitatea și respectul diversității, principiile drepturilor omului, educația în scopul prevenirii și combaterii rasismului, a xenofobiei, a discriminării de orice tip, a marginalizării și excluziunii sociale. În general, cercetări și experiențe de proiect anterioare au demonstrat faptul că voința politică de a considera minoritățile naționale ca parteneri egali ai dialogului este o condiție prealabilă sine-qua-non a aplicării unei politici a interculturalității în educație.<sup>38</sup>

Am ales însă să ne referim la cadrul conceptual al politicilor naționale în ceea ce privește educația interculturală în paragraful III.2, pentru a discuta mai pe larg metodologia acestei materii, așa cum a fost gândită la nivelul decidenților politici. Din documentele de metodologie a educației interculturale se pot cristaliza eforturile de elaborare de politici publice ale Ministerului Educației în acest domeniu. În același timp, abordarea noastră critică va dezvălui, pe lângă aspectele pozitive ale acestor tentative, ceea ce din punctul nostru de vedere reprezintă neajunsurile lor în transpunerea în practică a principiilor educației interculturale.

La un nivel mediu se află **instituția școlii**, a cărei menire este să pună în aplicare politicile de la nivelul macro, într-un mediu prietenos față de elev, și care promovează totodată valorile pe care se bazează aceste politici. În ceea ce privește rolul școlii, acesta se poate analiza însă mai îndeaproape din perspectiva educației interculturale. Batelaan sugerează astfel că rolul cel mai important al școlii este cel de a promova dialogul, iar în cadrul acestei funcții, școala trebuie să-și asume anumite misiuni în aplicarea principiilor educației interculturale. Acestea se referă în mod esențial la pregătirea elevilor în a participa la dialog, prin însăși practicarea acestuia ca metodă

---

<sup>38</sup> Institutul Intercultural Timișoara, *EURROM. Integrarea culturii romilor în educația școlară și extrașcolară*, Timișoara, 2000, p. 15.



pedagogică, dar și ca obiectiv de sine stătător al educației. Dialogul trebuie aplicat nu doar la nivelul clasei, între elevi sau între cadrele didactice și aceștia, dar și între școală și comunitate.<sup>39</sup>

La granița dintre nivelul mediu al instituției școlare și cel micro, al gândirii elevului, se află unul din factorii cheie din aplicarea educației interculturale, și anume **cadrul didactic**. Rolul profesorului în internalizarea principiilor educației interculturale de către elevi este crucial, însă definirea acestuia depinde de tipul de pedagogie asumată de către cadrul didactic. Pedagogiile tradiționale impun atitudinea profesorului atotștiutor, situat deasupra elevului. Acesta din urmă rămâne cantonat în rolul pasiv de receptor al unor cunoștințe ce nu pot fi trecute sub semnul întrebării. Acest tip de interacțiune profesor – elev se întâmplă cu precădere în cazul pedagogiei tradiționale a transmisiei.<sup>40</sup>

Așa cum evidențiază și Anca Nedelcu, profesorul competent din punct de vedere intercultural, cel care pregătește elevii pentru ziua de mâine, nu poate lucra cu pedagogii ale „zilei de ieri”.<sup>41</sup> Astfel, tipul de pedagogie care se potrivește obiectivelor și principiilor educației interculturale este **pedagogia constructivistă**. Aceasta combină dimensiunea cognitivă a actului de învățare cu cea care încurajează acțiunea, pe scala crescătoare a celor patru obiective ale educației interculturale expuse într-un paragraf anterior.<sup>42</sup> De asemenea, premisa pedagogiei constructiviste, conform căreia nu există adevăruri absolute, este și unul din principiile de bază ale educației interculturale, ceea ce facilitează utilizarea acestui tip de pedagogie în punerea în practică a educației interculturale.<sup>43</sup>

În cadrul pedagogiei constructiviste, profesorul este mai degrabă un „facilitator”<sup>44</sup> al învățării, un „mediator cultural”<sup>45</sup>, un „moderator al dialogurilor”<sup>46</sup>. Acest rol ne duce cu gândul la maieutica socratică, metodă pedagogică prin care elevul este condus către obiectul învățării prin propria reflecție, cu ajutorul dialogului și al comunicării. Pedagogia constructivistă modelează sarcinile profesorului, astfel încât acesta să nu mai constituie sursa principală de informație, ci doar una din resursele pe care elevii le pot utiliza în procesul de învățare, să stimuleze dialogul între elevi, să încurajeze autonomia elevului în sensul împuternicirii acestuia și pentru a-i dezvolta

---

<sup>39</sup> Batelaan, P., *Le nouveau défi interculturel lancé à l'éducation: la diversité religieuse et le dialogue en Europe*, (DGIV/EDU/DIAL (2003)), Consiliul European, Strasbourg, 2003, p. 6.

<sup>40</sup> Chevalier, J., „Educația interculturală: concepte cheie și elemente de metodologie”, în Institutul Intercultural Timișoara, *Educație interculturală în comunități multietnice*, Timișoara, 2002, p. 26.

<sup>41</sup> Nedelcu, A., *Fundamentele educației interculturale*, Editura Polirom, Iași, 2008, p. 152.

<sup>42</sup> Vezi paginile 8-9.

<sup>43</sup> Chevalier, J., „Educația interculturală: concepte cheie și elemente de metodologie”, în Institutul Intercultural Timișoara, *Educație interculturală în comunități multietnice*, Timișoara, 2002, p. 30.

<sup>44</sup> Ladson-Billings, G., „Multicultural Teacher Education: Research, Practice and Policy”, în Banks., J.A., Banks, C. (ed.), *Handbook of Research on Multicultural Education*, Macmillan, New York, 1995, p. 747-759.

<sup>45</sup> Bârlogeanu, L., „Paradigma educațional-umanistă în contextul postmodernității”, în Păun, E., Potolea, D., *Pedagogie. Fundamentări teoretice și demersuri aplicative*, Editura Polirom, Iași, 2002.

<sup>46</sup> Nedelcu, A., *Fundamentele educației interculturale*, Editura Polirom, Iași, 2008, p. 152.

abilitățile de gândire critică.<sup>47</sup>

Pe un ultim nivel analitic al factorilor implicați în educația interculturală se situează **elevul**. Teoria referitoare la educația interculturală nu abordează decât marginal acest punct. Ni se pare însă important să subliniem necesitatea unor precizări în ceea ce privește rolul elevului în desfășurarea activităților de educație interculturală. Așa cum rolul profesorului este modelat de principiile pedagogiei constructiviste, la fel, în oglindă, este determinat și rolul elevului în același cadru. Acesta trebuie așadar încurajat să-și asume un rol activ, reflexiv, constructiv dar și critic, în interacțiunea cu profesorul și în dialogul cu ceilalți elevi.

De asemenea, pentru a putea lua parte în mod eficient la activitățile din cadrul educației interculturale, elevul trebuie să se simtă valorizat în propria sa identitate culturală, etnică și religioasă. Este evident că în situația în care acesta este supus unor atitudini discriminatorii, reacția sa la reflecția asupra propriei culturi poate da rezultate adverse, din cauza complexelor de inferioritate internalizate sub acțiunea discriminării suferite.

Un ultim factor care poate interveni în mod crucial în educația interculturală sunt **părinții**. Aceștia joacă un rol determinant în generarea credințelor și a atitudinilor copiilor, și ca atare pot influența – pozitiv sau negativ – deprinderile pe care elevul și le însușește în cursurile de educație interculturală. Stereotipurile părinților sunt transmisibile la copii, și se pot dovedi greu de înlăturat atunci când, odată dărmate în cadrul cursurilor de educație interculturală, sunt reînstituate în mediul familial. Poate apărea atunci conflictul intern al elevului care primește acasă un set de orientări și de criterii de evaluare a realității înconjurătoare, iar școala și cursurile de educație interculturală încearcă să dezrădăcineze tocmai aceste imagini și stereotipuri primite. Atunci, rolul educației interculturale este cu mult îngreunat, și devine vizibil faptul că procesele din cadrul educației interculturale sunt puternic influențate de mediul social în care au loc.

De fapt, toți factorii trecuți în revistă în paragraful de față sunt supuși influențelor din mediul social din care fac parte. Este într-adevăr greu de imaginat o educație interculturală eficientă, care își atinge scopurile, într-o societate în care lipsesc – sau sunt rare – tocmai valorile pe care se sprijină aceasta. Însă aceasta este tocmai „utopia” despre care vorbește Jacques Delors în *Raportul Comisiei Internaționale privind educația secolului XXI*: o utopie necesară, o „utopie vitală pentru a ieși din cercul periculos hrănit de cinism și de resemnare”.<sup>48</sup>

---

<sup>47</sup> Institutul Intercultural Timișoara, *Obiectivele și cadrul metodologic al educației interculturale*, p. 3, disponibil la [www.dromesqere.net](http://www.dromesqere.net), accesat în aprilie 2010.

<sup>48</sup> Delors, J., *L'éducation: un trésor est caché dedans. Rapport à l'UNESCO de la Commission Internationale pour l'éducation du vingt et unième siècle* (extrase), Paris, Editions Odile Jacob, 1996, p. 18, traducere proprie.

### 3. Educația interculturală ca proces

Așa cum sugerează și obiectivele educației interculturale, precum și ordonarea lor pe o scală de la reflecție la acțiune, educația interculturală este un **proces**. Ca atare, aceasta presupune o evaluare a stadiului inițial și un obiectiv final care trebuie urmărit în permanență. Milton J. Bennett a conceptualizat șase stadii ale învățării interculturale care pot fi de folos unei analize a educației interculturale ca proces. Ca orice schemă analitică și conceptuală, modelul lui Bennett nu este o oglindire a realității, ci o cristalizare schematică a acesteia; în realitate, stadiul incipient se poate situa la alt nivel decât la primul stadiu descris, iar parcursul educației interculturale poate fi nevoit să efectueze întoarceri către stadii anterioare care se dovedesc a nu fi complet depășite. În cele ce urmează, vom expune cele șase stadii conceptualizate de Bennett, care s-au dovedit a fi un bun punct de plecare pentru dezvoltarea sensibilității culturale.<sup>49</sup>

Cele șase stadii se pot împărți în două faze distincte. Prima este cea a etnocentrismului, ca punct de plecare, iar a doua a etnorelativismului către care se țintește ca obiectiv de învățare în educația interculturală.<sup>50</sup>

Stadiile etnocentrice încep cu o situație de negare a existenței altor perspective asupra realității, și se traduce în fapt printr-o izolare de alteritate, fie prin inexistența contactului cu alte grupuri, fie prin refuzul acestuia și segregarea de grupurile percepute ca diferite. Bennett adaugă distincția dintre grupurile majoritare, care pot trece prin stadiul de negare, și cele minoritare, care sunt în permanență confruntate cu alteritatea majorității și prin urmare nu pot nega faptul că sunt percepute ca fiind diferite de aceasta.

Cel de-al doilea stadiu al lui Bennett reprezintă reacția de apărare. Diferența față de alte grupuri poate fi percepută ca o amenințare, din moment ce poate pune sub semnul întrebării unicitatea viziunii proprii, și implicit deținerea unor adevăruri absolute. Una din strategiile de a face față acestui stadiu este fabricarea de stereotipuri negative privind grupurile percepute ca diferite, ceea ce poate conduce, foarte rapid, la atitudini rasiste. Mecanismul cognitiv propriu acestui stadiu este percepția exemplelor pozitive ale propriului grup ca regulă, și conceptualizarea exemplelor pozitive ale grupului diferit ca excepție.<sup>51</sup> O formă interesantă de a face față acestui stadiu este ceea

<sup>49</sup> Gillert, A., „Concepte ale învățării interculturale”, în Consiliul Europei, *Învățarea interculturală*, Strasbourg, 2003 (2000), p. 29-30.

<sup>50</sup> Bennett, M. J., „Towards ethnorelativism: a developmental model of intercultural sensitivity”, în Paige, R. M. (ed.) *Education for the intercultural experience*, Intercultural Press, Yarmouth, Maine, 1993, p. 29.

<sup>51</sup> Guillaumin, C., *L'idéologie raciste*, Gallimard, Paris, 2002.

ce Bennett numește „anularea”, adică percepția culturii sau grupului diferit ca fiind superior propriului grup și propriei culturi. În practică, această strategie nu reprezintă decât înlocuirea „centrului de etnocentrism” al unui individ cu un alt reper cultural, și ca atare nu depășește stadiul etnocentrist.

Al treilea stadiu etnocentrist este etichetat de Bennett ca stadiul de minimizare a diferențelor, de accentuare a caracteristicilor universale și de ignorare a aspectelor prin care culturile sau grupurile se deosebesc, în favoarea evidențierii terenurilor comune dintre grupuri și culturi. Acest universalism nu ajută însă la o înțelegere profundă a alterității, din moment ce diferențele sunt ignorate.

La acest stadiu descris de Bennett dorim însă să adăugăm că ceea ce generează lipsa înțelegerii profunde a culturii alterității nu este ignorarea diferențelor în sine, ci a *mecanismelor* prin care acestea se construiesc în mod activ și se negociază de către grupurile implicate în contactul intercultural. Această idee, deosebit de prolifică în teoriile referitoare la relațiile interetnice – și implicit interculturale – provine din curentul constructivist de conceptualizare a mecanismelor de formare a identității etnice, inițiat în anii 70 de Fredrik Barth.<sup>52</sup> Această teorie constructivistă evită riscul esențializării diferențelor culturale și a percepției lor ca distincții rigide, statice și permanente. Căci definiția culturii presupune tocmai această dinamică a „diferențelor”, precum și permeabilitatea continuă a culturilor la influențe externe. După părerea noastră, unii teoreticieni ai relațiilor interetnice și interculturale – printre care și Bennett – pun prea puțin accentul pe acest dinamism al caracteristicilor culturale, și implicit pe evidențierea *mecanismelor de construire a unor granițe imaginare* între grupuri care se percep ca fiind diferite. În aceeași tradiție constructivistă se află o altă teorie, foarte prolifică, la rândul său, a lui Benedict Andersen, și anume ideea conform căreia comunitățile care depășesc nivelul local (etniile, națiunile, „rasele”, culturile, etc.) sunt în fapt comunități „imagine”, în cadrul cărora se pune accentul pe ceea ce unește respectivii indivizii (etnia, naționalitatea, caracteristicile fizice sau culturale), ignorându-se cu desăvârșire aspecte care îi pot diferenția și chiar dezbină mai mult decât ceea ce îi unește.<sup>53</sup> Importante nu sunt așadar diferențele în sine între grupuri etnice sau culturale, ci **modalitățile de producere a diferențelor** în cadrul relațiilor interetnice și interculturale.

Cu cel de-al patrulea stadiu conceptualizat de Bennett intrăm în faza etnorelativismului, a asumării ideii că toate culturile pot fi înțelese doar una prin cealaltă, iar comportamentele determinate din punct de vedere cultural trebuie plasate în contextul lor cultural pentru a fi cu

---

<sup>52</sup> Barth, F. (ed.), *Ethnic Groups and Boundaries. The Social Organization of Culture Difference*, Little, Brown and Company, Boston, 1969.

<sup>53</sup> Anderson, B., *Imagined Communities. Reflections on the Origin and Spread of Nationalism*, Verso, Londra / New York, 1983.

adevărat înțelese. Pentru Bennett, etnorelativismul începe cu acceptarea diferențelor culturale, împreună cu convingerea că toate diferențele merită respect, inclusiv viziunile diferite asupra lumii. Acest stadiu implică mai întâi de toate înțelegerea propriilor valori și acceptarea faptului că sunt construcții sociale și culturale în scopul organizării realității înconjurătoare, și nu adevăruri absolute.

Al cincilea stadiu descris de Bennett este adaptarea, care urmează logic acceptării diferenței culturale. Acceptarea diferenței induce în mod inevitabil o nouă viziune asupra lumii, din momentul în care propriile valori încetează de a mai fi adevăruri absolute. Întregul sistem de percepție a lumii trebuie deci adaptat la această nouă perspectivă și la implicațiile acesteia. Adaptarea are loc prin producerea unor noi comportamente, unor stiluri de comunicare noi, potrivite ideii că și valorile celuilalt merită respectul. Această idee se bazează pe sentimentul empatiei cu celălalt, fără de care nu poate avea loc o înțelegere profundă și veritabilă a realităților sale și a perspectivelor induse de acestea. În educația interculturală, dezvoltarea empatiei este un stadiu esențial.

Acest stadiu este crucial în transformarea unei societăți către o societate cu adevărat deschisă, în care principiile dialogului intercultural se întrupează în practici concrete de comunicare între grupuri și indivizi percepuți ca diferiți. Firește, chiar dacă nu toți indivizii unei societăți adoptă valorile educației interculturale, a respectului alterității și a combaterii active a rasismului, xenofobiei și discriminării, este important ca aceste principii să devină mai degrabă o normă socială decât o excepție a celor mai „iluminați”.

În fine, ultimul stadiu al lui Bennett este denumit integrare, poate un termen destul de nefericit având în vedere posibilele confuzii cu termenul vehiculat de numeroase politici naționale de „integrare” a minorităților, în special cu referire la minoritățile rezultate în urma proceselor migratorii. Pentru Bennett, este însă vorba de încercarea individului de a integra diferitele perspective conștientizate, înțelese și asumate, într-un singur cadru de referință, bazat pe experiențele individuale trăite. Este, într-o anumită măsură, trecerea universului diferențelor culturale prin sита individualității și cristalizarea unor concepții de viață proprii. Pentru Bennett, există în acest stadiu riscul de „neapartenență la nicio cultură”. I se poate imputa lui Bennett ignorarea faptului că și selecțiile individuale despre care este vorba în acest stadiu se produc în mare măsură tot într-un cadru cultural definit, și că până la urmă toți indivizii rămân ființe determinate – în măsură mai mare sau mai mică – în mod cultural. În cele din urmă, și interculturalismul, în pofida faptului că este extrem de dezirabil din punct de vedere social, rămâne un fenomen cultural în sine. Un argument în sprijinul acestei idei poate fi întrezărit și în faptul că interculturalismul pare a fi, în mare măsură, parcursul – și ca urmare, produsul – societăților occidentale în care au avut loc mișcări migratorii importante.

În fine, o ultimă precizare este importantă: faptul că individul care a atins acest ultim stadiu al educației interculturale ca proces devine un individ competent din punct de vedere cultural și intercultural, posedând abilități de evaluare a situațiilor din perspectiva unor cadre culturale multiple. Ori, să ne amintim, tocmai această competență interculturală este cerința de bază pentru orice profesor de educație interculturală.

Se pare că există aici riscul de a ne lovi de un impas semnificativ. Dacă profesorului de educație interculturală i se cere, în fapt, să se situeze la acest ultim stadiu al competenței interculturale desăvârșite, dobândite în urma unei educații interculturale eficiente, de unde și cum trebuie să pornească implementarea educației interculturale în societăți unde conceptul este relativ nou, iar asumarea politică a principiilor educației interculturale este destul de superficială și de recentă? Ne referim, firește, la cazul românesc, pe care îl vom analiza în paragraful ce urmează.

### **III. Educația interculturală în România**

În această secțiune ne vom referi mai pe larg la modul în care a luat naștere inițiativa de punere în practică a materiei educație interculturală. Vom analiza de asemenea programa școlară a materiei din cadrul ofertei de CDS, subliniind limitele acesteia. Din analiza noastră vor decurge în mod logic ipotezele cercetării de față.

#### **1. Istoricul educației interculturale în România**

Cu toate că România, ca dealtfel întregul spațiu balcanic, a reprezentat dintotdeauna un mozaic etnic și cultural, preocuparea pentru educația interculturală este de dată recentă. Spre exemplu, găsim la Anca Nedelcu o consemnare potrivit căreia, în anul 1841, Gazeta de Transilvania raporta un număr de 1260 de școli integral maghiare sau integral românești („962 de școli ungurești, 298 românești”) și doar 13 școli mixte<sup>54</sup>, ceea ce reprezintă doar 1% din totalul instituțiilor școlare în cadrul cărora *s-ar fi putut* promova contactul interetnic și intercultural (cu accent pe folosirea modului condițional-optativ, deoarece nu există nicio certitudine că politica educațională era, la acea dată, una de promovare a dialogului intercultural).

Firește, politica practică de regimul comunist a fost una de nivelare socială, etnică și culturală, în pofida afirmării discursive a egalității între români și „naționalitățile conlocuitoare”. Astfel, în istoria educației interculturale, sau cel puțin a preocupării pentru interculturalitate, există un vid corespunzător perioadei comuniste.

---

<sup>54</sup> Albu, N., citat în Nedelcu, A., *Fundamentele educației interculturale*, Editura Polirom, Iași, 2008, p. 73.

După 1989, minoritățile etnice din România au asumat un rol activ în afirmarea identității lor culturale diferită de cea a majorității. Scopul politic al recunoașterii statutului de minoritari a fost asigurarea protecției acestora în cadrul politicilor naționale. În domeniul educației, un pas important l-a constituit Legea Învățământului din 18 iunie 1995, modificată ulterior, care stipulează dreptul minorităților de a studia în limba maternă întreaga curriculă școlară, în anumite condiții. Paralel cu această reglementare, se constituie în cadrul Ministerului Educației un departament destinat învățământului în limbile minorităților naționale, și se înființează o rețea de unități de învățământ și de secții cu predare în limbile maghiară și germană.<sup>55</sup>

În ciuda acestei preocupări pentru protecția culturală a minorităților etnice și asigurarea unui cadru legislativ și de cultivare a propriei identități, în România lipsește încă în anii 90 ideea de promovare a interculturalismului în educație. Către sfârșitul anilor 90, inițiative ale societății civile încearcă să suplinească acest vid prin implementarea unor proiecte cu caracter intercultural în domeniul educației. Este cazul, prin excelență, al Institutului Intercultural Timișoara<sup>56</sup>, un adevărat pionier în domeniul interculturalității din România.<sup>57</sup>

Primul proiect cu caracter intercultural în domeniul educației, implementat de IIT în parteneriat cu organizația Romani CRISS, Institutul de Științe ale Educației, GREF Franța și Centre de Recherches Tsiganes Paris, a vizat organizarea de seminarii de formare a cadrelor didactice care lucrează cu copii romi. Proiectul s-a denumit „Educarea copiilor din comunitățile de romi: formarea cadrelor didactice ce lucrează cu copii romi”, și s-a derulat între iunie 1996 și ianuarie 1998. Unul din obiectivele proiectului a fost îmbunătățirea relațiilor dintre școală și comunitățile de romi. Această inițiativă a fost urmată, între 1998 și 2001, de proiectul EURROM, care a vizat integrarea culturii romilor în educația școlară și extrașcolară. În primul an al proiectului, cadrele didactice din cadrul unei rețele de școli frecventate de elevi romi au derulat activități de descoperire a mediului social și a istoriei locale, folosindu-se de metode precum interviuri cu membri ai comunității, în scopul de a identifica elemente de cultură specifice pe care să le integreze în procesul de educație. Pe baza experienței dobândite, în cursul celui de-al doilea an a fost elaborat un ghid metodologic adresat cadrelor didactice ce lucrează cu elevi romi. În cel de-al treilea an s-a urmărit în special implementarea metodologiei elaborate în programele de formare inițială și continuă a cadrelor didactice.

În 1999-2000, IIT implementează în cadrul școlilor un nou proiect în domeniul educației interculturale. Proiectul, denumit „Educația interculturală în școli multietnice”, finanțat de Fundația

<sup>55</sup> Mai puțin fericită este situația minorității rome, care nu dispune în momentul de față decât de două grădinițe bilingve unde se predă în limba romani.

<sup>56</sup> Mai departe în acest text, IIT.

<sup>57</sup> Pentru o privire asupra tipului de proiecte implementate de această instituție, se poate consulta adresa <http://www.intercultural.ro/eng/about/projects.html#eduschoolroma>, accesată în aprilie 2010.

Culturală Europeană, a fost derulat în colaborare cu Fundația pentru Drepturile Omului și Educație pentru Pace din Budapesta. Proiectul „și-a propus să introducă metode de educație interculturală în școlile multietnice”<sup>58</sup> de la nivelul județului Timiș. Proiectul a fost urmat de o inițiativă cu același titlu, dar la o scară extinsă la nivelul regiunilor Banat, Moldova și Transilvania.

Cu toate că inițiative de genul celor susmenționate au existat în spațiul societății civile din România anilor 2000, abordarea critică a lui Kenneth Cushner indică persistența a ceea ce el numește „teama de interculturalitate”, precum și o identitate și o tradiție de tip monocultural.<sup>59</sup> În aceste condiții, se desprinde cu certitudine o rezistență la pătrunderea educației interculturale și a principiilor sale în școala românească. Introducerea educației interculturale în școli va întârzia de aceea până către sfârșitul anilor 2000.

## 2. Programă de educație interculturală din CDȘ: perspective critice

În 2007, Ordinul Ministerului Educației, Cercetării și Tineretului nr. 1529 stipula introducerea problematicii diversității în curricula obligatorie. Ca urmare și a acestei inițiative, în anul 2008, care a coincis cu anul european al dialogului intercultural, materia educație interculturală a fost introdusă în programa școlară gimnazială, însă doar ca materie opțională în cadrul CDȘ, cu o proiecție de o oră hebdomadară pe durata unui an școlar.

Dincolo de insuficiența ca timp și ca importanță în curricula școlară, inițiativa de a introduce educația interculturală în școli este salutară. În schimb, referitor la programa oficială și la sugestiile metodologice pentru predarea educației interculturale se pot identifica anumite puncte care pot suferi, în opinia noastră, îmbunătățiri.<sup>60</sup>

În primul rând, competențele generale sunt descrise în termeni vagi, iar obiectivele educației interculturale, așa cum au fost formulate, de pildă, în paragraful I.3 (paginile 8-9) nu se regăsesc în lista de competențe generale a căror dobândire se urmărește prin procesul de învățare. Pentru a ilustra acest lucru, redăm în cele ce urmează, lista competențelor cheie urmărite de programa materiei:

1. „Utilizarea conceptelor specifice științelor sociale pentru organizarea demersurilor de cunoaștere și explicare a unor fapte, evenimente, procese din viața reală”. Nu se face aici referire la faptul că este vorba de abordarea fenomenului de diversitate, obiect prin excelență al educației

<sup>58</sup> <http://www.intercultural.ro/rom/about/projects.html#completed>, accesat în aprilie 2010.

<sup>59</sup> Cushner, K. (ed.), *International Perspectives on Intercultural Education*, Lawrence Erlbaum Associates, Mahwah, New Jersey, 1998, p. 169.

<sup>60</sup> Documentul la care ne referim în continuare este Ministerul Educației, Cercetării și Inovării, *Anexa la Ordinul Ministerului Educației, Cercetării și Inovării nr. 5097 din 2009. Programa școlară pentru disciplina opțională educație interculturală (curriculum la decizia școlii)*, București, 2009.



interculturale.

2. *„Aplicarea cunoștințelor specifice științelor sociale în rezolvarea unor situații problemă, precum și în analizarea posibilităților personale de dezvoltare”*. Utilizarea cuvântului „problemă” este simptomatic pentru modul unilateral și monocultural în care este abordat conceptul de diversitate în societatea românească: diversitatea este legată de situații *problemă*, de confruntare, de poziții de adversitate. În același timp, formularea competenței rămâne la un nivel atât de vag, încât s-ar putea aplica tot atât de bine și la alte materii de tip umanist, cum ar fi, spre exemplu, psihologia, către care duce cu gândul formularea *„analizarea posibilităților personale de dezvoltare”*.

3. *„Cooperarea cu ceilalți în rezolvarea unor probleme teoretice și practice, în cadrul diferitelor grupuri”*. La fel ca și la punctul anterior, această competență nu este proprie obiectivelor educației interculturale, putând fi formulată la nivelul oricărei alte materii care presupune *„rezolvarea unor probleme teoretice și practice”*.

4. *„Manifestarea unui comportament social activ și responsabil, adecvat unei lumi în schimbare”*. Cu toate că putem intui că referirea la *„lumea în schimbare”* înseamnă de fapt multiplicarea diversității culturale, etnice, a intereselor și a identităților, acest lucru nu este explicat în mod clar. La fel, nu se formulează clar ce presupune un *„comportament social activ și responsabil”* (Responsabil din perspectiva cui? În ce scopuri?).

5. *„Participarea la luarea deciziilor și la rezolvarea problemelor comunității”*. Această competență pare ruptă de context, neprecizându-se în ce mod un elev de clasa a V-a ar putea participa la luarea deciziilor în cadrul comunității sale, nici în ce mod ar putea contribui la rezolvarea problemelor. Nu se specifică nici despre ce tip de decizii sau de probleme ar putea fi vorba. Ca și celelalte competențe, acest punct nu este unul din obiectivele educației interculturale, asupra cărora există totuși un anumit grad de consens la nivel european.

Din detalierea competențelor specifice și a conținuturilor pedagogice de la pagina 5 a aceluiași document, **lipsește caracterul de proces al educației interculturale** și progresia logică a demersului pedagogic pentru atingerea obiectivelor proprii educației interculturale într-o ordine logică și progresivă, care să permită dobândirea de noi abilități în mod structurat.

De asemenea, **lipsește în mare măsură reflecția asupra propriei identități**, de la care trebuie să se pornească în evaluarea stadiului inițial la care se află elevii, pentru a putea adapta metodele și parcursul pedagogic la nevoile identificate în rândul elevilor. Nu se evaluează punctul de plecare al parcursului clasei, stadiul – etnocentrist sau etnorelativist – căruia îi corespunde

nivelul de sensibilizare la interculturalitate în cazul fiecărei clase.<sup>61</sup> Este evident că acest stadiu poate diferi radical de la o regiune la alta, de la o localitate la alta, în funcție de istoria contactelor interetnice și interculturale dintre grupurile prezente în spațiile geografice distincte românești.<sup>62</sup>

Transpare de asemenea din textul programei și sugestiile metodologice prezentate **accentul pe transmiterea de conținuturi, proprie mai degrabă unei pedagogii de tip tradițional**, și nu organizarea procesului de învățare în jurul dialogului, așa cum se folosește acesta în pedagogia de tip constructivist. Așa cum am subliniat într-un paragraf anterior<sup>63</sup>, pedagogiile de tip tradițional nu se pretează la caracteristicile interactive ale obiectului învățării în cazul educației interculturale, și se poate pune sub semnul întrebării eficacitatea unui demers pedagogic tradițional în ceea ce privește predarea acestei materii.

### 3. Limitele educației interculturale în România

Pe lângă neajunsurile pe care le-am subliniat în paragraful anterior în cazul programei școlare concepute pentru materia opțională educație interculturală, aceasta pare a se lovi de piedici suplimentare, de la nivelul sistemului de învățământ până la nivelul mai larg al societății românești și al politicilor publice.

În ceea ce privește domeniul educației formale, contextul actual este unul în care predomină o abordare monoculturală și o perspectivă unilaterală asupra istoriei și culturii majoritare, iar referințele la minoritățile culturale, etnice și religioase sunt rare. Grăitoare în acest sens sunt materialele folosite în trunchiul comun al curriculei obligatorii, în special cele referitoare la materiile limba și literatura română și istoria românilor<sup>64</sup>. Pentru a exemplifica această stare de fapt, o discuție critică foarte pertinentă o găsim la Constantin Cucuș și Teodor Cozma, referitoare la abordarea unidimensională, rigidă și stereotipică a conflictelor turco-române în istoria predată în școli.<sup>65</sup> Astfel, perspectiva de abordare a acestor războaie este unilaterală și ancorată în câmpul lexical al „dușmăniei”, fără nicio preocupare de a reda diversitatea punctelor de vedere, existența unei perspective a „dușmanului” și posibilitatea unui dialog cu acesta. La fel, Anca Nedelcu notează

<sup>61</sup> Conform stadiilor descrise de Bennett și expuse în paragraful II.3, de pildă.

<sup>62</sup> Așa cum insistă și J. Chevalier, Banatul reprezintă un exemplu de interculturalitate reușită între diferitele grupuri etnice, religioase și culturale conviețuitoare în acest spațiu. Ca atare, o clasă din această regiune se poate afla, cel puțin teoretic, într-un stadiu avansat al parcursului de sensibilizare interculturală față de alte regiuni ale țării. Sursa: Chevalier, J., „Educația interculturală: concepte cheie și elemente de metodologie”, în Institutul Intercultural Timișoara, *Educație interculturală în comunități multietnice*, Timișoara, 2002, p. 20.

<sup>63</sup> Paragraful II.2, pagina 14.

<sup>64</sup> După cum remarcă și A. Miroiu, se poate întrezări încă din titlul acordat materiei – istoria *românilor* – eliminarea din narativa istorică a României a prezenței, contribuției și perspectivei minorităților etnice prezente în spațiul românesc. Sursa: Miroiu, A. (coord.), *Învățământul românesc azi. Studiu de diagnoză*, Editura Polirom, Iași, 1998.

<sup>65</sup> Cucuș, C., Cozma, T., „Locul educației pentru diversitate în ansamblul problematicei educației contemporane”, în Cozma, T., *O nouă provocare pentru educație: interculturalitatea*, Editura Polirom, Iași, 2001, p. 209.

utilizarea aproape exclusivă a prenumelor tipic românești în manualele școlare.<sup>66</sup> Or, principiile educației interculturale trebuie aplicate întregii curricule, transversal, pe toate nivelurile de învățământ și la toate materiile. Unui elev de clasa a II-a care învață despre turci ca despre „dușmanii”, „cotropitorii” țării, îi va fi cu atât mai greu ca în stadii ulterioare ale învățământului să internalizeze nevoia de dialog cu aceștia, cu cât imaginea imprimată de manualele școlare este una negativă, care din start descurajează dialogul.

Un alt neajuns al implementării educației interculturale este faptul că, limitată la formatul de materie opțională, abordarea sa riscă să rămână superficială. Mai mult decât atât, limitarea sa la nivelul gimnazial poate însemna că intervenția asupra formării personalității elevului se realizează la un stadiu destul de întârziat, ceea ce poate îngreuna internalizarea principiilor propovăduite de educația interculturală. O intervenție timpurie, din clasele ciclului primar, precum și intensificarea abordării prin mărirea numărului de ore alocate materiei, ar produce poate efecte mai durabile. O altă idee în acest sens ar putea fi trecerea materiei de la statutul opțional la cel obligatoriu, la același nivel ca educația civică. Aceste măsuri ar face ca intervenția să fie mai eficientă, mai durabilă și cu șanse mai ridicate de izbândă în ceea ce privește internalizarea principiilor educației interculturale.

În ceea ce privește superficialitatea cu care sunt aduse în practică principiile educației interculturale, temerile noastre sunt confirmate și de experiența Institutului Intercultural Timișoara, care constată că frecvent, activitățile de promovare a interculturalității se limitează la „spectacole folclorice multiculturale”.<sup>67</sup> Călin Rus insistă asupra riscurilor unei asemenea abordări „culturaliste folclorizante”, care cantonează alteritatea într-un spațiu al spectacolului folcloric, rigid, esențialist și neproductiv de dialog intercultural veritabil.

Desigur, acesta este un simptom al monoculturalității ce pare a caracteriza, în general, societatea românească. Lipsa de deschidere către reperele și valorile alterității, lipsa unui veritabil dialog intercultural, limitarea schimburilor interculturale la parade folclorice ale grupurilor etnice și culturale minoritare în fața majorității, toate acestea conduc la un context care îngreunează din start punerea în practică a principiilor educației interculturale. Așa cum relevam și mai sus, într-un astfel de context al unei mentalități caracterizate de închidere față de alteritate, devine problematică nu numai deprinderea principiilor educației interculturale de către elevi, ci și formarea inițială (sau continuă) a cadrelor didactice în acest domeniu. În această privință, influențele sunt multiple: persistența atitudinilor stereotipice negative asupra minorităților etnice și culturale este întreținută

<sup>66</sup> Nedelcu, A., *Fundamentele educației interculturale*, Editura Polirom, Iași, 2008, p. 84.

<sup>67</sup> Rus, C., „Educația interculturală – modalități de concretizare și evitarea tentațiilor culturaliste”, în Institutul Intercultural Timișoara, *Educație interculturală în comunități multi-etnice*, Timișoara, 2002, p. 94.

pe de o parte din mass media<sup>68</sup> și de mediul familial și social, și pe de altă parte de manualele și curricula școlară, dar și de lipsa unor politici clare în domeniul educației interculturale. Pentru a ne limita la un singur exemplu: noua lege a învățământului, subiect de actualitate în momentul de față, nu prevede nicio sancțiune la adresa cadrelor didactice care se fac vinovate, sau întrețin în mod indirect, atitudini discriminatorii față de elevi minoritari. Discriminarea nu este reglementată la nivelul politicilor publice decât în ceea ce privește una din formele sale cele mai grave, și anume segregarea claselor de romi, în principal prin Ordinul Ministerului Educației, Cercetării și Tineretului nr. 1540 din 2007. În paralel cu segregarea, persistă însă, din păcate, numeroase forme de discriminare, mai mult sau mai puțin directe sau vizibile.

La nivelul politicilor publice referitoare la interculturalism, acțiunile întreprinse de autorități în acest sens sunt destul de timide. Pentru a da un singur exemplu al modului în care educația interculturală este absentă de pe agenda politică, România, ca țară participantă în eforturile anului pentru dialog intercultural 2008, și-a creat o strategie proprie pentru activitățile desfășurate în cadrul acestui eveniment. În această strategie, capitolului „Educație” îi sunt consacrate trei rânduri și jumătate conținând obiective superficiale și neoperaționalizate, ceea ce reflectă o foarte slabă conștientizare a rolului educației în promovarea dialogului intercultural.<sup>69</sup>

Transpare deci o slabă voință a clasei politice majoritare din România de a acționa în mod concret pentru promovarea dialogului intercultural și a principiilor educației interculturale. Contrastul cu preocupările europene repetate și de lungă durată în domeniu, expuse în prima parte a capitolului, este cel puțin îngrijorător. Anumite studii au confirmat de asemenea ipoteza că România a fost nevoită mai mult de factori externi de presiune, decât dintr-o voință proprie a clasei politice naționale, să adopte politici europene de protecție a minorităților naționale și de promovare a dialogului intercultural.<sup>70</sup>

#### IV. Concluzii

---

<sup>68</sup> Exemplul imaginii romilor care transpare din media românească este extrem de grăitor în acest sens. Se poate consulta pe marginea acestui subiect raportul *Imaginea etniei rome în presa scrisă și în știrile TV. Raport de analiză media*, București, 2009, elaborat în cadrul proiectului SPER, disponibil la adresa [http://sper.org.ro/admin/uploads/File/SPER\\_Cercetare%20Etnobarometru%20si%20Analiza%20Media/4\\_Raport\\_Analiza%20Media1\\_Dec08-Mai09.pdf](http://sper.org.ro/admin/uploads/File/SPER_Cercetare%20Etnobarometru%20si%20Analiza%20Media/4_Raport_Analiza%20Media1_Dec08-Mai09.pdf), accesată în aprilie 2010.

<sup>69</sup> Ministerul Culturii și Cultelor, *2008 – Anul european al dialogului intercultural: Strategia națională a României*, București, 2007, p. 8. Documentul este disponibil la adresa <http://www.dialog2008.ro/documente&cat=3>, accesat în aprilie 2010.

<sup>70</sup> Appel, H., *The European Union and Minority Rights Protection in Eastern Europe*, lucrare prezentată la întâlnirea anuală a International Studies Association, San Diego, California, SUA, martie 2006. Documentul este disponibil la adresa [http://www.allacademic.com/meta/p97849\\_index.html](http://www.allacademic.com/meta/p97849_index.html), accesat în aprilie 2010.

Toate aceste considerente conduc la o stare de fapt îngrijorătoare în ceea ce privește aplicarea în practică a principiilor educației interculturale în școlile din România.

Considerăm că cercetarea de față este un demers necesar: pe lângă reliefaarea obstacolelor cu care se confruntă procesul de transpunere în practică a educației interculturale, ne dorim identificarea unor posibile practici pozitive care să poată contribui la accelerarea și eficientizarea implementării educației interculturale în școala românească.

## Capitolul 2: Metodologia cercetării

Obiectivul cercetării a fost acela de a studia modul în care se pun în practică principiile educației interculturale, în școli cu o componență interetnică de elevi și profesori.

Primul obiectiv specific al cercetării a fost măsurarea atitudinii cadrelor didactice față de educația interculturală, pe cele trei dimensiuni operaționalizate ale conceptului de „atitudine”, și anume: cunoștințe, percepții și comportamente legate de educația interculturală. Pe măsură ce cercetarea de teren a avansat, a devenit tot mai evident că măsurarea atitudinii cadrelor didactice față de educația interculturală trebuia să atingă, în mod necesar, un cerc mai larg de subiecte legate de interculturalitate, în general, dar și de percepția unor grupuri minoritare și a gradului în care acestea sunt sau nu discriminate. Astfel, cunoștințele, percepțiile și atitudinile legate de alte grupuri etnice și de poziția lor în societatea românească, au fost de asemenea subiecte abordate în cadrul cercetării.

Cel de-al doilea obiectiv specific a fost evaluarea impactului unor proiecte și programe de formare a cadrelor didactice în domeniul intercultural. Au fost abordate subiecte legate în special de oferta Caselor Corpului Didactic din județele incluse în studiu, dar și de inițiative de formare din cadrul unor programe sau proiecte ale altor actori, precum organizații neguvernamentale din domeniu. Un alt obiectiv specific, paralel cu acesta, a fost identificarea nevoilor de formare a cadrelor didactice în domeniul educației interculturale, sau de adaptare a ofertei existente.

Al treilea obiectiv specific al studiului a fost identificarea obstacolelor în calea implementării politicilor publice prezente și viitoare în domeniul învățământului intercultural.

În fine, un ultim obiectiv al cercetării a fost identificarea unor bune practici în domeniul educației interculturale, fie la nivelul unor inițiative articulate în proiecte sau programe, fie la nivelul practicii cotidiene a învățământului în școlile incluse în studiu.

Pentru a putea conferi profunzime observației, analiza a fost predominant calitativă, bazată pe metoda **studiului de caz** și folosind tehnici precum interviul semistrukturat, focus-grupul și observația participativă.

Unitatea de analiză a cercetării a fost constituită din unități de învățământ cu populație multiethnică de elevi și cadre didactice, astfel:

- o unitate de învățământ cu populație **majoritară romă** și populație minoritară **maghiară**
- o unitate de învățământ cu populație **majoritară romă** și populație minoritară **română**

- o unitate de învățământ cu populație **majoritară maghiară** și populație minoritară **română**
- o unitate de învățământ cu populație **majoritară maghiară** și populație minoritară **romă**
- o unitate de învățământ cu populație **majoritară română** și populație minoritară **maghiară**
- o unitate de învățământ cu populație **majoritară română** și populație minoritară **romă**
- o unitate de învățământ cu populație compusă din cele trei etnii în mod aproximativ egal.

Pentru a minimiza costurile deplasărilor în cadrul proiectului, am optat pentru județul Ilfov pentru selecția celor două școli cu populație romă și română, iar pentru școlile în care este prezentă etnia maghiară am recurs în totalitate la informația primită de la Inspectoratele Școlare Județene (ISJ). În baza acestor informații, am selectat astfel cinci școli din județele Harghita, Mureș și Maramureș.

O primă dificultate cu care ne-am confruntat încă de la stadiul de selecție a unităților de învățământ a fost faptul că materia educație interculturală ca și CDȘ se predă doar în foarte puține școli. De asemenea, la nivelul ISJ, informația referitoare la statutul materiei educație interculturală nu este întotdeauna exactă: dacă inițial ni se comunicaseră școli unde materia era predată în cadrul CDȘ, cercetătorii au remarcat că de fapt, în unele din aceste școli materia se predă ca și materie extracurriculară, și nu în cadrul CDȘ. De asemenea, deoarece la criteriul predării materiei educația interculturală se adăuga criteriul compoziției etnice a școlilor și caracterul majoritar sau minoritar – ca procente ale colectivelor de elevi – al fiecărei etnii, a fost imposibil să reunim șapte școli unde se predă, la momentul cercetării, educația interculturală ca materie de CDȘ. De exemplu, nu am putut găsi nicio unitate de învățământ unde să se predea Educația interculturală în cadrul CDȘ și unde elevii să fie majoritar maghiari, minoritar români. Deoarece în momentul descoperirii acestui fapt calendarul proiectului nu ne permitea alocarea unui timp suplimentar pentru selecția altor școli, dar și pentru că era foarte posibil să nu se identifice alte unități unde materia să fie predată în cadrul CDȘ, am optat pentru păstrarea școlilor unde este predată ca materie extracurriculară, iar în două cazuri am păstrat școli unde materia fusese predată ca și CDȘ în anul școlar precedent.

Astfel, am adaptat lista școlilor incluse în cercetare și caracteristicile acestora, cu mențiunile de rigoare privind specificitățile fiecărei unități de învățământ. Școlile incluse în studiu întrunesc caracteristicile prezentate în tabelul sinoptic următor.

Este de menționat de asemenea faptul că cercetarea s-a concentrat exclusiv pe școli care includ nivelul gimnazial, deoarece în 2009 a fost emis Ordinul MECT nr. 5097 referitor la educația interculturală în cadrul curriculum-ului la decizia școlii pentru *gimnaziu*.

<b>Cazul</b>	<b>Județul</b>	<b>Compoziția etnică</b>	<b>Statutul materiei</b>
Studiul de caz nr. 1	Ilfov	majoritar români, minoritar romi	<i>opțional la grupa de A Doua Șansă</i>
Studiul de caz nr. 2	Ilfov	majoritar romi, minoritar români	<i>CDȘ</i>
Studiul de caz nr. 3	Maramureș	majoritar romi, minoritar maghiari	<i>Extrașcolar</i>
Studiul de caz nr. 4	Harghita	majoritar maghiari, minoritar romi	<i>Extrașcolar</i>
Studiul de caz nr. 5	Mureș	majoritar români, minoritar maghiari	<i>s-a predat în cadrul CDȘ în anul școlar 2008-2009</i>
Studiul de caz nr. 6	Harghita	majoritar români, într-un mediu multietnic predominant maghiar cu cca un sfert dintre elevi din familii mixte româno-maghiare	<i>Extrașcolar</i>
Studiul de caz nr. 7	Mureș	compoziție mixtă români, maghiari, romi	<i>s-a predat în cadrul CDȘ în anul școlar 2008-2009</i>

Cu toate că dificultățile susmenționate au fost de natură să modifice metodologia gândită inițial pentru realizarea studiului, acestea ne-au permis totodată depistarea timpurie a unora din concluziile importante ale cercetării, referitoare la comunicarea de slabă calitate în privința statutului materiei în cadrul CDȘ, și la numărul extrem de redus de școli multietnice care au inclus educația interculturală în curricula lor.

Colectarea datelor la nivelul școlilor s-a realizat prin intermediul aplicării unor instrumente specifice. S-au elaborat astfel opt instrumente, prezentate în tabelul următor:

<b>Tip instrument</b>	<b>Grup țintă / respondenți</b>
Ghid interviu semistrukturat director	Director / Directoare
Chestionar structurat administrație	Administrația școlii
Ghid interviu semistrukturat cadru didactic	Cadre didactice
Ghid interviu semistrukturat cadrul didactic responsabil pentru implementarea materiei Educație interculturală	Profesorul de științe socio-umane
Ghid focus grup cadre didactice	Cadre didactice
Ghid interviu semistrukturat părinți	Părinți
Ghid focus grup părinți majoritari	Părinții copiilor din etnia predominantă în



	școală
Ghid focus grup părinți minoritari	Părinții copiilor din etnia minoritară în școală
Ghid focus grup elevi majoritari	Elevii din etnia predominantă în școală
Ghid focus grup elevi minoritari	Elevii din etnia minoritară în școală

Instrumentele destinate direcției și administrației școlii abordează aspecte legate de:

- istoricul școlii
- date statistice, inclusiv referitoare la fenomene indezirabile, precum rata abandonului școlar, rata nepromovării, rata necuprinderii
- CDȘ
- modul de selecție a materiilor din cadrul CDȘ
- utilitatea materiei Educație interculturală
- politica școlii referitoare la discriminare
- climatul din școală
- participarea școlii la programe și proiecte în domeniul interculturalității
- modurile de implicare a părinților în activitatea școlii.

Mai departe, instrumentele specifice care se adresează cadrelor didactice abordează tematicile următoare:

- formarea continuă a profesorului și percepția sa asupra propriilor nevoi de formare
- cunoștințe referitoare la educația interculturală
- percepții asupra educației interculturale
- percepția asupra elevilor de etnii diferite din școală
- percepția asupra propriului rol ca profesor
- percepția asupra climatului multiethnic din școală
- percepția asupra problemelor existente în școală și asupra posibilelor modalități de rezolvare a acestora
- metodele de predare folosite
- moduri de implicare a părinților în activitatea școlii și a elevilor.

Cadrul didactic responsabil cu predarea educației interculturale a beneficiat de întrebări suplimentare referitoare la:

- resursele și suporturile pedagogice folosite în predarea materiei

- impactul materiei asupra elevilor
- impactul materiei asupra părinților
- impactul materiei asupra celorlalte cadre didactice și asupra climatului din școală.

În cadrul focus grupului cu profesorii s-a insistat asupra aspectelor legate de climatul interetnic din școală, și asupra cunoștințelor, percepțiilor și comportamentelor legate de educația interculturală. Prin abordarea acestor aspecte și în cadrul focus grupurilor, s-a urmărit obținerea unor informații de adâncime din interacția cadrelor didactice în timpul discuțiilor. Decizia cu privire la abordarea acestor aspecte prin intermediul a două tehnici diferite este motivată de faptul că din experiența cercetătorilor a reieșit în trecut tendința profesorilor de a avea un discurs „corect” referitor la alte etnii, tendință care se estompează într-o anumită măsură în timpul discuțiilor de grup.

Interviurile cu părinții au abordat subiecte legate de:

- climatul multietnic din școală
- implicarea părinților în activitatea școlii și a copiilor
- cunoștințe referitoare la educația interculturală ca materie predată copiilor
- interacțiunea propriilor copii cu alți copii de etnie diferită
- percepții asupra rolului școlii și al profesorilor
- percepții asupra calității educației în școală
- percepții asupra altor etnii.

În plus față de aceste aspecte, focus grupul cu părinții a abordat în adâncime tematicile:

- climatul multietnic din școală
- percepții asupra celorlalte etnii
- percepții asupra materiei educație interculturală.

Pentru a optimiza calitatea informațiilor obținute din focus grupurile cu părinții, s-a optat pentru desfășurarea a două focus grupuri în fiecare școală, cu părinți grupați pe etnie.

La fel, focus grupurile cu elevii au fost realizate grupând elevii pe etnii, pentru a le da prilejul de a-și exprima în mod liber atitudinea față de cealaltă / celelalte etnii prezente în școală. Astfel, față de metodologia prezentată inițial, în care în fiecare școală cercetătorii trebuiau să realizeze doar un singur focus grup cu elevii, indiferent de etnie, s-au efectuat modificări astfel încât

să se realizeze două focus grupuri cu elevii în funcție de etnie. Instrumentul propus inițial, pentru focus grupul cu elevii, indiferent de etnia lor, a fost astfel adaptat la situația de majoritari / minoritari ai elevilor în școală.

Focus grupurile cu elevii au atins subiecte precum:

- climatul multietnic din școală
- cunoștințe despre principiile educației interculturale
- percepții despre educația interculturală
- percepții și comportamente față de alte etnii.

În fiecare școală s-au realizat, cu câteva excepții:

- câte un interviu individual cu directorul / directoarea
- câte un chestionar (auto)aplicat administrației școlii, cu date statistice
- câte un interviu cu 4 profesori
- câte un interviu cu 4 părinți
- un focus grup cu profesorii
- un focus grup cu părinți ai grupului majoritar
- un focus grup cu părinți ai grupului minoritar
- un focus grup cu elevii majoritari
- un focus grup cu elevii minoritari.

Excepțiile sunt legate de cazuri în care, din motive obiective, nu a fost posibilă întrunirea profesorilor sau a elevilor pentru desfășurarea focus grupurilor. Într-unul din cazuri, în perioada în care erau prevăzute focus grupurile cu cadrele didactice, au survenit grevele din sistemul de învățământ, care au atins și una din școlile incluse în studiu, unde climatul dintre cadrele didactice și interacțiunea lor cu direcția erau tensionate. Astfel, profesorii nu au fost deschiși pentru a participa la focus grup, refuzând cererile cercetătoarei.

În cazul școlilor din județul Ilfov, nu s-au putut realiza în cadrul școlilor focus grupurile cu elevii și părinții separați pe etnii. Într-una din cele două școli, s-a realizat un singur focus grup cu elevii de ambele etnii ale clasei la care se predă materia educație interculturală, și un focus grup cu părinții de ambele etnii veniți la o ședință cu părinții. În cealaltă școală, direcția nu a dorit să mijlocească focus grupurile cu părinții și elevii, motivând că nu dorește să se implice într-o activitate care îi separă pe elevi sau pe părinții acestora în funcție de etnie. Ca măsură corectivă pentru a colecta totuși informația, cercetătoarea s-a deplasat apoi în comunitățile de romi, efectuând

focus grupurile cu părinții romi în afara școlilor.

În total, s-au realizat 30 de focus grupuri și 63 de interviuri semistructurate. Acestea au fost apoi analizate folosind tehnica analizei de conținut, prin care se urmăresc înălțuirile de idei și gruparea tematică a conceptelor de către respondenți, în contextul producerii discursului.

În paralel, cercetătorii au realizat observație participativă în școlile incluse în studiu, efectuând mai multe vizite și observând atât comportamentul cadrelor didactice, cât și al copiilor, în interacțiunea dintre aceștia. Acolo unde a fost posibil, cercetătorii au asistat la o oră de educație interculturală, sau la alte evenimente din viața obișnuită a unei școli: o ședință cu părinții, serbarea de sfârșit de an școlar. Astfel, a fost facilitată observația unor aspecte interacționale dintre membrii diferitelor etnii din școli, pe de o parte între ei, și pe de altă parte cu cadrele didactice. Concluziile din observația participativă au venit în completarea informației relevate în timpul interviurilor și al focus grupurilor, echilibrând uneori discursul „corect” al cadrelor didactice și revelând alte fațete ale contactului interetnic din școală.

De asemenea, cercetătorii au colectat documente interne ale școlilor, efectuând analiza secundară a datelor puse la dispoziție de către administrația unităților de învățământ (documente referitoare la curriculumul la decizia școlii, programa de educație interculturală, strategii de formare a cadrelor didactice, rapoarte ale diferitelor proiecte de educație interculturală, articole din presa locală, presa sau site-ul școlii, etc.). Concluziile analizei secundare a documentelor au fost de asemenea incluse în raport.

Pentru a surprinde dimensiunea principalelor proiecte și programe de formare din domeniul educației interculturale, s-au efectuat de asemenea interviuri semistructurate cu personal specializat din cadrul MECI și al structurilor sale județene, sau cu personal al unor organizații neguvernamentale care derulează proiecte și programe în domeniul interculturalității. Astfel, a fost realizat un număr de șase interviuri suplimentare (doi responsabili din cadrul MECTS, doi inspectori școlari de științe socio-umane la nivel de județ, doi specialiști în educația interculturală, dintre care unul cu rol de management în programul identificat ca practică pozitivă), care abordează chestiuni legate de formarea inițială și continuă a cadrelor didactice în domeniul educației interculturale, de obstacolele structurale în implementarea unei educații interculturale de calitate, și de proiecte și inițiative de succes în domeniul promovării principiilor educației interculturale în învățământul din România.

Există mai multe constrângeri și limite ale cercetării de față.

În primul rând, a fost identificată dificultatea de a găsi unități de învățământ frecventate de colective multietnice de elevi, în care să se predea educația interculturală ca și CDȘ. Școlile incluse în studiu reflectă compozițiile multietnice preconizate în metodologia inițială, însă nu în toate se predă educația interculturală ca și CDȘ. Astfel, scade atât comparabilitatea dintre școli, cât și interesul de a studia această tematică urmărind îndeaproape criteriul compoziției etnice menționat în metodologia inițială. Astfel, dacă în faza de proiectare a metodologiei, se dorea comparația dintre o școală în care, de pildă, etnia maghiară era majoritară, iar cea romă minoritară, cu o unitate de învățământ unde raportul procentual dintre aceste două etnii să fie inversat, maghiarii fiind minoritari, iar romii majoritari, acest lucru a devenit mai puțin semnificativ în condițiile în care, din start, nu este vorba de același statut al materiei educație interculturală, sau nici măcar de faptul că materia se predă în școală în timpul desfășurării cercetării (așa cum am subliniat și în tabelul 1, în două din școlile incluse în studiu materia fusese predată în anul școlar 2008-2009, însă nu se mai predă în momentul cercetării). Prin urmare, ne-am concentrat în prezentarea rezultatelor mai puțin asupra comparației dintre școli, cât asupra unor concluzii generale care reies din majoritatea studiilor de caz. Acolo unde au fost identificate particularități, acestea au fost semnalate și analizate în specificitatea lor.

În al doilea rând, o altă dificultate metodologică însemnată o constituie reticența administrației școlilor în care este prezentă etnia romă de a declara în mod deschis și inechivoc datele statistice legate de procentul de elevi romi din școală. De pildă, cele două școli din județul Ilfov au fost identificate de către personal al ISJ Ilfov ca fiind frecventate, în proporții diferite, de elevi romi. La fața locului, administrația școlilor s-a arătat reticentă în a furniza date statistice exacte, însă pe parcursul interviurilor cu personalul didactic a reieșit aceeași informație primită de la ISJ în legătură cu compoziția etnică a școlilor. Pe de altă parte, există o altă dificultate de ordin metodologic în identificarea și raportarea etniei elevilor, și anume faptul că în comunități multietnice există numeroase familii mixte, astfel încât, cel puțin la nivelul categorizării ideal-tipice există o categorie de copii care se declară ca aparținând mai multor etnii. La nivelul identificării etnice este greu de menținut această categorie ideal-tipică, deoarece nu numai că se poate presupune existența unor grade de identificare etnică diferite („mă simt mai mult rom / român”), dar și un anumit grad de variație în autoidentificarea cu o etnie sau cealaltă, în funcție de context sau de persoana interlocutoare.

Reticența cadrelor didactice de a declara date statistice referitoare la etnia elevilor, în special a celor romi, se datorează, în primul rând, unei înțelegeri deficiente a legislației din România referitoare la protejarea datelor cu caracter personal, și a faptului că, drept urmare, Ministerul

Educației nu colectează date dezagregate pe etnie. Un alt motiv pentru care școlile nu au dorit să precizeze numărul de elevi romi înscriși este însăși reticența persoanelor de a se declara ca aparținând etniei rome. De cele mai multe ori, este vorba de un proces de hetero-identificare etnică, și de neasumarea unei identități etnice adeseori percepută ca un handicap social. Administrațiile ambelor școli susmenționate au refuzat de aceea mijlocirea organizării unor focus grupuri cu părinții de etnie romă, pentru a nu fi puse în situația de a hetero-identifica persoane care nu se auto-identifică cu etnia romă.

O altă dificultate cu care s-au confruntat cercetătorii a fost greva personalului didactic din luna iunie 2010. Aceasta a provocat, în cazul uneia dintre școli, tensiuni importante între profesori și direcția unității, care au împiedicat bunul mers al colectării datelor. Puține cadre didactice s-au arătat deschise către dialog în acele momente tensionate.

Din motive de protejare a identității respondenților, nu vor fi furnizate în raportul de față nici numele persoanelor care au participat la cercetare, nici numele școlilor incluse în studiu.

## Capitolul 3: Rezultatele cercetării

Capitolul de prezentare a rezultatelor cercetării este structurat în trei părți. Prima parte prezintă succint caracteristicile școlilor cuprinse în studiu, pentru a oferi cadrul unei mai bune înțelegeri a contextului în care s-a desfășurat cercetarea de teren. Sunt abordate nu numai aspecte descriptive, ci și aspecte legate de calitatea educației oferite în școlile respective. Cea de-a doua parte detaliază, așa cum au reieșit din cercetarea de teren, aspecte referitoare la cunoștințele, percepțiile și comportamentele cadrelor didactice, ale elevilor și ale părinților în legătură cu educația interculturală și principiile acesteia. Ultima parte se concentrează pe concluziile generale aplicabile la nivelul întregului sistem al învățământului din România.

### I. Studiile de caz: descrierea școlilor incluse în studiu

#### 1. Cazul nr. 1: școală cu elevi majoritar români, minoritar romi – județul Ilfov

Școala nr. 1, situată în mediul urban din imediata apropiere a capitalei, este o unitate de învățământ general obligatoriu cu clasele I-VIII, cursuri de zi, iar din februarie 2007 se derulează în cadrul școlii programul „A doua șansă”. Actualmente, școala este compusă din două corpuri de cladiri: sediul A, cu: 15 săli de clasă în care sunt amenajate cabinete de geografie, istorie, matematică și informatică; 2 laboratoare de fizică și chimie-biologie; o sală de clasă transformată în micro-sală de sport; biblioteca școlii cu 29000 volume – de altfel singura bibliotecă din oraș, meționată și pe site-ul Primăriei; teren de sport. Sediul B este compus din: 14 săli de clasă; teren de sport; sală de informatică. În cele două locații ale școlii învață în prezent 1646 de elevi, din care profesorii estimează la aproximativ 35-40% procentul de elevi romi, restul fiind de etnie română. În fișa de date a școlii destinată spre a fi completată de către direcție înaintea demarării interviurilor se menționează însă că din 1646 de elevi, doar 42 ar fi de etnie romă. Din această contradicție reiese dificultatea metodologică relevată mai sus, și anume tendința de adoptare a unui discurs „corect” în contexte oficiale și formale, care provoacă rețineri în a hetero-identifica persoanele ca fiind de etnie romă, tendință la care se renunță însă în contexte informale sau de oralitate. Legat de reticențele administrației școlii, se poate percepe existența unui anumit tabu referitor la etnia romă: se preferă să

nu se vorbească despre acest lucru în fața elevilor sau a părinților, și se insistă că pentru cadrele didactice „toți copiii sunt la fel”, și că „nu se face diferență” între copiii romi și cei români. Această „jenă” de a vorbi deschis despre identitatea etnică poate fi, desigur, inoculată de tendința celor heteroidentificați ca fiind romi de a nu-și asuma această identitate, dar și de acea formă de corectitudine politică amintită mai sus.

Un alt paradox legat de proceul de heteroidentificare / autoidentificare a romilor este faptul că, după spusele cadrelor didactice, romii nu se autoidentifică, însă participă cu plăcere la activități extracurriculare care promovează obiceiurile și tradițiile rome, simțindu-se valorizați în timpul acestor activități.<sup>71</sup> De asemenea, cu toate reticențele administrației școlii de a declara numărul de copii romi, în școală există un mediator școlar (care este prevăzut pentru școli cu procente semnificative de romi și nu s-ar justifica dacă în școala nr. 1 ar exista doar 42 de copii romi – puțin mai mult de 2% - așa cum declară administrația școlii). Pe lângă acesta, există și un profesor de limba romani.

În școală activează în prezent 32 de învățători, din care 2 necalificați, 50 de profesori, din care 4 necalificați, precum și un psiho-pedagog. Raportul cadre didactice / elevi este puțin peste 1 la 20.

Școala a fost implicată într-un număr de proiecte naționale și transnaționale. Printre acestea, se numără proiectul Socrates-Comenius, prin care se urmărește promovarea dimensiunii europene în învățământ și crearea de parteneriate între instituții de învățământ pe axa transfrontalieră. În cadrul acestui proiect au fost încheiate parteneriate cu școli din Italia, Franța, Spania și Germania. Un alt proiect implementat de școala nr. 1 a fost proiectul „Identitate europeană și identitate latină în aria Imperiului Roman”. Fundația mondială de Educație pentru mediul înconjurător a susținut în cadrul școlii proiectul internațional „LeAF: Să învățăm despre pădure”. Tot în domeniul ecologic au mai fost implementate proiectele „Pământul e doar unul”, inițiat de Fundația Ecologistă „Planetă Albastră”, precum și programul de educație ecologică „Pădurea, oglinda sufletului meu”. În domeniul egalității de șanse școala a derulat proiectul „Festival național al șanselor tale - Șanse egale pentru toți”. În afara acestor proiecte, școala a organizat mai multe simpozioane în domeniul ecologiei: „Sănătatea Pământului, sănătatea noastră”, „Educația ecologică în zonă”. În parteneriat cu Primăria orașului, școala derulează proiectul „10 de 10”, prin care se urmărește recompensarea a 10 din cei mai buni elevi ai școlii prin activități extrașcolare.

Ca activități extracurriculare, școala sprijină voluntariatul englez organizat de Primăria orașului în cadrul organizației „British Romanian junior rugby”, precum și alte activități cum ar fi

---

<sup>71</sup> Interviu cadru didactic, iunie 2010.



educația pentru sănătate, programe pentru combaterea violenței, lectorate cu părinții, programe de educație rutieră și organizația „Micii ecologiști”.

Elevii ai școlii nr 1 au participat la concursuri și olimpiade naționale, obținând premii și distincții la evenimente precum Festivalul de teatru Mark Twain, concursul internațional de matematică Cangurul, concursurile de limba română Ion Creangă și Mihai Eminescu, concursul de cunoștințe „Natura, prietena mea”, concursul de matematică Arhimede, concursul de muzică „Toamna baladelor”, concursul de desen „Lumină, culoare și îndemânare”, concursul de educație tehnologică „Gastronomii pricepuți”, expoziție de măștișoare „Târgul măștișoarelor”, expoziție floristică de 1 iunie „Copilul ca o floare”, expoziție cu obiecte decorative de Crăciun „Steluțele Crăciunului”, concursul de fizică din cadrul „Anului internațional al fizicii”, concursul de istorie „Memoria Holocaustului”, rezultate remarcabile la olimpiadele școlare, participare la faza națională la educație tehnologică, școala europeană ediția 2004, concurs național pentru elevii „Diversitatea, o șansă în plus pentru viitor”. Din participarea școlii la toate aceste evenimente se desprinde imaginea unei instituții active în domeniul numeroase, inclusiv cel al diversității și șanselor egale.

Școala nu deține însă nicio politică referitoare la discriminare. Întrebată care este politica școlii referitoare la discriminare, directoarea școlii a menționat că acest aspect nu este prevăzut în regulamentele interne ale școlii, pentru că fenomenul nu există în școală la niciun nivel, nici în relația dintre cadrele didactice și elevii, nici în ceea ce privește relațiile dintre copii. Diversitatea etnică este, în opinia dumneaei, un fapt „natural” în școală și nu se simte nevoia unor reglementări specifice în domeniu. De asemenea, atât directoarea, cât și cadrele didactice au precizat că în școală nu au existat conflicte legate de discriminare, ceea ce justifică în ochii acestora lipsa necesității de a include în regulamentele școlii aspecte legate de combaterea și prevenirea actelor de discriminare, sau sancțiuni specifice pentru săvârșirea acestora.

Discriminarea este deci o tematică străină atât de școală, cât și de cadrele didactice intervievate. Pentru a verifica gradul de conștientizare a problematicei discriminării pe criterii etnice în societatea românească, am întrebat cadrele didactice dacă acestea consideră că românii sunt un grup discriminat, defavorizat sau dezavantajat în vreun fel. Nici una din persoanele intervievate nu a răspuns pozitiv la această întrebare, ceea ce denotă slaba conștientizare pe de o parte a existenței unor posibile acțiuni discriminatorii, inclusiv din partea lor, și pe de altă parte poziția vulnerabilă în care se regăsește minoritatea romă din România în privința discriminării. Afirmația cadrelor didactice că în școală nu există discriminare trebuie deci privită cu rezerve, deoarece derivă dintr-un slab nivel de conștientizare a ceea ce înseamnă discriminarea, și a manifestărilor acesteia în practică.

Politica școlii referitoare la segregare este de asemenea un capitol inexistent, argumentul înaintat de direcția școlii fiind că „aici nu se face diferență între copii”.

Formarea cadrelor didactice în legătură cu discriminarea, segregarea, și alte tematici conexe nu urmează o politică anume sau o strategie. *Planul managerial al Comisiei de formare continuă și perfecționare 2009 – 2010* nu conține nicio referire la dezvoltarea abilităților interculturale ale cadrelor didactice prin formare continuă.<sup>72</sup> Cu toate acestea, din interviul cu administrația a reieșit că în această școală peste 70% din cadrele didactice au urmat cursurile de formare continuă pe marginea educației interculturale oferite de Casa Corpului Didactic Ilfov.

Din *Fundamentarea Planului managerial al școlii* reiese că unul din obiectivele prioritare ale instituției este „punerea în practică a unor programe de recuperare școlară în unitățile de învățământ cu populație majoritar romă; crearea unei baze de date unică privind cultura și civilizația populației romă privind:

- frecvența / absenteismul
- abandonul școlar
- abaterile disciplinare”.<sup>73</sup>

Acest obiectiv prioritar are următoarele obiective specifice:

- Integrarea socială a grupărilor de minorități
- Școlarizarea persoanelor marginalizate și integrarea lor în comunitate
- Consolidarea identității tradiționale a populației de origine romă prin derularea de activități culturale și educative.

Se observă din modul în care a fost formulat obiectivul prioritar (care vorbește, la modul impersonal, de *unități de învățământ cu populație majoritar romă*, în loc să menționeze școala în mod specific), că acest obiectiv a fost preluat, probabil, din alt document programatic oficial al Ministerului Educației sau al altei instituții din sistemul educativ, fără a se încerca adaptarea sa la situația școlii. În sine, obiectivul denotă persistența stereotipurilor negative asupra romilor, din moment ce se dorește alcătuirea unei „baze de date privind cultura și civilizația populației romă privind *exclusiv* fenomene negative precum absenteismul, abandonul școlar și abaterile disciplinare”. Aceste fenomene indezirabile sunt așadar puse pe seama „culturii și civilizației rome”, neexistând nici preocuparea pentru explicarea acestor fenomene din punct de vedere științific,

---

<sup>72</sup> *Planul managerial al Comisiei de formare continuă și perfecționare 2009 – 2010*, document intern al școlii.

<sup>73</sup> *Fundamentarea planului managerial*, document intern al școlii, p. 4-5.

socio-economic și politic, și nici interesul pentru aspecte pozitive ale culturii și civilizației române, care ar fi putut constitui în aceeași măsură obiectul unei baze de date. În schimb, una din componentele acestui obiectiv prioritar este „consolidarea identității tradiționale a populației de origine romă prin derularea de activități culturale și educative”, fără ca „identitatea tradițională” a etniei române să fie în prealabil studiată sau definită. De altfel, un astfel de demers nu poate fi sortit decât eșecului, în măsura în care „etnia romă” se compune din numeroase grupări cu stiluri de viață foarte diferite, cu obiceiuri și tradiții de asemenea foarte diverse, care nu pot fi aduse sub aceeași umbrelă culturală decât în mod superficial și eronat.

Absența unei reale abordări interculturale ale administrației școlii reiese în mod vădit din *Planul managerial*, din care lipsește orice altă referire la populația romă, la mediul interetnic al școlii sau la promovarea interculturalității în procesul educativ.

Orientarea școlii în ceea ce privește metodele de predare (tradiționale sau moderne) tinde să fie destul de polarizată. Cel puțin la nivel discursiv, cadrele didactice cunosc și aplică metode de predare interactive, însă uneori insistă asupra faptului că și metodele clasice au avantajele lor, chiar și în predarea educației interculturale.

Educația interculturală a fost adoptată ca și CDS, însă, spre surprinderea cercetătorilor, doar la grupa de „A doua șansă”, ca materie opțională, direcția școlii afirmând că preconizează introducerea materiei la nivelul mai multor clase începând cu anul școlar 2010-2011. Alegerea implementării acestei materii la grupa de „A doua șansă” formată majoritar din elevi romi a fost motivată de faptul că s-a perceput nevoia materiei pentru ca românii „să învețe să-și păstreze slujbele”. Cu alte cuvinte, educația interculturală ar avea un fel de menire „civilizatoare” pentru grupul țintă de romi, ar fi un instrument pentru inocularea principiilor monoculturaliste ale majorității, și nicidecum rolul de a facilita înțelegerea și descoperirea *reciprocă* dintre culturi. A reieșit de asemenea faptul că nici părinții, nici elevii nu au fost consultați referitor la această alegere, și că nu s-a plecat de la o necesitate identificată la nivelul școlii.

### **Concluzii și recomandări ale cercetătorilor:**

Educația interculturală, așa cum este ea aplicată în școala nr. 1, nu corespunde unei reale înțelegeri a scopurilor și filosofiei sale.

Lipsește respectul și înțelegerea față de alteritate, în special atunci când acest „celălalt” este etnia romă, asupra căreia persistă un puternic stigmat, și a cărei poziție vulnerabilă în societatea românească nu este conștientizată. Tendința etnocentrică este vizibilă la cadre didactice care doresc aducerea romilor la un numitor comun cu majoritarii, în afară poate de câteva tradiții și obiceiuri pitorești. Lipsește de asemenea o înțelegere profundă a specificului culturii / culturilor rom(e),

dincolo de prezentarea „turistică” a unor aspecte de suprafață. Lipsește empatia cu celălalt, înțelegerea parcursului său istoric și cultural, a trăirilor sale. Pe scurt, lipsesc ingredientele de bază ale educației interculturale.

Formările continue în domeniul educației interculturale nu au avut niciun impact semnificativ asupra mentalității cadrelor didactice sau asupra etosului organizațional la nivelul școlii, cu toate că majoritatea cadrelor au urmat aceste cursuri.

Se impune necesitatea revizuirii preceptelor educației interculturale în școala nr. 1, fie prin formări noi referitoare la discriminare, rasism, xenofobie, educația interculturală, sau alte domenii conexe, fie printr-o intervenție de durată mai lungă și în profunzime (de pildă, înfrățirea cu o școală unde punerea în practică a educației interculturale este o reușită).

De asemenea, studiul de caz al școlii nr 1 evidențiază slabul impact al formărilor existente în domeniul educației interculturale și necesitatea revizuirii metodelor folosite și / sau a conținuturilor pedagogice, pentru o centrare pe aspectele profunde ale interculturalismului în detrimentul abordării superficiale, de tip „turistic” a tematicii diferențelor culturale.

## **2. Cazul nr. 2: școală cu elevi majoritar romi, minoritar români – județul Ilfov**

Școala nr. 2, cu clasele I-VIII, este școala coordonatoare dintr-o comună situată la aproximativ 30 de km de București. Școala actuală datează din anul 1959, când s-a dat în folosință Corpul A al unității. Corpul B a luat ființă în 2008, adăpostind învățământul preșcolar și primar. Înainte de înființarea acestei școli au funcționat în centrul de comună un local construit în 1909-1910, cu două clase, și într-unul din satele comunei localul reabilitat în 1923.<sup>74</sup>

Până în anii 90, în școală au funcționat zece clase cu profil agricol. După 1989 s-au aplicat măsuri de reformă educațională care au îmbunătățit procesul educativ, în special printr-o mai bună colaborare cu Consiliul Local, prin eforturi consistente de a îmbunătăți formarea profesională continuă a cadrelor didactice și prin reamenajarea spațiilor destinate școlii. Astfel, au fost construite grupuri sanitare noi, o sală de sport dotată, s-au realizat lucrări de tâmplărie termopan și s-a reabilitat acoperișul școlii. De asemenea, s-a achiziționat mobilier nou, modern, și s-a dotat școala și în special Centrul de Documentare și Informare cu material didactic corespunzător cerințelor unui învățământ modern.

Sursele istorice afirmă că în 1933, din 100 de copii recenzați în localitate, 80 erau romi, și

<sup>74</sup> Articol „Scurt istoric”, Revista Școlii, februarie 2010, pag. 2.

din aceștia 51 urmau cursurile școlare.<sup>75</sup> Evoluția numărului de elevi din ultimii ani a fost constantă, existând două clase paralele la fiecare nivel de vârstă. În 2009, școala număra 474 elevi, din care 103 preșcolari, 217 în învățământul primar și 154 în ciclul gimnazial.

Învățământul primar își desfășoară activitatea în corpul B, șoseaua Ștefănești nr. 130, în 2 schimburi: 6 clase între orele 8-12, și 2 clase a-IV-a între 12-16, sub îndrumarea a 8 învățători, dintre care 3 cu gradul I. Tot în această clădire se află și Centrul de Documentare și Informare, precum și sala de sport.

Învățământul gimnazial se desfășoară într-un singur schimb, între orele 8-15, în corpul A, șoseaua Ștefănești nr. 147. Cele 7 clase de elevi beneficiază de un cabinet de informatică, de un cabinet de biologie, un cabinet de istorie și un cabinet de fizică. În cadrul învățământului gimnazial activează 14 profesori calificați, dintre care 7 cu gradul I. Raportul cadre didactice / elevi este de puțin peste 1 la 21, ceea ce reprezintă o medie situată în limitele preconizate reglementar.

În școală activează de asemenea un psiholog școlar. Nu există mediator școlar.

Din spusele directorului unității, în școală sunt 80% elevi romi și 20% români, însă din statisticile primăriei reiese o distribuție de 60% romi și 40% români în localitate. Directorul explică această diferență printr-o rată mai crescută a natalității la romi decât la români și prin vârsta mai mică a romilor la momentul căsătoriei.<sup>76</sup> În fișa de date statistice ale școlii, administrația nu a completat numărul exact de elevi romi, motivând că mulți din aceștia nu se autoidentifică, prin urmare școala nu poate lua responsabilitatea de a declara date statistice pe etnie.

Rata abandonului școlar a fost în anul 2008-2009 de 6,3% per total; rata abandonului școlar nu a putut fi calculată separat pentru fiecare etnie din cauza lipsei datelor dezagregate pe etnie. Administrația școlii a declarat însă că din cei 9 elevi care au abandonat școala în 2008-2009, 5 erau romi și 4 români. Asupra prevenirii abandonului școlar s-a lucrat în mod participativ, cu implicarea cadrelor didactice, încă în urmă cu 15 ani, când se înregistrau rate crescute ale acestui fenomen. Rata cuprinderii în sistemul de învățământ obligatoriu este de 100%. În ceea ce privește rata repetenției, aceasta a fost în 2008-2009 de 8,5%, iar din cei 12 elevi care au repetat anul, 7 erau de etnie romă și 5 români.

În cadrul școlii s-a derulat programul PHARE 2005 „Punerea în legalitate a cetățenilor din județul Ilfov”, iar în prezent se derulează cursuri în cadrul programului „A doua șansă”.

Orientarea școlii în ceea ce privește metodele tradiționale și cele moderne, interactive, este destul de ambiguă, profesorii afirmând că în general îmbină cele două tipuri de metode, parte ca

---

<sup>75</sup> Idem.

<sup>76</sup> Interviu director, iunie 2010.

urmare a faptului că în România lipsesc resursele necesare aplicării unor metode de tip interactiv. Această îmbinare a ambelor tipuri de metode reiese și din „decorul” școlii: pe lângă planșe interactive elaborate de elevi se regăsesc aspecte ale unei școli tradiționale, precum dispunerea măsuțelor în clase (după modelul tradițional al aranjamentului compus din bănci).

Imaginea de ansamblu care se desprinde din această primă privire este cea a unei școli cu tendințe de modernizare, bine dotate din punct de vedere material, în care activează un colectiv de cadre didactice implicate și interesate de îmbunătățirea procesului educațional.

Tematica discriminării nu este o preocupare a administrației școlii, și nici a cadrelor didactice. Există concepția potrivit căreia în școală nu există discriminare, nici din partea cadrelor didactice, nici între copiii de etnii diferite. Referitor la tematica segregării și a relațiilor dintre etnii în școală, atât direcția, cât și cadrele didactice afirmă că nu există segregare în școală și că în general, climatul interetnic este unul pașnic. Spusele cadrelor didactice se regăsesc și din observațiile cercetătoarei. La serbarea de sfârșit de an școlar, grupurile de copii care stăteau împreună erau formate din ambele etnii, părinții socializând la rândul lor împreună. Dealtfel, una din conversațiile surprinse se referea la faptul că „*nu mai contează în [comună] dacă ești țigan sau român, că cine mai știe care-i român, care-i țigan...*”.

Ca o prelungire a acestei stări de fapt, există la cadrele didactice discursul potrivit căruia „toți copiii sunt la fel”. Identitatea etnică a elevilor pare a fi fost uniformizată,

Educația interculturală este predată ca materie de CDS la două clase de nivel gimnazial, din anul 2008. Alegerea materiei a făcut obiectul unor ședințe cu părinții, în care li s-au prezentat mai multe opțiuni, iar aceștia au ales, de comun acord cu profesorul de științe socio-umane, implementarea educației interculturale. A reieșit mai apoi din interviuri faptul că părinților nu li s-a explicat în detaliu semnificația sau conținutul materiei, iar alegerea de a implementa educația interculturală se datorează în primul rând informațiilor primite de la inspectorul de specialitate și deschiderii dovedite de profesorul de științe socio-umane pentru tematică, dar și faptului că acesta a considerat materia o opțiune potrivită pentru mediul multietnic al școlii, precum și ușurinței cu care se puteau aplica programa și materialele în mare parte deja existente.

Cu toate că abordarea educației interculturale este destul de superficială în școală, punându-se accentul pe uniformizarea culturală și negarea specificităților în favoarea principiului echității, este de apreciat modul în care cadrele didactice pun accentul pe tratamentul nediferențiat al elevilor de ambele etnii în școală. Atmosfera din instituție, atât în timpul unei zile obișnuite de școală, cât și cu prilejul sărbătorii de sfârșit de an școlar, nu trădează niciun fel de tensiuni legate de apartenența etnică a elevilor. Coexistența celor două etnii este un fapt natural în școală, recunoscut ca atare și apreciat. Dealtfel, însuși logo-ul școlii (doi elevi cu tenul vizibil diferit unul de celălalt) sugerează

această coexistență nu numai ca o normalitate, ci și ca un aspect asumat de către școală ca fiindu-i propriu și specific.

### **Concluzii și recomandări ale cercetătorilor:**

În cadrul școlii nr. 2 s-a remarcat lipsa unei reale abordări interculturale, în favoarea unei tendințe de uniformizare culturală și etnică a elevilor, care se realizează prin estomparea diferențelor dintre cele două grupuri etnice și prin evitarea abordării directe a tematicii apartenenței etnice. Problematika acestei apartenențe nu este însă o chestiune simplă: heteroidentificarea copiilor ca fiind de etnie romă, o anumită jenă din partea cadrelor didactice de a aborda aspectul identității etnice, simptomele unei stime de sine problematice la membrii minorității romă din România, toate aceste aspecte converg înspre o abordare ambiguă și plină de contradicții a interculturalității în cadrul cotidian al practicii educative.

Cursul de educație interculturală și maniera în care conținuturile sale pedagogice au fost abordate rămân la un nivel superficial, în care predomină transferul unor elemente culturale de suprafață (obiceiuri, portul, tradiții ale diferitelor grupuri etnice), în detrimentul unei înțelegeri integrate și profunde ale scopurilor și principiilor interculturalității. Lipsesc o abordare critică a prejudecăților concrete și reale, care provine din faptul că însuși cadrul didactic responsabil pentru predarea educației interculturale nu conștientizează existența anumitor prejudecăți și stereotipuri negative la adresa romilor, tipare de comportamente dovedite în societatea românească prin numeroase studii anterioare.

Cadrele didactice fac efortul de a menține un discurs corect din punct de vedere politic la adresa romilor. Strategia abordată este negarea diferențelor dintre romi și români, focalizarea pe uniformitatea acestora („toți sunt copii”), și evitarea tematicii etnice în școală. Această abordare poate fi benefică în măsura în care copiii sunt într-adevăr tratați în același mod, fără discriminare, însă din discursul unora din cadrele didactice reiese persistența anumitor stereotipuri negative la adresa romilor, prejudecăți care riscă să se materializeze, mai devreme sau mai târziu, în comportamente discriminatorii la adresa romilor. Acest risc este sporit și de lipsa de conștientizare a poziției vulnerabile pe care romii o ocupă în societatea românească din punct de vedere al discriminării bazate pe criteriul etnic.

Se recomandă, în aceste condiții, conceperea unor activități, a unor proiecte și programe prin care să se sporească nivelul de conștientizare a cadrelor didactice asupra problematicii discriminării, și sensibilizarea lor la această tematică.

De asemenea, se recomandă ca formările continue de educație interculturală să depășească stadiul de transfer al unor informații superficiale, de tip „turistic”, și abordarea în profunzime a

tematicii diversității, a dialogului intercultural, și în general a unei reale *interculturalități* aplicate la nivelul practicii cotidiene din școală.

### 3. Cazul nr. 3: școală cu elevi majoritar romi, minoritar maghiari – județul Maramureș

Școala nr. 3 este o școală de ciclu gimnazial din mediul rural, în care sunt organizate două secții, cu limba de predare română și maghiară. Există 8 clase la secția maghiară și 8 clase la secția română, câte o clasă de fiecare nivel I-VIII pentru fiecare secție. Clasele cu predare în limba maghiară sunt populate integral cu elevi de etnie maghiară, iar cele cu predare în limba română sunt populate integral cu elevi de etnie romă. Numărul total de elevi în școala nr. 3 este de 320, din care 188 elevi de etnie romă și 132 de etnie maghiară. Numărul cadrelor didactice se ridică la 32, din care 15 de etnie maghiară, 1 de etnie romă și 16 de etnie română, iar raportul cadru didactic / elev este de 1 la 10, ceea ce ar trebui să denote o calitate sporită a învățământului în această unitate. Majoritatea cadrelor didactice sunt calificate, un singur cadru didactic fiind necalificat. Din cele 32 de cadre didactice, 28 sunt navetiste deoarece localitatea se află la o distanță foarte mică de cel mai apropiat oraș (7 km). În școală activează un mediator școlar, angajat din timpul programului PHARE „Acces la educație pentru grupuri dezavantajate” în anul 2005-2006, la inițiativa căruia s-a elaborat pagina web în limba romani a site-ului școlii.

Limba de predare până în anul 1982 era limba maghiară. În fiecare clasă existau de la 2 la 6 copii romi. Din anul 1982 s-au înființat două secții (secția maghiară și română), acest fapt fiind motivat de creșterea numărului copiilor romi. În clasele I-IV, copiii romi învățau în limba română într-o clădire a bisericii reformate care a avut trei săli; într-o sală era grădinița, iar în două săli funcționau clasele I-IV în două schimburi. Deoarece numărul copiilor de etnie romă era în continuă creștere, spațiul școlar a devenit insuficient, iar din anul 2004 clasele I-IV și grădinița frecventate de romi s-au mutat într-un fost grajd CAP amenajat de primărie și de Fundația Procaritas. În această hală s-au amenajat 6 săli de clasă, s-a introdus gazul, apa și încălzirea centrală. Mobilierul, pereții despărțitori, uși, covoare au fost donate de Fundația Procaritas.

La școala matcă, din centrul comunei, procesul instructiv-educativ se desfășoară din anul 1990 în 14 săli de clasă. Grădinița și clasele I-IV funcționează în clădirea muzeului, separat de celelalte clase. În școala matcă învață elevii I-VIII (secția maghiară) și V-VIII (secția română).

În 2004 școala nr. 3 a participat la Proiectul pentru Învățământul Rural, al cărui obiectiv



principal a fost obținerea de schimbări conceptuale și practice în procesul didactic, de predare-învățare, în toate școlile din mediul rural. În această formă de instruire, cadrele didactice din școală au beneficiat de metode, materiale și oportunități de formare printr-un program de dezvoltare profesională, oferit la nivelul fiecărei școli.

În 2005-2006, școala a participat la programul PHARE „Acces la educație pentru grupuri dezavantajate”. În cadrul acestui proiect s-a început construcția unei clădiri cu patru săli de clasă, care în anul școlar 2008-2009 a fost finalizată. La școala nouă s-au mutat clasele V-VIII. (secția română) și clasele II-IV (secția română); grădinița și clasa I (secția română) sunt separat amenajate într-o clădire la marginea comunității de romi. Condițiile fizice sunt satisfăcătoare, însă clădirile unde învață romii sunt separate de cele frecventate de copiii maghiari.

Abandonul școlar este întâlnit doar la secția cu predare în limba română, unde învață elevi de etnie romă, și se cifrează la 27 de cazuri, aproximativ în mod egal fete și băieți (13 fete și 14 băieți). Din acești elevi, 81% sunt la ciclul gimnazial (22 elevi). În ceea ce privește rata nepromovării, marea majoritate a elevilor repetenți este de etnie romă (42 de elevi din 44) și învață la clasele cu predare în limba română. Conform statisticii primite de la școală, nu există niciun elev necuprins în școală. Cu toate acestea, cei 27 de elevi în situație de abandon școlar nu beneficiază de nicio formă de recuperare școlară sau program de șansa a doua.

În școală conviețuiesc trei etnii diferite: elevi și profesori maghiari la secția cu predare în limba maghiară, iar la secția cu predare în limba română elevi romi și profesori români. Cadrele didactice declară că nu există conflicte, însă spațiul în care se desfășoară învățământul în limba română este segregat, aflându-se la aproximativ 1 km de cealaltă secție. Astfel, contactele dintre elevii celor două etnii sunt limitate.

Segregarea este văzută ca un fapt normal, fiind susținută de introducerea secției cu predare în limba română. Toți copiii de etnie romă, a căror limbă maternă era romani, maghiara fiind a doua limbă, au fost înscriși la secția română, fiind obligați să învețe într-o limbă care până atunci le era necunoscută. Există presupunerea că în 1982, introducerea învățământului într-o localitate considerată a fi o „insulă maghiară” în Maramureș a slujit scopul românizării populației maghiare a comunei. Astăzi, nici părinții elevilor de etnie romă nu mai cunosc limba maghiară, iar limba a devenit o barieră între elevi, acest obstacol nefiind însă conștientizat ca sursă de segregare. Această separație, împreună cu faptul că romii au devenit vorbitori de română, întărește prejudecățile maghiarilor din localitate față de romi, deoarece limba română este văzută ca o amenințare față de identitatea maghiară, care se păstrează și așa cu mari greutăți într-o comună înconjurată de o majoritate românească.

Separarea fizică a elevilor din cele două etnii este privită de comunitate ca un fapt pozitiv, în

afară de faptul că există nemulțumirea comunității maghiare referitoare la condițiile fizice superioare ale clădirii noi în care învață copiii romi, comparativ cu clădirea alocată secției în limba maghiară.

Școala nr. 3 este inclusă în numeroase proiecte pe tema interculturalității. Unul din aceste proiecte este „Confluente de istorie, cultură, tradiții multietnice”, prin care s-au promovat valorile culturii și tradițiilor maghiare și romi din localitate, s-a dorit să se creeze un cadru adecvat pentru educarea inter- și multiculturală a elevilor, a cadrelor didactice și a locuitorilor printr-un parteneriat școală-comunitate. S-a dorit conștientizarea părinților cu privire la dezvoltarea lor personală și la educația copiilor și a tinerilor și motivarea elevilor și adulților pentru cunoașterea valorilor celor două etnii și păstrarea tradițiilor. Pentru acestea, școala a organizat activități de informare asupra trecutului localității, o vizită la muzeul Petofi Sandor, a realizat interviuri pentru cunoașterea culturii și tradițiilor, a organizat un spectacol intercultural cu elevii școlii, excursii tematice pentru elevii școlii, indiferent de etnie, și activități în care au fost cuprinși atât elevi de la secția cu predare în limba română cât și elevi de la secția cu predare în limba maghiară.

De asemenea, școala a fost cooptată în proiectul educațional intercultural „Prietenii fără bariere” coordonat de trei cadre didactice din școală și un cadru didactic dintr-o școală din cel mai apropiat oraș. Obiectivul proiectului a fost promovarea ideii de interculturalitate. Cu toate că la activitățile proiectului au participat doar elevi de la secția cu predare în limba română, s-a considerat intercultural deoarece elevii din școala nr. 3 au fost toți de etnie romă, iar cei de la școala parteneră au fost de etnie română. Aceștia au făcut cunoștință cu datinile și obiceiurile fiecărei etnii în parte, au creat cadouri de Moș Nicolae împreună, au schimbat formule de salut și expresii diferite în limba romani și limba română. Școala a mai organizat un proiect în parteneriat cu o altă unitate din județ, prin care se dorea promovarea educației incluzive, combaterea discriminării, încurajarea relațiilor prietenești, creșterea participării tuturor elevilor la procesul educațional. Cele două școli au organizat activități de 1 Iunie, Moș Nicolae, sfârșitul clasei a VIII-a. Au desfășurat programe artistice, schimburi de cadouri, vizite la muzee.

Școala nr. 3 și organizația Romani CRISS au demarat proiectul „Pași strategici pentru îmbunătățirea accesului la educație al copiilor romi”, obiectivul principal al proiectului fiind reducerea riscului de părăsire a școlii în rândul elevilor romi. Proiectul mai are în vedere și dezvoltarea unui program privind interzicerea segregării școlare a copiilor. De aceea, în cadrul proiectului s-a mers pe ideea educației interculturale. În cadrul activităților s-au creat echipe mixte, de maghiari și romi, și s-a lucrat împreună. Astfel, copiii romi și neromi au avut ca sarcină confecționarea împreună de materiale care să oglindească specificul cultural al celor două etnii. O altă activitate a fost prezența printre copiii a actorului rom Moca Rudolf, care în sala de sport a

organizat un forum de teatru care a promovat comunicarea interculturală între elevi și s-a desfășurat în trei limbi: română, maghiară și romani.

În cadrul proiectului PHARE câteva cadre didactice au participat și la cursuri de educație incluzivă, unde au dobândit cunoștințe și despre metode și tehnici active de învățare. De asemenea, câțiva profesori au participat la un curs de combatere a prejudecăților și prevenire a discriminării, organizat de CNCDD și Ministerul Educației, însă nu există un jurnal al acestor formări, iar cadrele didactice cu care s-a vorbit își amintesc foarte vag de formări în general și nu mai fac distincție între diferitele cursuri. Recent nu a participat nimeni la asemenea formări și nu există o politică a școlii referitoare la formarea continuă a cadrelor didactice pe tema interculturalității.

Cadrele didactice de la secția cu predare în limba română, frecventată de elevi romi, sesizează comportamente discriminatorii ale celor de la secția maghiară. Spre exemplu, un caz de discriminare a fost constatat atunci când copiii de la clasele I-IV maghiari și romi au fost la teatrul de păpuși, fiind transportați separat, cu două autobuze, dintre care unul nou, în stare foarte bună, și unul vechi și distrus. La teatrul de păpuși au stat în față copiii romi, iar între aceștia și copiii maghiari așezați mai în spate au fost lăsate două rânduri libere.<sup>77</sup>

Cu toate acestea, discursul referitor la discriminare este același discurs corect din punct de vedere politic. Nu există o politică a școlii referitoare la discriminare, acest fapt motivându-se prin separarea fizică a celor două etnii. Nu se conștientizează însă că segregarea fizică a elevilor romi de cei maghiari, chiar dacă este în limita legii, materializându-se prin cele două secții de predare de limbi diferite, conduce la întărirea prejudecăților între cele două etnii, aflate și așa într-o stare destul de conflictuală.

Materiile predate în cadrul Curriculum-ului la Decizia Școlii au fost: prietenul meu calculatorul, educația sanitară, matematica plus, limba engleză, aprofundarea limbii maghiare, matematică, arta de a scrie frumos, folclorul pentru copiii, natura în ochi de copil, literatura pentru copiii. În vederea întocmirii planului de școlarizare, părinții și-au exprimat opinia privind materia pe care doresc ca copilul să o parcurgă în cadrul orelor de opțional. Nu s-a ales ca opțional educația interculturală, deoarece la nivelul școlii nu se cunoștea posibilitatea de a alege această materie, informația nefiind diseminată de către ISJ.

Interculturalitatea din școala nr. 3 este de fațadă, acest lucru fiind argumentat de faptul că profesorii și elevii de la secția de predare în limba maghiară nu sunt deschiși către dialog cu cei de la secția în limba română, evitând activitățile comune, sau dacă acestea au loc, menținând distanța dintre copiii romi și cei maghiari.

---

<sup>77</sup> Interviu cadru didactic, iunie 2010.

### **Concluzii și recomandări ale cercetătorilor:**

În cazul școlii nr. 3, interculturalitatea se rezumă la activități „forțate” efectuate împreună de către clase de la secția maghiară și de la secția română. În cadrul acestor activități, elevii lucrează încă separat, iar orizontul nu este deschis către lucrul efectiv împreună și contactul nemijlocit. Comunicarea între copii este îngreunată și de bariera lingvistică. Deși copiii maghiari cunosc limba română, ei nu o folosesc în mod curent și preferă să comunice în limba maghiară. Copiii romi nu cunosc limba maghiară, sau prea puțin pentru a comunica fluent.

Pentru a realiza un cadru propice interculturalității, este în primul rând nevoie de spargerea segregării fizice între elevii maghiari și romi, urmate de activități comune în domenii multiple. Conducerea școlii a moștenit situația actuală, și necesită sprijin din partea ISJ și a Primăriei pentru a schimba starea de segregare existentă în școală. Chiar dacă separarea este datorată existenței a două secții cu limba de predare diferită, ceea ce nu este considerat un caz de segregare, trebuie conștientizat faptul că acest lucru nu trebuie să se întâmple prin educație segregată și din punct de vedere fizic. Fără acest prim pas, nu există speranțe pentru a schimba ceva, iar relațiile interetnice viitoare depind foarte mult de cum învață copiii de azi să comunice între ei. În prezent acest aspect nu este tratat deloc de către școală, deoarece interculturalitatea este interpretată doar prin aspectul apartenenței la diferite etnii și prezența fizică a copiilor în anumite proiecte.

#### **4. Cazul nr. 4: școală cu elevi majoritar maghiari, minoritar romi – județul Harghita**

Școala nr. 4, cu clasele I-XII, se află în mediul urban, într-o localitate locuită majoritar de etnici maghiari. Școala numără un efectiv de 304 de elevi, din care 280 sunt de etnie maghiară și 24 de etnie romă. Se învață în aceeași clădire de la grădiniță până la liceu, educația fiind în limba de predare maghiară. Cu efectivele de grădiniță, există în total 17 colective de elevi, cu clase paralele la nivelul claselor I,V,VII,XII. În școală nu există clase în care ponderea copiilor romi este mai mare de 50%, nici clase alcătuite pe criteriul de etnie, nici clase „bune” și clase „slabe” paralele. În cazul claselor paralele, copiii romi sunt distribuiți aleatoriu.

Din 22 de cadre didactice, 18 sunt titulare, existând 4 posturi scoase la titularizare. Un singur cadru didactic este necalificat, iar unul face naveta zilnic. Nu există cadre de sprijin.

Abandonul școlar apare doar începând cu clasa a VII-a. Cauzele abandonului școlar sunt diverse, de la decizia elevilor și faptul că unora dintre părinți, aflați la muncă în străinătate, le scade controlul asupra copiilor, până la cazuri de căsătorie timpurie. De menționat că abandonul școlar nu

afectează numai etnia romă, cu toate că proporțional vorbind, abandonul îi privește mai des pe copiii romi. Până în prezent nici un elev de etnie romă nu a trecut în clasa a VIII-a. În prezent există o fetiță în clasa a VII-a. În anul școlar 2008-2009 nu s-a înregistrat nici un caz de abandon școlar, în 2007-2008 doi băieți de etnie maghiară au abandonat în clasa a VIII-a, iar în 2009-2010 o fată de etnie romă a abandonat în clasa a VI-a.

Din 291 de elevi, 13 au rămas repetenți. Rata de repetenție afectează mai mult etnia romă, deoarece din 15 elevi romi (anul școlar 2008-2009) au rămas repetenți 3 în ciclul gimnazial și 5 în ciclul primar. În anul școlar 2008-2009 s-a aplicat din Regulamentul de ordine interioară articolul referitor la scăderea notei la purtare după 10 absențe nemotivate și elevii de etnie romă au rămas repetenți din cauza absențelor multe. Nu există o politică de prevenire a abandonului, în afară de oferirea de meditații gratuite pentru cei care rămân în urmă cu materia.

Annual, în luna ianuarie se efectuează recensământul copiilor, cadrele didactice au fiecare o zonă de recensământ. Părinții semnează o opțiune privind școala sau grădinița unde vor să-și înscrie copiii. Statisticile la sfârșitul înscrierilor arată situația reală a cuprinderilor. În ceea ce privește înscrierile la grădiniță, la cei de etnie romă rămân întotdeauna copii necuprinși, cu explicația că părinții își exprimă dorința de a-și înregistra copilul în anul următor. Cadrele didactice nu întreprind nimic pentru a mobiliza participarea școlară în afara recensământului școlar. Este foarte posibil ca această practică să constituie un mecanism de excludere sistematică a copiilor romi, deoarece prin pasivitate cadrele perpetuează tiparul de necuprindere la grădiniță a copiilor romi.

Școala este dotată cu laborator de informatică cu 29 de calculatoare, o bibliotecă, o sală de sport cu o suprafață de 1100 mp și mobilier nou. De asemenea, în dotarea școlii este și un microbuz școlar, care transportă 26 de elevi din zone îndepărtate.

În școală nu există politică specială referitoare la discriminare, acest lucru fiind argumentat de faptul că nu există nici conflicte sau cazuri de discriminare în școală. Conflicte etnice nu există, iar coexistența mai multor etnii este un fapt „natural” în școală, unde sunt de asemenea prezenți și copii proveniți din căsătorii româno-maghiare. Din unele observații ale cercetătorilor (așezarea în ultima bancă a unor eleve de etnie romă, de exemplu, ori disproporționalitatea dintre numărul de elevi romi în situație de repetenție sau abandon școlar în raport cu ponderea etniei în școală), reiese însă faptul că anumite situații cu caracter discriminatoriu nu sunt conștientizate ca atare de către cadrele didactice.

Aproape toate cadrele didactice au participat în perioada 2008-2009 la câte două formări în programul de educație interculturală „Mozaic”, sprijinit de către Fundația Pestalozzi, la Centrul „Mozaic”, Interculturalitate și Toleranță la Liceul Teoretic „Marin Preda” din Odorheiul Secuiesc. Cursurile urmate au durat câte 3 zile și s-au intitulat: „Identitate și cultură”, în care s-a accentuat

faptul că nu există identitate fără alteritate și s-au aprofundat cunoștințe despre componentele și tipurile de identității și despre stima de sine, respectiv „Metode active, interactive de educație interculturală” la care s-a pus accent pe învățarea bazată pe proiect, pe descoperire, învățarea prin cooperare, tehnicile de muncă individualizate, care iau în calcul specificul elevilor și stilul lor de învățare în relaționare. La aceste cursuri s-a subliniat importanța strategiei cadrului didactic pentru ca toate metodele utilizate să asigure șanse egale în ceea ce privește participarea la interacțiunile din clasă, la procesul educațional. Cadrele didactice au accentuat că pentru ei cel mai interesant au fost metodele interactive de comunicare prezentate la aceste cursuri și au mărturisit că acest concept de educație interculturală încă li se pare nou și vor avea nevoie de timp și eventuale alte formări pentru a-l aprofunda.

Școala este implicată în numeroase proiecte cu caracter intercultural, cu obiectivul general de a promova interculturalitatea. Majoritatea proiectelor și evenimentelor desfășurate pe această tematică fac parte din programul „Mozaic – Comunicare și Educație Interculturală în Comunitățile Multietnice” inițiat de Fundația Pestalozzi România. Printre activitățile întreprinse în cadrul programului, amintim sumar câteva.

În ciclul preșcolar s-a desfășurat proiectul „Să trăim împreună, să trăim cu ceilalți”, ale cărui obiective au fost: dezvoltarea capacității de a cunoaște și înțelege obiceiurile și tradițiile populare românești; transmiterea de cunoștințe despre cultura maghiară – obiceiuri și tradiții; sensibilizarea copiilor români și maghiari în ceea ce privește arta și tradițiile populare, înțelegerea nevoii de protejare și conservare a acestora; formarea atitudinii de respect față de propria cultură și față de cultura celorlalți; stimularea copiilor în vederea definirii propriei identități ca parte integrantă a societății; cultivarea capacității de comunicare, colaborare și cooperare; dezvoltarea abilităților de a manifesta toleranță, armonie față de alte etnii / popoare. În derularea acestui program s-a pornit în primul rând de la diferențele de limbă, apoi de folclor și tradiții specifice / diferite fiecărei etnii: Moș Nicolae / Moș Crăciun, și s-a dorit să se transmită faptul că interculturalitatea este înainte de orice respectul diferențelor, dar trebuie cunoscut ceea ce leagă, ceea ce face asemănător, ceea ce apropie.

În ciclul primar s-a realizat proiectul „Împreună”, la care au participat 86 de elevi și 8 cadre didactice de la liceu și de la gimnaziul Miron Mitrea. Obiectivele proiectului au fost: cunoașterea reciprocă a obiceiurilor populare române, maghiare și romi din oraș; consolidarea relațiilor de prietenie dintre elevii români dintr-o altă școală din localitate și elevii maghiari și romi din școala nr. 4; trezirea și adâncirea dorinței elevilor de a participa la activități interculturale; antrenarea elevilor în organizarea de activități interculturale diferite; consolidarea relațiilor de prietenie între părinții elevilor români, maghiari și romi.

În ciclul liceal s-a desfășurat proiectul „Cupa interetnică”, la care au participat 14 elevi și 2 cadre didactice. Proiectul a cuprins o serie de evenimente care au implicat mai mult de 300 de elevi și cadre didactice din clasele liceale din mai multe unități de învățământ din zone multietnice ale țării, elevii fiind de etnie maghiară, romă, română, ucraineană, germană, italiană și rusă. Obiectivele proiectului au fost: implicarea elevilor să cunoască alți elevi din alte școli și de naționalități diferite; cunoașterea reciprocă a obiceiurilor populare; formarea atitudinii de respect față de propria cultură și față de cultura celorlalți; trezirea și adâncirea dorinței elevilor de a participa la activități interculturale; antrenarea elevilor de a organiza diferite activități interculturale.

Proiectul „Natura – izvor al prieteniei” a implicat elevii din clasele a V-a, de etnie maghiară, română și romă din școala nr. 4 și din altă școală din localitate. Deși un proiect axat mai mult pe ecologie, prin activitățile în care au fost implicați elevi de diferite naționalități s-a urmărit introducerea interculturalității între copii, care altfel trăiesc în cultura lor proprie, fără prea multe tangențe cu celelalte culturi din comunitatea de altfel multiculturală.

De doi ani se aniversează Ziua Internațională a Romilor pe 8 aprilie. În primul an s-a organizat un spectacol cultural la care au fost invitați și părinții, însă au venit doar 3, anul acesta s-a organizat un concurs de eseuri și desen și premiarea s-a făcut de 8 aprilie.

Elevii au participat activ la fiecare proiect, iar cadrele didactice au folosit metode interactive prin care elevii s-au simțit valorizați. S-au folosit activitățile atractive pentru copii: excursii, desenul, jocul, dansul și manifestările culturale. S-a dorit ca toată școala să fie activată prin realizarea unui proiect pe fiecare ciclu de învățământ, ca fiecare elev să fie motivat să participe. Cadrele didactice consideră că au reușit să pregătească elevii să accepte multiculturalitatea în care trăiesc și cred că au atins scopul comun al fiecărui proiect: educația pentru toleranță.

Din observațiile cercetătorilor, elevii afișează un grad ridicat de toleranță față de diversitate, însă nu prezintă un interes ridicat de a iniția interacționarea cu „alții”, ei fiind mulțumiți să comunice într-un cerc mai restrâns, familiar, din interiorul școlii, al vecinătății și comunității proprii și nu afișează nici în urma multiplelor proiecte curiozitate accentuată pentru alte culturi. Cu toate acestea, ei consideră că experiențele din proiect sunt utile și în special plăcute.

La o primă vedere, elevii romi nu sunt discriminați, ei participă la procesul educativ alături de copiii maghiari, unii beneficiază de transport cu microbuzul școlii sau se decontează transportul în comun pentru cei care vin din zona rurală. Ei beneficiază împreună cu copiii maghiari și de indemnizația acordată de Ungaria copiilor maghiari care învață la școală în limba maternă maghiară.

În clasele primare însă unii din elevii romi au depășit vârsta clasei din cauza situațiilor de repetenție și sunt de aceea marginalizați de colegi. De asemenea, s-a afirmat că acești copii nu

manifestă interes față de conținutul orelor de curs.

Segregare pe clase nu există în școală, însă în clasă se observă situații în care, spre exemplu, 2 fete rome sunt așezate împreună în ultima bancă, într-o clasă cu 24 de elevi unde ar putea fi așezate lângă alți elevi de etnie maghiară.

Școala este una monoculturală maghiară, chiar dacă aproape 8% din elevi sunt romi și există 10 elevi din căsătorii mixte. Se promovează toleranța, se oferă ajutor în școală pentru cei rămași în urmă, însă nu se fac eforturi pentru a motiva părinții copiilor romi de a asigura, spre exemplu, frecventarea regulată a școlii de către copiii.

Nu s-au înregistrat conflicte deschise între copiii maghiari și romi sau între părinți. În pauză copiii se joacă în curte, nu se pot observa violențe și nu se pot observa copiii romi separați de ceilalți copiii. În clasele primare copii maghiari se plâng totuși de faptul că copiii romi *"sunt vinovați"*<sup>78</sup>. Nu au reușit să articuleze clar de ce sunt vinovați însă este sigur că sunt deranjați de copiii romi. Copiii maghiari spun despre copiii romi că nu vin la școală și când vin îi deranjează, în ziua interviului spuneau că au venit doar pentru că „se dă ceva”.

O altă problemă serioasă cu copiii romi este numărul mare de absențe care atrage după sine și rezultate slabe la învățare și repetenția. Cu toate că majoritatea cadrelor didactice intervievate a declarat că nu sunt probleme majore cu copiii romi, acestea au remarcat totuși că elevii romi nu fac față cerințelor, împiedicându-le să *"obțină performanță cu clasa"*<sup>79</sup>. Nu se utilizează predarea diferențiată a materiilor. Unul din cadrele didactice s-a plâns că mulți copii romi rămân repetenți și se regăsesc în clasa sa, *„colegele utilizând metoda de a lăsa repetenți copiii romi în loc să investească mai mult în educarea acestora"*<sup>80</sup>.

Atât copiii maghiari cât și copiii romi vorbesc limba maghiară ca și limba maternă și cunosc bine limba română, pe care o folosesc în spațiul public și cu vecinii. Majoritatea copiilor romi sunt din zonele limitrofe orașului și nu au contact în afara școlii cu colegii de la școală, prietenii nu se leagă.

În comitetul de părinți și consiliul elevilor nu există nici un părinte sau elev rom. Explicația s-a dat prin faptul că elevii sunt aleși de către colegi și un criteriu pe care copiii îl iau în calcul când îi aleg pe reprezentanții lor sunt și rezultatele acestora la învățătură, iar la acest capitol copiii romi nu excelează. În cazul părinților, aceștia nici nu vor să se implice, conform celor spuse de cadrele didactice.

Prin înfățișarea localurilor și abordarea cadrelor didactice tinere, școala pare a fi modernă, iar printre metodele folosite pentru predare sunt prezentările PowerPoint, lucrul în echipe și

<sup>78</sup> Focus grup cu elevii, iunie 2010.

<sup>79</sup> Interviu cadru didactic, iunie 2010.

<sup>80</sup> Interviu cadru didactic, iunie 2010.



proiectele educative. În toate activitățile, cadrele didactice par a fi orientate spre elev și spre interesele acestora și încearcă să împace programa școlară cu ceea ce trezește interesul elevilor, chiar dacă acest lucru este de multe ori dificil. Și din metodele folosite, și din abordarea cadrelor didactice se desprinde tendința de orientare către metodele moderne de educație. Totodată, însă, școala se consideră ca unul din bastioanele păstrării identității naționale maghiare din oraș, punându-se accent pe cunoașterea și păstrarea tradițiilor. În ceea ce privește activitățile extracurriculare, acestea se axează în primul rând pe păstrarea identității și marcarea etapelor din viața elevilor prin evenimentele legate de majorat, „ballagás” - festivitatea absolvirii școlii, balul bobocilor, 15 Martie, Fărșang și spectacole de Crăciun. Celelalte activități se înscriu mai mult în rândul activităților de educație civică precum Ziua Copilului, primirea în rândul cercetașilor, activități ecologice, proiectele Mozaic ale Fundației Pestalozzi. În afară de acestea se participă la spectacole artistice și festivaluri cu ansamblul de dans folcloric și la diferite concursuri și excursii de studii. Toate acestea practic erau inexistente până în 1993 și firav până în 1996, însă după aceea s-au îmbogățit și extins în varietate în fiecare an.

În cadrul CDS, pentru anul 2009-2010 s-au ales materiile: Educație pentru sănătate, Búvárkodjunk, Utilizarea informaticii în studiul fenomenelor fizice, Istoria Minorității maghiare, Universul și sistemul solar și „Deutsch ist prima”. Inițiativa propunerii unui opțional în cadrul curriculei le aparține profesorilor, conducerea școlii având rolul de a obține aprobările necesare de la inspectoratul școlar. În clasele primare și gimnaziale, materiile opționale se aleg de către părinți în cadrul ședinței cu părinții, iar la clasele liceale elevii optează personal pentru materia dorită.

Educația interculturală nu a fost oferită elevilor ca opțional deoarece nu a atras atenția niciunui cadru didactic, nefiind promovată în mod vizibil de către ISJ.

### **Concluzii și recomandări ale cercetătorilor:**

În primul rând școala ar trebui să conștientizeze că interacțiunea culturilor depășește coexistența unor oameni de diferite culturi în același spațiu fizic. Această coexistență duce la crearea unei noi culturi comune, sincretice, care respectă și înglobează elemente esențiale din fiecare cultură.

Scopul afirmat al practicării interculturalității în școala nr. 4 este acela de a face mai atractivă școala, prin oferirea unor activități noi și dinamice. Prin urmare, cadrele didactice încă nu au conștientizat rolul interculturalității, și nici potențialul acesteia în procesul educativ.

Se recomandă conștientizarea necesității adoptării acestor principii de educație interculturală, ca instrument de îmbunătățire a calității actului educativ și promovare a unui mediu incluziv, și nu doar ca unelte pentru a face școala mai atractivă pentru copii, fără a schimba esența schimburilor interculturale între diferitele etnii prezente în școală.

## 5. Cazul nr. 5: școală cu elevi majoritar români, minoritar maghiari și romi – județul Mureș

Școala nr. 5, situată în mediul urban, a fost înființată în 1925, cu predare în limba română. În prezent, școala numără 895 de elevi, din care 506 sunt români, 277 sunt de etnie maghiară și 112 de etnie romă. Se învață în două clădiri din clasa I până în clasa a VIII-a, educația fiind organizată în două secții, cu limba de predare maghiară și română. La ciclul gimnazial există 20 de clase, la secția română fiind câte 3 clase paralele și la secția maghiară câte 2 clase paralele în fiecare an de studiu. În ciclul gimnazial nu există clase în care ponderea copiilor romi să fie mai mare de 50%, nici clase alcătuite pe criteriul de etnie, însă conform celor spuse de profesori există clase „bune” și clase „slabe” paralele. În ciclul elementar însă, în clădirea distinctă din comunitatea de romi există clase frecventate integral de copii romi, 2 clase simultane în limba maghiară și una în limba română.

În școală profesează 75 de cadre didactice (32 maghiari, 43 români) din care 59 cadre didactice titulare, 2 necalificate și 2 navetiste. În afara acestora există 2 consilieri școlari, 2 profesori de sprijin și 1 psiholog.

În anul școlar 2008-2009 au abandonat școala 45 de elevi, din care 17 fete și 28 băieți. Rata abandonului școlar este diferită în funcție de apartenența etnică. Astfel, în rândul românilor, abandonul școlar s-a situat în anul școlar 2008-2009 la 3,6%, în timp ce în rândul maghiarilor valoarea s-a ridicat la 4,7%, iar la romi la 12,5%.

Per total, în ciclul gimnazial, 31 de elevi au abandonat școala, din care 23 în clasa a V-a, ceea ce reprezintă aproape trei sferturi din numărul de copii în situație de abandon școlar. Conform spuselor cadrelor didactice, motivele abandonului școlar sunt în special problemele familiale, părinții plecați în străinătate, sau probleme legate de sărăcie. Fetele romi ar abandona școala din cauza căsătoriei, însă nu există date statistice care să susțină motivele enumerate de profesori. O parte din cartierul în care se află școala este locuit de către familii în care există șomeri, iar într-o altă parte există o comunitate de romi care trăiește în condiții foarte precare, iar copiii din această comunitate au un grad ridicat de absenteeism, iar unele fete se mărită la vârste fragede, după spusele celor din comunitate.

Școala are o politică de combatere a abandonului școlar prin consilierea părinților și elevilor.

Există și un proiect de combatere a abandonului școlar, denumit „O Șansă pentru fiecare”, în care elevii care au multe absențe trebuie să desfășoare anumite activități în folosul școlii pentru care se șterg absențele. Aceste activități însă nici nu ridică nivelul școlar al elevilor, și nici nu-i include în procesul de educație, contribuind, dimpotrivă, la menținerea lor la un nivel școlar scăzut.

Repetenția se înregistrează în proporție mai mare la elevii romi, ridicându-se la 12,5%. În rândul maghiarilor, această valoare este de 5,8%, iar în rândul românilor de 3,8%.

Din rapoartele școlii reiese existența a 12 elevi romi necuprinși, dar noua conducere a școlii nu a găsit referiri la cauzele necuprinderii, prin urmare se poate concluziona, în mod logic, că școala nu efectuează nici demersuri pentru a-i cuprinde pe acești copii în sistemul de învățământ.

Din punct de vedere al dotărilor materiale, școala constă din două clădiri, cuprinzând de asemenea o sală de sport, 1 laborator de fizică chimie, 1 laborator informatică, 1 atelier, 1 cabinet psihologic și o bibliotecă. Școala nu a participat în proiecte majore de investiție și nici de formare a cadrelor didactice în ultimii ani.

Nu există o politică clară a școlii cu privire la discriminare sau la segregare. Conform directoarei adjuncte și a cadrelor didactice nu sunt cazuri de discriminare, doar conflicte obișnuite între copiii. În cadrul focus grupurilor, nici elevii nu relatează despre discriminare, cel puțin între maghiari și români. Despre romi preferă să nu vorbească, iar în cele două clase a VIII-a la care s-au organizat focus grupurile, nici unul nu a fost de etnie romă, în condițiile în care ziua focus grupului coincidea cu ziua în care elevii făceau pozele cu ocazia absolvirii clasei a VIII-a și erau prezenți la școală.

Fenomenul de segregare a copiilor romi este existent. Lângă comunitatea de romi a fost construită o clădire unde sunt repartizați 51 de copii romi în 3 clase integral frecventate de aceștia, două la secția cu predare în limba maghiară și una cu predare în limba română care cuprinde simultan clasele I-IV. Existența acestor clase segregate nu a determinat administrația școlii să întocmească un plan de desegregare, în pofida Ordinului nr. 1540 care interzice segregarea copiilor romi în clase separate și formarea de clase de început de ciclu integral frecventate de romi. În școală nu există apă, ca de altfel și pe strada în care locuiește comunitatea romă. Condițiile de igienă ale copiilor sunt foarte precare, acest lucru influențând și procesul educațional în mod negativ. Impresia cercetătorilor a fost că elevii care frecventează școala în clădirea principală și majoritatea cadrelor didactice nici nu știu de existența acestei clădiri separate. Cadrele didactice susțin că acești copii nu ar veni la școală dacă școala nu ar fi aproape de comunitate, acest lucru fiind confirmat și de către părinții copiilor romi.

Cadrele didactice participă la cursuri de formare continuă prin CCD în special la următoarele teme: Metode practicate în procesul de învățământ; Metode de educație; Evaluarea performanțelor școlare; Asigurarea îmbunătățirii calității procesului de pregătire în vederea creșterii șanselor de orientare socio-profesională și a dezvoltării capacităților de învățare permanentă. Cadrele didactice nu se formează în legătură cu intoleranța, rasismul, discriminarea. Conducerea școlii nu are cunoștință de asemenea formări și nici profesorii cu care s-a realizat focus grupul. Totuși, profesorul care a predat educația interculturală în 2008-2009 a participat la o formare despre educația interculturală organizată de către Departamentul de Relații Interetnice al Guvernului și Centrul Regional PER în august 2008.

În anii școlari 2007-2008 și 2008-2009 s-au organizat cu toate clasele primare activități de schimb de tradiții maghiare și românești: s-au prezentat porturile tradiționale, obiceiurile și decorul tradițional din case. Etnia romă nu a fost inclusă în aceste schimburi de tradiții și obiceiuri, în pofida prezenței etniei în școală în proporție de peste 13%.

O altă inițiativă este proiectul educațional despre tradiții și obiceiuri populare românești și maghiare, la care parteneri sunt: Muzeul de etnografie și folclor, Ziarul 24 de ore mureșene, două alte școli din județ, Biblioteca Județeană, Studioul de radio. Obiectivul proiectului este cunoașterea și valorificarea obiceiurilor și tradițiilor românești prin respectarea, practicarea și transmiterea lor generațiilor actuale și viitoare cât și cunoașterea tradițiilor etniei maghiare. Obiectivele specifice ale proiectului sunt: cunoașterea obiceiurilor și tradițiilor specifice românești și maghiare, prezentarea unor spectacole de colinde și datini tradiționale de Crăciun, anul Nou, sau Bobotează, sărbători de primăvară și vară, stimularea interesului pentru folclorul autentic. În proiect s-a realizat o expoziție cu lucrări ale elevilor, lucrări care scot în evidență activitățile la care au participat elevii, s-a realizat un album cu obiectele tradiționale locale precum și unul fotografic, s-a realizat o hartă cu principalele centre de păstrare a tradițiilor și obiceiurilor din județul Mureș. S-au organizat vizite la diferite obiective culturale de păstrare a tradițiilor și obiceiurilor (obiceiuri maghiare și românești de Paști – ouă vopsite cu tehnici învățate de la bunici).

La clasele V-VIII activitățile extrașcolare se organizează împreună de la cele două secții, însă în ciclul elementar toate activitățile se derulează separat. Între învățătoare nu există colaborare, inclusiv comisiile metodice sunt separate pe secții.

Elevii clasei a VI-a de la ambele secții participă într-un proiect intercultural pe o durată de 6 luni, în care participă la 6 activități, printre care și vizite de studiu și documentare. Prin activitățile comune se dorește promovarea comunicării între elevii de la cele două secții. Însă interculturalitatea

este aici percepută mai mult prin faptul că elevii aparțin diferitelor etnii și în activități sunt incluse obiective de vizitat care prezintă istoria și cultura maghiară și română. Toate celelalte proiecte sau colaborări ale școlii se întâmplă prin participarea doar a uneia din secții. Elevii romi sunt total excluși din schimburile interculturale. De altfel, de copiii romi nu prea discută, deoarece „aceștia dispar după clasa a IV-a și nici până atunci nu vin prea des la școală, astfel nu deranjează”. Mulți părinți însă sunt deranjați de romi în general, îi acuză de furt și de înșelăciune și acuză statul că îi „ține în brațe” din banii contribuabililor care muncesc.

Există consiliu al elevilor ales din liderii elevilor din clase și funcționează conform unui regulament propriu care este parte a regulamentului școlii. Deoarece copiii romi nu ajung în ipostaza de lideri de clasă, ei nu sunt prezenți în consiliul elevilor.

În focus grupul cu copiii români, aceștia au declarat că țin legătura cu colegii, inclusiv cu cei de la cealaltă secție și în afara orelor. Unii înțeleg limba maghiară, însă nici cei care nu vorbesc nu sunt deranjați dacă în fața lor se vorbește în limba maghiară. Și părinții susțin că există contacte bune între secții și elevii socializează între ei și nu sunt conflicte.

Opționalele predate sunt din domeniul informatică, matematică și din sfera limbii române. Profesorii discută cu elevii și optează, așa a procedat profesorul care a predat educație interculturală, iar conducerea școlii aprobă alegerea. Nu există o strategie referitoare la materiile opționale predate, decizia luându-se în consens cu elevii și părinții.

### **Concluzii și recomandări ale cercetătorilor:**

În această școală nu se conștientizează problemele existente legate de școlarizarea copiilor romi, și nici faptul că unele din aceste probleme rezultă din segregarea claselor primare romi. Nu există o strategie privind proiectele derulate de către școală și nici referitoare la parteneriate. Din cele discutate cu profesorii, aceștia nu cunosc conceptul de interculturalitate, iar profesorul care a predat educația interculturală în anul precedent a devenit titular la o altă școală din localitate, pierzându-se astfel din cauze administrative o inițiativă cu potențial benefic.

Recomandăm să se adopte și implementeze o strategie de desegregare a claselor primare și să se caute posibilitatea ca elevii cu risc de repetenție sau abandon școlar să poată participa la un program de sprijin educațional suplimentar. De asemenea, se recomandă angajarea unui mediator școlar care să țină legătura cu părinții romi, cu care școala în prezent nu reușește să țină legătura decât prin intermediul liderului rom din comunitate.

Privind educația interculturală ca prim pas, interesul manifestat față de aceasta de către profesori trebuie încurajat de către conducerea școlii. Încurajarea poate consta în găsirea unor posibilități de formare a cadrelor în domeniul intercultural și a unor proiecte de educație

extrașcolară care să vină în susținerea celor predate la orele de educație interculturală.

## **6. Cazul nr. 6: școală cu elevi majoritar români, minoritar maghiari – județul Harghita**

Școala nr. 6, cu clasele I-XII, este o instituție de învățământ tânără, înființată în 1990, în mediul urban din județul Harghita. Statutul ei de singura școală cu predare în limba română pe o rază de 50 km a făcut-o să-și asume rolul de pilon al comunității românești din zonă.

Școala are un efectiv de 311 elevi, din care 44 sunt de etnie maghiară, 7 de etnie romă și 260 români. Se învață în aceeași clădire de la clasa I la clasa a XII-a, educația – în limba de predare română – fiind grupată în trei cicluri de învățământ: câte 4 clase la ciclul primar și gimnazial și 8 clase la cel liceal. Numărul elevilor școlii care provin din oraș este sub 40%, ceilalți provenind din localitățile din județ, dar și din județele limitrofe (Covasna și Mureș).

În școală nu există clase în care ponderea copiilor romi este mai mare de 50%, nici clase alcătuite pe criteriul de etnie. Conform statisticii și celor declarate de directori, nu există nici abandon școlar și nici repetenție.

Din 24 de cadre didactice 21 sunt titulare, 2 navetiste, iar printre cadrele de sprijin există 1 consilier școlar și 1 psiholog. Din punct de vedere al etniei, 10 cadre didactice sunt maghiare și 14 române.

Mulți dintre elevii școlii se confruntă cu probleme materiale deosebite, fiind sprijiniți de orfelinatul învecinat școlii. Familiile acestor elevi au dificultăți de ordin economic și social majore: absența oricărui venit sau venituri foarte mici, număr mare de copii în întreținere, părinți bolnavi sau decedați, relații intrafamiliale dezorganizate, etc.

În consiliul de elevi sunt reprezentați proporțional cu prezența lor în școală atât elevii maghiari (4) cât și elevii romi (2) pe lângă elevii români (30).

Școala este dotată cu laborator de informatică cu 29 de calculatoare, o bibliotecă și sală de sport și deține mobilier nou.

În cadrul școlii funcționează Centrul de Educație Interculturală „Mozaic” și Clubul Olimpic „Altis”. Școala face parte din Rețeaua CRED - Centrul de Resurse pentru Educație Diferențiată - alcătuită din unități de învățământ care doresc afilierea, cu scopul de a deveni centre de resurse în comunitatea în care își desfășoară activitatea. Afilierea este atestată de IRSCA Gifted Education și este câștigată prin organizarea unui eveniment dedicat educației diferențiate, sau prin participarea cadrelor didactice la cursurile Școlilor de Excelență. Sloganul școlii este: „Educație pentru fiecare”.

Școala nu are o politică definită de prevenire a discriminării, acest lucru argumentându-se

prin coexistența firească a mai multor etnii în cadrul instituției. Din observațiile cercetătorilor se desprinde un climat interetnic pașnic, în care calitățile personale ale elevilor primează și sunt scoase în evidență în scopul de a valoriza fiecare copil. De asemenea, în școală nu există segregare pe criteriul etnic, iar în clasă mobilierul este dispus în formă de cerc, ceea ce favorizează schimburile între copii și descurajează ierarhizarea spațială a elevilor.

Toate cadrele didactice din școală au absolvit fiecare mai multe module ale formării de educație interculturală în cadrul programelor de formare ale Fundației Pestalozzi atât la București cât și în Elveția și mai nou și la propriul centru de formare „Mozaic”. Aceste formări cuprind formarea competențelor profesionale în domeniul comunicării și educației interculturale; fundamentarea teoretică a educației interculturale; cunoștințe despre curriculum-ul intercultural și metode de predare-învățare în educația interculturală. De asemenea, se organizează schimburi de experiență cu alți profesioniști din domeniul educației interculturale.

Cadrele didactice au urmat de asemenea cursuri în domeniul educației civice, ecologiei, Holocaustului, educație parentale, la CCD sau în cadrul altor fundații. Profesorul care a început predarea educației interculturale în școală a participat începând cu 1996 la formări privind educația civică, completând apoi mai multe module de specialitate în străinătate. Printre aceste formări se numără și un schimb de experiență în Canada privind elaborarea de materiale de educație multiculturală pentru elevi.

Începând anul 2004, în cadrul școlii s-a deschis centrul de educație interculturală în care se derulează proiectul *"Mozaic – comunicare și educație interculturală în comunitățile multietnice"* inițiat de Fundația Pestalozzi, cu finanțare Pestalozzi Children's Foundation din Elveția. Acest proiect își propune să încurajeze dezvoltarea aptitudinilor copiilor și tinerilor de diferite etnii de a comunica și de a se afirma în cadrul comunității pentru ca ei să devină un model de toleranță și de înțelegere pentru cei din jur. Acest lucru se realizează sub semnul conceptului „Împreună”, concept cheie în proiect. Printre activitățile centrului se numără atât activități permanente (consiliere educațională și suport școlar, „avocatul elevului”, stagii pregătitoare, schimburi de experiență între clase, cursuri de formare de lideri, cursuri de artă plastică, de muzică și de dans, jocuri sportive), cât și evenimente speciale din calendarul diversității: 8 Martie, 15 Martie (Ziua maghiarilor de pretutindeni), 8 Aprilie (Ziua internațională a romilor), 1 Iunie, Ziua eliminării violenței, Ziua Toleranței, Ziua drepturilor Omului. De asemenea, sunt organizate festivaluri culturale și sportive: festival de colinde, festivalul dansurilor, Gala premiilor „Mozaic”, expoziții, olimpiade sportive. De asemenea, se organizează evenimente precum „Bursa liceelor”, Târg de Jucării, excursii, workshopuri, și Tabăra internațională din Satul de Copii Pestalozzi din Trogen, Elveția.

La centrul de educație interculturală „Mozaic” se organizează și cursuri de formare pentru

cadre didactice în mai multe module scurte (3 zile) sau lungi (1 săptămână), la care participă regulat profesori de la școlile partenere din județul Harghita. Aceste cursuri sunt avizate de ISJ Harghita și fac parte din formarea continuă a cadrelor didactice. Cursurile au o programă elaborată de specialiștii Fundației Pestalozzi și departamentul pentru Pregătirea Personalului Didactic din cadrul Academiei de Studii Economice din București, iar recent a fost editat și un Manual de educație interculturală care a apărut la Editura ASE (2009). Școala are proiecte comune cu mai multe școli din țară care aparțin rețelei de educație interculturală Pestalozzi.

Însăși prin arhitectura sa, școala apare ca fiind primitoare: holul de la intrare este în același spațiu cu holul de la etaj, sunt amenajate colțuri de relaxare, iar toate clasele sunt foarte luminoase. Pereții școlii sunt plini de urme de proiecte realizate de elevi, desene, fotografii și texte (citate sau concluzii). Toate oglindesc diversitatea, atât din punct de vedere fizic, cât și diversitatea de gândire. Ca tematică putem enumera drepturile omului, drepturile copiilor, ecologie, prejudecăți, tradiții și obiceiuri, literatură.

În pauză se vorbesc limbile română și maghiară, atât între elevi cât și între profesori. Nu este agitație și nici gălăgie prea mare. Numeroși elevi participă la diverse repetiții, inclusiv în pauză, pentru evenimentele de sfârșit de an școlar. Pentru interviurile cu elevii, cercetătorii sunt lăsați singuri cu aceștia, profesorii neparticipând la discuții. Acest lucru a fost realizat conștient, profesorii accentuând că este mai bine să purtăm discuțiile fără prezența lor, care ar putea eventual și inconștient influența răspunsurile elevilor. Am putut intra aleator în orice clasă am dorit și toți elevii cunoșteau proiectele interculturale și participau la ele, declarând că acestea sunt foarte distractive și că la acestea ei învață cu plăcere lucruri noi, dar și unele lucruri pe care le învață deja la școală. Elevii sunt degajați în discuții, toți participă foarte activ, însă așteaptă ca fiecare să termine ce are de spus și doar după aceea vorbesc.

Orientarea școlii este în mod clar modernă. În procesul educativ accentul se pune pe comunicare, gândire critică și valorificarea experienței proprii. Obiectivul formării, după cum declară cadrele didactice este împlinirea personală a elevilor, dar și a cadrelor didactice.

Cadrele didactice fructifică orientarea Fundației Pestalozzi, potrivit căreia elevii ar trebui să fie liberi să-și urmărească propriile interese și să-și formuleze propriile concluzii iar educatorul este prezent pentru a încuraja acest lucru. Peste tot în clase se văd urmele metodelor moderne de educare, se lucrează pe flipchart, pe tablă sunt lipite bilețele din care rezultă concluziile celor învățate la ora respectivă. Se lucrează pe grupe și rezultatele se rețin pe coli de flipchart care se prezintă, asta începând chiar din clasele elementare. Elevii de la liceu relatează despre proiecte pe care le elaborează în grupe și pe care le prezintă la toate materiile, inclusiv lecțiile noi sunt câteodată abordate astfel, iar profesorul se limitează la a da explicații în plus și a răspunde la



întrebările care se ivesc în cursul discuțiilor pe marginea celor prezentate.

Școala depune eforturi însemnate pentru a ține împreună colectivul de părinți, care este relativ mic, având în vedere că majoritatea elevilor nu sunt din localitate. Cei care însă sunt aproape sau fac efortul de a veni și mai de departe sunt implicați regulat în activitățile extrașcolare ale elevilor, nu doar ca spectatori, ci și ca participanți activi, în special la activitățile sportive sau cele creativ artistice manuale, dar și la excursii.

Pentru alegerea materiilor de CDȘ, se prezintă o ofertă părinților și elevilor, în conformitate cu specializarea cadrelor didactice din școală, se discută atât în clasă, cât și în ședințele cu părinții, după care alegerea se consemnează în proces verbal. Nu se știa la școală de posibilitatea de a preda educație interculturală, însă nu se consideră importantă introducerea sa ca și materie de sine stătătoare, din moment ce practica educației interculturale se realizează oricum crosscurricular și extracurricular.

### **Concluzii și recomandări ale cercetătorilor:**

În școala nr. 6, interculturalitatea a depășit stadiul la care se află în celelalte școli incluse în studiu, devenind un principiu care ghidează comportamentele elevilor și ale profesorilor în activitatea cotidiană, transversal. Contactul dintre culturi nu mai este doar la nivel discursiv sau formal, este vorba nu doar de coexistența mai multor culturi ci de interculturalitate în sensul unui veritabil schimb între culturi, de pe poziții de egalitate.

Școala nr. 6 poate constitui un exemplu pozitiv în ceea ce privește aplicarea principiilor interculturalității. Vom relua acest exemplu în capitolul 4, pentru a evidenția factorii de succes ai programului și a cristaliza dimensiunile unei bune practici care merită a fi diseminată și replicată mai departe.

## **7. Cazul nr. 7: școală cu prezență simultană de maghiari, romi și români – județul Mureș**

Școala nr. 7, cu clasele I-VIII, este o școală din mediul rural al județului Mureș, cu un efectiv de 583 de elevi, din care 231 sunt de etnie maghiară, 169 de etnie romă și 183 români. Se învață în aceeași clădire de la clasa I la clasa a VIII-a, educația fiind în două secții cu limba de predare maghiară și română. Există în total 16 colective de elevi la gimnaziu, clase paralele fiind câte 2 în clasele gimnaziale, la ambele secții.

În școală există pedagogia Step by Step la 2 clase la secția română și la 3 clase la secția

maghiară în clasele I-IV. Aici se lucrează în echipe cu două învățătoare pe clasă.

Dintr-un total de 60 de cadre didactice, 33 sunt de etnie maghiară și 27 de etnie română. 37 cadre didactice sunt titulare, 4 necalificate și 27 navetiste; există de asemenea 2 psihologi, 1 consilier școlar și un mediator școlar rom voluntar, care nu este angajatul școlii.

În școală există clase în care ponderea copiilor romi este mai mare de 50%, ceea ce nu reflectă în mod proporțional prezența elevilor de etnie romă. Există o clasă a III-a frecventată doar de copii romi, iar în clasele gimnaziale la secția română într-una din clasele paralele majoritatea copiilor sunt romi. Acest lucru nu este conștientizat ca fiind segregare pe criterii etnice de către conducerea școlii și de către profesori și părinți, însă conform celor declarate de un profesor intervievat, aceste clase sunt percepute ca fiind clasele „slabe” în școală. Se observă astfel suprapunerea criteriului de performanță academică cu cel al apartenenței etnice. Directoarea școlii a încercat să explice situația prin faptul că Organizația Salvați Copiii a avut un proiect cu copiii romi prin care a impulsionat participarea școlară și datorită acestui fapt doar în clasa III și VI există clase la secția română în care sunt doar copii romi. În cazul celorlalte clase directoarea susține că acolo copiii nu se declară toți romi și astfel nu se pot considera acele clase drept segregate. În aceste clase sunt efective de aproximativ 15 elevi, iar în contextul în care în clasele paralele nu este atins numărul maxim de elevi, realizarea claselor mixte ar fi posibilă.

Rata abandonului școlar a fost în anul 2008-2009 de 4,6%. În rândul elevilor maghiari, abandonul școlar se cifrează la 3,5%, pentru a crește în cazul elevilor români la 4,9% iar la romi la 5,9%. Majoritatea cazurilor de abandon școlar s-au înregistrat la ciclul gimnazial (17 elevi din 27). Din 17 fete care au abandonat școala în clasele I-VIII, 10 sunt de etnie romă, administrația școlii susținând că motivul abandonului este căsătoria. În comunitatea de romi din Sângiorgiu de Mureș, în special în cazul romilor tradiționali, fetele se căsătoresc tinere, însă cauza abandonului poate fi și absenteismul, care nu este recunoscut oficial, dar din discuțiile cu profesorii apare ca și posibilă cauză. La celelalte etnii, abandonul școlar al fetelor la nivelul gimnazial se atribuie ori familiei dezorganizate, ori faptului că se consideră că fetele sunt mai utile în gospodărie.

Rata nepromovării (numărul de elevi care au repetat anul) este diferită în funcție de etnia elevilor. Astfel, la elevii de etnie maghiară aceasta este de 3,5%, la români de 2,2%, înregistrându-se valorile cele mai ridicate în cazul etniei romi, cu 5,9%.

Școala a beneficiat de Programul de construire și de extindere de școli al Guvernului în 2003-2005, în care prin hotărâre guvernamentală și această școală a beneficiat de fonduri pentru construcția noului corp și deasemenea de fonduri pentru reabilitare în 2007. Clădirea nouă a școlii a fost construită în 2003 – 2005 și a fost extinsă în 2007 cu 4 săli de clasă. Mai există o clădire veche din 1902 în care învață elevii claselor I-IV. În 2008 s-a reabilitat clădirea veche a școlii și cabinetele

existente au fost dotate cu mobilier și material nou. Școala este dotată cu sală de sport, construită în 1984, Centru de Documentare și Informare, cabinet de informatică, laboratoare de fizică, chimie, biologie, cabinete de limba română, limba maghiară, limbi moderne, matematică, geografie, istorie, educație tehnologică, o bibliotecă școlară cu 16 000 de volume, un cabinet de asistență psihopedagogică.

Din interviul cu administrația școlii reiese că nu se consideră necesară o politică de prevenire a discriminării în școală, iar existența segregării este negată de direcția școlii, chiar atunci când aceasta este confruntată cu faptul că există clase cu efective formate integral sau majoritar din copii romi, și care nu reflectă proporțional prezența acestei etnii în școală. Direcția susține astfel că repartizarea elevilor pe clase este una firească și nicidecum nu se practică segregare, de aceea considerând că nu este necesară o politică de desegregare a școlii.

Se neagă existența discriminării în școală; în schimb, cadrele didactice se plâng de faptul că este foarte greu de lucrat cu clase omogene cu copii romi care au probleme cu igiena din cauza condițiilor precare de locuire, nu au sprijin în familie privind educația și nici nu au spirit de competiție, deoarece „toți sunt la fel”. De asemenea, cadrele didactice au tendința de a atribui aspecte negative exclusiv elevilor și părinților de etnie romă.

Cadrele didactice nu au participat la formări în legătură cu intoleranța, rasismul, discriminarea. Oferta CCD Mureș nu cuprinde la formările obligatorii teme din sfera educației interculturale. La categoria „alte formări acreditate” se regăsește educația incluzivă și formări privind metodele active și doar la cele opționale găsim educația Holocaustului și limba romani, cât și despre drepturile omului.<sup>81</sup>

Școala nu are proiecte care să încurajeze interculturalitatea, ci este implicată în proiecte separate prin secțiile maghiară și română, având colaborări cu alte școli din județ sau din Ungaria. Școala pare să se concentreze asupra concursurilor școlare formale la care participă sau concursuri extrașcolare, însă legate de materiile predate la școală.

Directoarea școlii a implementat un proiect prin Unitatea Județeană de Implementare a Proiectului pentru Învățământului Rural, intitulat „Servicii complexe pentru copiii cu risc de excludere socială”, prin care 50 de copii, majoritar romi, au beneficiat de consiliere psihopedagogică, de tabere și excursii.

Deși direcția și cadrele didactice nu percep segregarea copiilor ca o manifestare cu caracter discriminatoriu, aceasta este de fapt recunoscută ca fiind una din cele mai grave forme de discriminare. În clasele în care copiii romi sunt majoritari „*mirosul este de multe ori greu de*

---

<sup>81</sup> Oferta de cursuri CCD Mureș: <http://www.ccdmures.ro/oferta78.pdf>

*suportat o oră întreagă*<sup>82</sup>, iar absenteismul împiedică o dezvoltare a cunoștințelor elevilor. Nu pare a se întreprinde nimic pentru a remedia această situație care se acceptă ca atare, prin aceasta aducându-se un prejudiciu șansei de viitor a acestor copii.

Profesorul care predă educația interculturală susține că *"nu cu toate clasele se poate lucra, cu unii de abia reușim să facem strictul necesar"*<sup>83</sup> însă nu a dorit să-și argumenteze punctul de vedere.

Elevii spun că cei din aceeași clasă țin legătura și sunt prieteni și în afara școlii, însă cu alte clase nu prea socializează. Au în schimb prieteni printre vecini atât maghiari, cât și români. Cu copiii romi singura cale de socializare pare să fie prin fotbal la băieți, deoarece în comună există o echipă de copii performantă de fotbal.

Profesorii aplică uneori metode moderne de predare, prezentări PowerPoint, proiecte ale elevilor și dezbateri, însă la mulți profesori acestea par să întrerupă doar ocazional metodele tradiționale de predare.

În vederea selecției materiilor din CDS, profesorii fac propuneri către Consiliul Administrativ al Școlii, care decide asupra posibilităților ce vor fi oferite spre selecție părinților. Astfel, opțiunile părinților vor fi deja limitate de către Consiliul Administrativ al Școlii.

Astfel, profesorul care a predat educația interculturală în 2008-2009 nu a primit acordul în anul următor, predând în momentul cercetării educația civică. Totuși, profesorul a solicitat să predea educația interculturală chiar și neplătit, în afara orelor. Această propunere a sa nu a fost încă aprobată, direcția școlii amânând decizia pentru începutul anului școlar următor. Asupra acestei decizii, conducerea școlii evită să se exprime clar, directoarea motivând că se taie din numărul de ore, va fi și mai greu să se introducă un opțional, în condițiile în care copiii oricum sunt suprasolicitați.

Interculturalitatea este total absentă în școală, iar multe din cadrele didactice promovează istoria și tradițiile propriei etnii în cadrul orelor de curs, fără a se aborda dimensiunea interactivă a coexistenței celor trei etnii în școală și în localitate.

### **Concluzii și recomandări ale cercetătorilor:**

Școala se confruntă cu mari probleme care țin de domeniul discriminării, prin existența unei practici de segregare a copiilor romi care este privită ca un fenomen firesc. Primul pas spre remedierea acesteia ar fi conștientizarea gravității politicii de segregare, pe care administrația și cadrele didactice au încercat să o disimuleze în timpul cercetării.

---

<sup>82</sup> Interviu cadru didactic, iunie 2010.

<sup>83</sup> Interviu cadru didactic, iunie 2010.

În cazul în care școala este dispusă să renunțe la această practică ilegală de segregare școlară, este recomandat să ceară sprijinul ISJ și al unui ONG de specialitate pentru a întocmi un plan de desegregare viabil care să creeze cât mai puține conflicte, dar să dea șanse egale tuturor copiilor din școală la o educație de calitate.

Pentru a veni în sprijinul acestor măsuri este recomandat ca școala să organizeze cursuri la care să invite specialiști din domeniul prevenirii și medierii conflictelor, a combaterii prejudecăților și a discriminării, după care să identifice și cursuri de formare continuă la care treptat să participe toate cadrele didactice din școală, în scopul de a schimba profund atitudinea acestora față de romi și manifestările comportamentale negative.

Deoarece comunitatea de romi este vorbitoare de limba romani și maghiară și doar o parte are pe lângă romani limba română ca și limbă maternă, un pas intermediar spre normalitate ar fi înființarea educației bilingve maghiară-romani și unde este nevoie română-romani. Se recomandă încadrarea unor cadre didactice romi în școală. Astfel se poate remedia greșeala comisă de fosta direcțiune, care a permis îndrumarea copiilor romi cu limba maternă romă și maghiară spre secția română în clasa I, în contextul în care nici nu au frecventat grădinița. Această practică se continuă și acum, punând acești copii în dificultate din prima zi de școală.

Interculturalitatea este departe de a fi pătruns în această școală, care se confruntă cu probleme grave în sfera atitudinilor și a practicilor discriminatorii. Astfel, se recomandă o intervenție în profunzime și de lungă durată în domeniul educației interculturale, ale cărei grupuri țintă de beneficiari să fie atât cadrele didactice și direcția școlii, cât și elevii și părinții acestora. Inevitabil, această intervenție ar trebui să înceapă de la nivelul educației împotriva discriminării și în vederea aplicării principiilor educației incluzive.

## II. Atitudini față de educația interculturală

Această secțiune subsumează rezultatele cercetării în ceea ce privește atitudinea cadrelor didactice, a elevilor și a părinților în ceea ce privește educația interculturală ca materie, dar și ca tematică transversală în subiectele abordate în interviuri și focus grupuri. Conceptul de atitudine a fost operaționalizat în cercetare în trei dimensiuni, care vor fi prezentate pe rând în această secțiune. Prima dimensiune privește *cunoștințele* respondenților cu privire la educația interculturală, și la interculturalitate în sensul larg al termenului. Apoi, vor fi prezentate concluziile ce reies pe dimensiunea *percepțiilor* referitoare la educația interculturală, iar în cele din urmă va fi abordată dimensiunea *comportamentelor* cadrelor didactice, ale elevilor și părinților, legate de conviețuirea mai multor etnii în mediul școlar în care activează sau pe care îl frecventează.

### 1. Cunoștințe despre educația interculturală

În interviurile înregistrate cu cadrele didactice am abordat în special cunoștințele legate de interculturalitate în general, și de scopul și obiectivele specifice ale educației interculturale. Într-un stadiu timpuriu al cercetării a reieșit însă o dimensiune pe care nu am luat-o în considerare atunci când s-au conceput instrumentele de colectare de date, și anume gradul de cunoaștere nu a educației interculturale ca domeniu educativ, ci chiar ca materie care poate fi predată în cadrul CDS. Astfel, a reieșit că în unele cazuri administrația școlii și cadrele didactice nu cunoșteau însăși posibilitatea de a include această materie în cadrul opționalului. Directoarea școlii nr. 4 afirmă:

*"Nu am avut cunoștință de posibilitatea opționalului de educație interculturală, noi ne informăm prin inspectorii de specialitate, care promovează unele opționale față de cadrele didactice de specialitate, iar cadrele didactice, dacă le place, propun opționalele. Dar de acest opțional am auzit abia când ne-ați contactat"<sup>84</sup>.*

În sine, aceasta este o concluzie interesantă a cercetării de teren: informația referitoare la posibilitatea de a include materia ca opțional nu ajunge întotdeauna în școli, iar faptul că aceasta este absentă într-o școală multietnică reflectă atât lipsa unei strategii de comunicare a Ministerului Educației în ceea ce privește implementarea materiei, cât și gradul scăzut de conștientizare a necesității introducerii acestei materii în medii multietnice, și potențialul pedagogic al implementării materiei în medii unde principiile interculturalității se pot aplica în practica de zi cu zi.

---

<sup>84</sup> Interviu cu directoarea școlii, iunie 2010.

Referitor la conținuturile educației interculturale, la principiile și scopul acesteia, din interviurile cu respondenții reiese un spectru larg de situații ce caracterizează gradul de cunoaștere a problematicii interculturalității, de la totala necunoaștere a tematicii, trecând printr-o cunoaștere de tip formal și superficial, sau chiar înțelegerea greșită a conceptului, până la cunoașterea aprofundată și internalizată a principiilor educației interculturale.

Oglindind situația în care educația interculturală este necunoscută, cadrele didactice de la școlile nr. 5 și 7 afirmă că nu au cunoștințe despre educația interculturală, neparticipând nici la formări continue pe această tematică. În mod timid, însă, ei își exprimă interesul pentru acest domeniu, afirmând că ar dori să participe la cursuri pe marginea acestei tematici, și formulând opinia că prin educația interculturală s-ar ajunge la o mai bună înțelegere a celorlalte culturi. Chiar dacă este prima oară când respondenții întâlnesc termenul de educație interculturală, ei sunt capabili să explice, cel puțin parțial, despre ce este vorba: prefixul inter- denotă contactul între mai multe entități, așadar educația interculturală este o educație care facilitează contactul între culturi. Dincolo de acest aspect însă, nu există cunoștințe referitoare la scopul profund al educației interculturale, chiar în mediul multietnic al acestor școli.

Educația interculturală pare astfel a fi un concept insuficient diseminat și aprofundat în rândul cadrelor didactice. Acest lucru determină adesea o înțelegere superficială a conceptului, așa cum reiese și din interviurile realizate în școlile nr. 3 și 4. Adesea, educația interculturală pare a se rezuma la reducerea diferitelor etnii la reprezentări rigide, anacronice și folclorizante. În școala nr. 4, profesorii consideră că educația interculturală deschide orizontul în special către cunoașterea tradițiilor și obiceiurilor altor etnii din țară și către istoria regiunilor țării.<sup>85</sup> La fel, în școala nr. 2, cadrele didactice care au participat la cursuri de formare continuă în domeniul educației interculturale au rămas cu ideea că această materie servește la o mai bună cunoaștere între etnii diferite, însă cunoștințele referitoare la scopurile și principiile educației interculturale rămân superficiale. Reprezentarea mentală pe care multe cadre didactice o au despre educația culturală se mărginește la schimburi de informații privind tradițiile, simbolurile și portul altor etnii.<sup>86</sup> Nu se conștientizează nici faptul că tradiția este în perpetuă schimbare, nici faptul că unele din aspectele prezentate ca fiind tradiții sunt anacronice și și-au pierdut în contextul actual mare parte din semnificația inițială, cum este de exemplu portul tradițional. La fel, nu se conștientizează că există diversitate și în sânul grupurilor etnice și culturale, și că simbolurile și tradițiile prezentate ca fiind aceleași pentru o etnie întregă sunt de fapt ele însele manifestări stereotipice ale unei cunoașteri superficiale a acesteia.

---

<sup>85</sup> Focus grup cadre didactice, iunie 2010.

<sup>86</sup> Focus grup cadre didactice, iunie 2010.

Ca urmare a acestei abordări superficiale, tendința regăsită adeseori la cadrele didactice este aceea de a accentua partea de folclor a unei etnii, și de a o evidenția în cadrul unui spectacol invariabil, în care sunt readuse pe scenă aceleași reprezentări stereotipice ale etniei: dansurile, portul și obiceiurile. Spectatorul nu ia parte activă în aceste reprezentări, ci primește în mod pasiv, neînsoțite de o reflecție mai profundă, manifestările superficiale ale diferenței culturale. Astfel, modul în care se stabilește contactul cu alteritatea este prin punerea în scenă a unor aspecte artificiale, rupte de cotidian, stereotipice și superficiale, menite să cristalizeze, pentru spectator, esența celuilalt. Tendința de a folcloriza alteritatea culturală și etnică este foarte prezentă în majoritatea interviurilor realizate, dovedind astfel o cunoaștere superficială a principiilor și scopului educației interculturale.

Cunoașterea superficială a scopului și principiilor interculturalității poate da naștere unei înțelegeri eronate a rolului cadrului didactic care pune în aplicare activități de schimburi interculturale. Astfel, în școala nr. 3, unul din cadrele didactice de la clasa cu predare în limba română recunoaște că are foarte puține cunoștințe despre educația interculturală. Nu a învățat despre această tematică și nici nu a participat la cursuri de formare, deoarece nu s-au organizat. I-ar plăcea să participe la un curs, să știe cât mai multe despre subiect, a și găsit pe internet, pe un site de specialitate dedicat activităților didactice, câteva activități. Astfel, a încercat să aplice una din activitățile cu caracter intercultural întâlnite pe internet, însă unii din copii au refuzat să se așeze lângă alți copii din familii mai sărace, pe motivul că ar fi mirosit. Confruntat cu acest refuz, cadrul didactic a încercat să insiste în vederea acceptării reciproce a copiilor – de altfel de aceeași etnie – întrebând: „*dacă tu, ca rom, nu vrei să stai lângă un rom, cum te aștepți să stea un maghiar lângă tine?*”<sup>87</sup>. Prin acest exercițiu a reușit să diminueze percepția de superioritate-inferioritate în raporturile intraetnice, căzând însă în greșeala de a întări ideea că maghiarii sunt superiori romilor, la fel cum copiii se consideraseră inițial superiori celor mai săraci. Prin neînșușirea în profunzime a principiilor interculturalității, se ajunge astfel la transmiterea involuntară a propriilor stereotipuri de către cadrele didactice menite tocmai să deconstruiască prejudecățile dintre grupuri etnice diferite. În acest caz, aplicarea activităților interculturale în clasă, fără o înțelegere profundă și corectă a principiilor interculturalității, se poate dovedi nu doar neeficace, ci și dăunătoare, având drept rezultat final întărirea anumitor reprezentări stereotipice despre alte etnii.

În școala nr. 1 am întâlnit o astfel de situație, în care interculturalitatea nu este doar înțeleasă în mod superficial, ci este aplicată în mod eronat, conducând în cele din urmă la rezultatul contrar, acela de a menține prejudecățile existente în societatea românească. Aici, procentul ridicat de cadre didactice din școală care au participat la cursurile de formare continuă de educație interculturală

---

<sup>87</sup> Interviu cadru didactic, iunie 2010.



oferite de CCD constituiau, cel puțin la începutul cercetării, un punct pozitiv. Destul de repede a devenit însă tot mai evident că aceste cursuri nu și-au lăsat o amprentă durabilă asupra mentalității cadrelor didactice din școală. Pe parcurs, se pare că sensul educației interculturale a fost deturnat, dintr-o înțelegere defectuoasă a scopului acesteia, iar materia a fost transformată într-un fel de instrument pentru „civilizarea” romilor:

*„Educația interculturală îi ajută pe romi să-și găsească o slujbă, și mai mult decât atât, să și-o păstreze.”<sup>88</sup>*

Un cadru didactic povestește cum primul an de implementare a materiei „a fost în orb”, însă puțin câte puțin, cu ajutorul cunoștințelor din domeniul educației cu grup țintă specific rom („A doua șansă”, „Grădinița estivală”, „Școala după școală”, etc.) cadrele didactice s-au familiarizat cu „educația interculturală”, apărând astfel ideea că această materie trebuie aplicată în cadrul cursului de „A doua șansă”<sup>89</sup>. Există de asemenea o confuzie importantă, și anume aceea între educația interculturală și educația civică. Scopul celei dintâi nu este perceput ca fiind diferit față de cel al educației civice.

Școala a participat la concursul „Diversitatea, o șansă în plus pentru viitor”, unde o echipă formată din 2 copii romi, 2 români și unul arab<sup>90</sup> au obținut premiul I la faza județeană. Pregătirea pentru acest concurs a avut loc după cursuri, iar elevii au învățat acasă, singuri, efectuând de asemenea ore de pregătire sub îndrumarea unui cadru didactic. Materialele au fost descărcate de pe situl Asociației „Divers”, cadrul didactic responsabil pentru pregătirea echipei exprimându-și o opinie foarte pozitivă despre aceste materiale.<sup>91</sup>

Copiii povestesc:

*„Am învățat lucruri noi, despre cum se îmbracă [etnii diferite], mâncăruri tradiționale, am avut un ghid și a trebuit să învățăm de acolo.”*

Întrebați ce anume au învățat despre propria etnie, copiii menționează:

*„Cultura, îmbrăcămintea, obiceiuri, la ce vârstă se căsătoresc fetele...”*

***La ce vârstă?***

*„Păi de mici copii sunt promise unor băieți și la 15-16 ani se căsătoresc.”*

***Și așa e și la voi?***

*„Da.”*

***Chiar așa se întâmplă? Tu câți ani ai?***

<sup>88</sup> Interviu directoare, mai 2010.

<sup>89</sup> Interviu cadru didactic, iunie 2010.

<sup>90</sup> Cadrele didactice îl prezentau ca fiind arab, însă doar tatăl era de origine siriană, mama fiind româncă.

<sup>91</sup> Documentele se pot consulta la adresa [http://www.divers.org.ro/index.php?option=com\\_docman&task=cat\\_view&gid=58&Itemid=25&lang=ro](http://www.divers.org.ro/index.php?option=com_docman&task=cat_view&gid=58&Itemid=25&lang=ro), accesată în iulie 2010.

Profesoara intervine:

*„Aaa, nu e cazul ei. Asta ce știu ei e tradiția.”*

*„Există romi romanizați dar în unele familii rome mai există tradiția.”*

Iar profesoara explică:

*„R. de pildă nu are cum să..., ea e un copil care învață, ea vrea să-și continue studiile, e deosebită, e implicată în multe activități, în multe proiecte, e canalizată pe o anumită direcție.”*

Din dialogul de mai sus reiese tendința ca obiectul învățării să fie constituit, în unele cazuri, de „tradiții” prezentate într-un mod rigid și simplist: spre exemplu, căsătoria timpurie este un fenomen marginal și care are loc doar în anumite comunități de romi, ea este totuși prezentată ca fiind o tradiție a *tuturor* romilor, fără diferențe. Mai mult decât atât, atunci când copiii sunt confrunțați cu ideea că este posibil ca unele tradiții să nu mai corespundă realității, din moment ce ei înșiși nu le mai respectă, cadrul didactic responsabil de formarea lor intervine, explicând că eleva în chestiune este „deosebită”, adică o excepție de la regulă. Iar această regulă corespunde de fapt mai mult unui stereotip al majoritarilor referitor la romi decât unei realități a întregului grup etnic. Copiii își însușesc astfel o imagine despre sine care nu îi reprezintă și care simplifică istoria parcursului cultural al etniei; de pildă, originea căsătoriei timpurii nu a fost abordată în pregătirea copiilor.<sup>92</sup>

Un alt exemplu din care reiese că o cunoaștere și o înțelegere superficială a interculturalității poate dăuna, ajungându-se la rezultatul contrar intențiilor inițiale, este școala nr. 4. Din focus grupul cu cadrele didactice a reieșit că se cunoaște importanța toleranței ca valoare proprie interculturalității. Sensul conferit toleranței este însă acela de acceptare a celuilalt, indiferent de însușirile sale, fără a da importanță cunoașterii sale. În această abordare, toleranța nu împiedică de fapt ierarhizarea socială și faptul de a-l considera pe celălalt inferior sieși.

Tot în această școală, cunoașterea interculturalității se dovedește a fi doar la nivel discursiv. Conceptul de interculturalitate a fost declarat ca ceva nou și interesant, cu care cadrele didactice au ajuns mai mult în contact datorită proiectului „Mozaic”. S-a considerat foarte utilă însușirea exercițiilor practice învățate în cadrul proiectului, însă atunci când li s-a cerut să dea un exemplu practic, cadrele didactice au fost incapabile de a răspunde la întrebare, invocând faptul că nu s-au pregătit pentru această temă.<sup>93</sup>

Alte cadre didactice din școala nr. 1 înțeleg educația interculturală în mod superficial. Din cele patru cadre didactice intervievate, unul nu a participat la cursul de formare continuă pe tema educației interculturale. Din discuțiile purtate cu profesori sau învățători care au urmat aceste

<sup>92</sup> Căsătoria timpurie la romi este de fapt o strategie de evitare a abuzurilor săvârșite de stăpânii robilor romi asupra tinerelor fete în prima noapte după nuntă (dreptul primei nopți sau dreptul seniorului).

<sup>93</sup> Focus grup cadre didactice, iunie 2010.

cursuri, cadrul didactic și-a format o idee despre educația interculturală ca fiind „*un schimb între culturi*”, și este de părere că se poate aplica chiar începând de la clasele mici. Acesta povestește:

*„Am fost cu copiii la Infoeuropa, unde am văzut pliante, activități, rezultate, desene, lucrări legate de obiceiuri și tradiții, și noi facem la școală despre obiceiurile și tradițiile de Paști, etc. Despre tradițiile romilor am făcut prezentarea ținutei fetei sau a băiatului, dansurile...(...) Din aceste activități noi îi vedem cum se manifestă ei și altfel. (...) Însă ei consideră pe undeva că este rușinos să spună că sunt romi, dar în momentul în care organizezi o astfel de activitate ei încearcă să transmită și să prezinte colegilor lucruri pe care noi nu le știm, legate de obiceiuri, și ceea ce e uimitor e că ceilalți copii acceptă, unii știu, zic că au mai văzut, alții rămân uimiți și văd că se integrează și ei în dans.”<sup>94</sup>*

Reiese din relatarea de mai sus o abordare superficială și incompletă a educației interculturale, concentrată pe prezentarea tradițiilor altor etnii (în special cea romă): ținuta tradițională, dansurile, obiceiurile de sărbători.

În cadrul școlii nr. 2, cercetătoarea a participat la cursul de educație interculturală predat ca materie de CDȘ la clasa a VI-a. În cadrul acestui curs s-a abordat tema diversității europene, și cu ajutorul unui material video interactiv s-au prezentat țări ale Uniunii Europene și cunoștințe referitoare la limba, tradițiile, simbolurile acestora (steagul, clădiri simbolice, obiecte culturale specifice acestor țări). Copiii li s-a cerut, înainte de prezentarea fiecărui membru al Uniunii Europene, să menționeze aspectele pe care le cunosc deja în legătură cu aceste țări. S-a ajuns astfel la catalogarea unor aspecte destul de superficiale, de simplă introducere în cunoașterea acestor țări. Copiii au fost încântați de folosirea materialului video și au apreciat conținutul acestuia, însă mesajul de respect al diversității nu a depășit simpla trecere în revistă a unor aspecte destul de superficiale și chiar cu potențial de perpetuare a anumitor stereotipuri legate de popoarele prezentate (englezii beau ceai, italienii mănâncă multă pizza, etc.).

În a doua parte a lecției a fost abordată tematica toleranței. S-au împărțit fotocopii ale „Pliantului toleranței”, cuprinzând, pe lângă definiția termenului și elemente legate de apariția sa în istorie, citate ale unor personalități istorice, politice sau literare, care comentează aspecte legate de toleranță.<sup>95</sup> S-a abordat apoi fiecare citat în parte, inițiindu-se un dialog între elevi și profesor pe marginea modului în care ideile din citate erau înțelese de către copii. Din păcate, discuțiile pe marginea fiecărui citat nu au ajuns la un nivel foarte profund din cauza faptului că citatele erau numeroase și s-a dorit abordarea lor în totalitate. Din acest motiv explicațiile au rămas la un nivel destul de superficial, și nu s-au stabilit conexiuni cu exemple practice cotidiene, care ar fi putut înlesni înțelegerea mai profundă a anumitor aspecte legate de toleranța față de alte grupuri etnice, religioase sau culturale.

<sup>94</sup> Interviu cadru didactic, iunie 2010.

<sup>95</sup> *Pliantul toleranței*, suport de curs, document intern.

Cadrul didactic responsabil de predarea educației interculturale a insistat în timpul interviului asupra ideii că toți copiii sunt „la fel”, neexistând diferențe între ei. Unul din obiectivele educației interculturale, și anume echitatea, pare a fi astfel cunoscut și însușit, însă acest lucru se întâmplă în detrimentul altui obiectiv major al său, și anume diversitatea. Or, fără diversitatea și existența mai multor culturi, nu poate fi vorba de *interculturalitate*. Discursul care estompează diferențele între culturi, etnii sau grupuri diverse poate fi astfel interpretat ca un discurs ce se dorește a fi hipercorect, dar care pierde din vedere aspectul presupuziției unei diversități și unei alterități culturale sau etnice, pentru existența și punerea în practică a unui veritabil dialog intercultural. Din prisma principiilor educației interculturale, diferența nu trebuie să fie nici stigmatizată, dar nici estompată sau negată. Dimpotrivă, educația interculturală urmărește deprinderea deschiderii către alteritate, pentru a o putea înțelege și respecta prin prisma propriilor valori. Negând diferența, se neagă însăși *interculturalitatea* și necesitatea instaurării unui dialog intercultural.

Programa elaborată în cadrul școlii pentru materia educație interculturală ca și CDȘ cuprinde patru unități de învățare cu conținuturi specifice, împărțite în 35 de săptămâni.<sup>96</sup> Programa descrie, pe lângă aceste aspecte, metodele și resursele utilizate. Astfel, se folosește bibliografia recomandată de programa oficială, suplimentată de diverse materiale preluate de către cadrul didactic de pe internet, sau obținute din diverse alte surse (precum materialul video referitor la prezentarea țărilor europene și a specificului lor cultural).

Cele patru unități de învățare sunt:

1. Societatea multiculturală și societatea interculturală (cu conținuturi specifice precum: trăsături ale societății contemporane, diversitate culturală, raportul „eu” / „noi” - ceilalți în societatea multiculturală și interculturală, stiluri de viață, obiceiuri, tradiții ale diferitelor minorități culturale);
2. Principii și valori ale societății interculturale (identitate, acceptare, respect, dialog, egalitate, valorile societății interculturale: toleranță, solidaritate, respect față de diversitate, abateri de la valorile societății interculturale: intoleranță, manifestări, efecte);
3. Persoana și societatea interculturală (identitatea culturală proprie, a celorlalți, respectul față de sine și de ceilalți, trăsături ale persoanei în societatea interculturală, comunicarea interculturală, specificul comunicării, bariere ale comunicării, reguli și principii etice);
4. Educația interculturală ca dialog al culturilor (dialogul dintre culturi, educația interculturală, educația privind drepturile omului, incluziune socială și coeziune socială).

Aceste unități, cu conținuturile specifice, reflectă o abordare integrată a principiilor educației

---

<sup>96</sup> *Planificare calendaristică 2009-2010, opțional Educație Interculturală, cl. a V-a, a VI-a, document intern.*

interculturale, în care se regăsesc și aspecte profunde precum respectul față de diversitate sau dialogul intercultural. Se ivește însă întrebarea în ce mod sunt expuse aceste problematice și cum sunt puse în practică aceste principii ale educației interculturale în momentul în care cadrul didactic responsabil pentru predarea materiei are reticente în a admite existența unei diversități culturale în sânul școlii, iar discursul profesorului pune accentul pe uniformitatea elevilor în școală („Pentru noi sunt copii și atât”) și pe ignorarea diferențelor culturale între cele două etnii prezente în instituție. Înainte de organizarea focus-grupului cu elevii la care se predă opționalul educație interculturală, profesorul a avertizat cercetătoarea că ar fi mai bine să nu se menționeze romii ca și grup etnic diferit, pentru a nu pune copiii într-o situație jenantă, deoarece unii din cei heteroidentificați ca fiind romi de fapt nu „se recunosc” ca atare. Se pare astfel că principiile educației interculturale riscă să rămână la un nivel teoretic, abstract pentru elevi, fără a se stabili legături cu realitatea prezentă chiar în clasă, și fără a facilita în mod concret dialogul intercultural dintre elevi. Teoria este învățată, însă nu se pune în aplicare în practică, tocmai într-un mediu multiethnic propice pentru astfel de exerciții aplicative.

Cercetarea de teren a revelat și cazuri în care principiile interculturalității au fost însușite de către cadrele didactice, fie că este vorba de cele care predau materia, fie de alte cadre didactice responsabile de alte materii. În școala nr. 6, de pildă, cadrele didactice declară:

*"Noi aici vrem să-i facem pe elevi să înțeleagă și să folosească în viața de zi cu zi diversitatea culturală specifică maghiarilor, românilor și romilor. (...) Prin activitățile interculturale ei elimină prejudecățile pe care le au și încep să înțeleagă valoarea unor obiceiuri, tradiții, etc, dar și la ce pot fi utile în viață, totodată dobândesc un exercițiu de a fi împreună, ceea ce în acest spațiu dominat de o singură cultură este foarte important."*<sup>97</sup>

În concluzie, cunoștințele referitoare la educația interculturală nu sunt aprofundate decât în cazul școlii nr. 6, unde interculturalitatea ghidează transversal modul în care se desfășoară procesul educativ, fiind nu numai bine înțeleasă de către cadrele didactice, ci și aplicată în practica pedagogică de zi cu zi. În rest, înțelegerea interculturalității este superficială, teoretică, iar în anumite situații această înțelegere superficială periclitează însăși atingerea scopului educației interculturale, și anume eradicarea stereotipurilor referitoare la alteritate și respectul diversității în echitate.

Se constată de asemenea că numărul de formări continue ale cadrelor didactice în problematica interculturalității nu este o garanție a însușirii de către acestea a principiilor interculturalității în profunzime, și nici a aplicării în procesul pedagogic a celor prezentate în aceste cursuri. Importante nu sunt formările, care par uneori a fi urmate pentru simpla rațiune că există, și

---

<sup>97</sup> Focus grup cu cadre didactice, iunie 2010.

nu dintr-un interes real pentru tematică, ci conștientizarea posibilităților pe care contextul multicultural și multiethnic îl oferă, și o reflecție mai profundă asupra coexistenței alterității în mediul social mai larg.

## 2. Percepții asupra educației interculturale

Respondenții au fost solicitați să răspundă la întrebări privind modul în care percep materia educație interculturală, adresându-li-se întrebări despre necesitatea implementării acesteia în școlile multietnice, despre utilitatea materiei, și necesitatea introducerii acesteia în curricula școlară obligatorie.

Majoritatea cadrelor didactice a fost de părere că educația interculturală este necesară și utilă. Unele cadre didactice insistă asupra necesității transmiterii principiilor de interculturalitate inclusiv la părinți, care se întâmplă să mai vină la școală pentru a protesta că propriul copil stă lângă un rom:

*„Da, ar fi o treabă bună, mi se pare o chestie de educație, de cunoaștere, și de evitare a unor greșeli din neștiință, pentru care suntem vinovați. (...) Le explic părinților că este școala statului, nu este școala lor, sunt opțiuni acuma cu grămada, sunt școli particulare pentru cei cu moșturi și cu figuri și cu talente (...) de obicei le dau o lecție prin felul acesta de a așeza un copil într-adevăr rău și care îl deranjează pe copilul lui, și să vadă care e diferența. Și părinții înțeleg la un moment dat. (...) Aici foarte puțini au rămas oamenii care au fost băștinașii locului, să zici că ei sunt de-un neam, de-o tradiție, e foarte multă lume adunată de prin colțuri diferite. Și atunci mi se pare normal să ne cunoaștem unul cu celălalt, să știm despre celălalt, să nu-l judecăm, să înțelegem că așa cum venim noi din familie cu o tradiție, cu obiceiuri, trebuie să vină și ceilalți, să ne acceptăm unul pe celălalt, și mi se pare un lucru bun. Și dacă de mici cultivăm la copii treaba asta, poate că vom înțelege mai bine și nu vom mai fi așa de răi, de intoleranți.”<sup>98</sup>*

În școala nr. 2 se întărește opinia conform căreia educația interculturală ar fi necesară în școlile multietnice:

*„Da, sigur că [este necesară], mai ales acolo unde sunt mai multe etnii. E bine ca românul să știe de tradiția țiganului, țiganul de tradiția românului, a maghiarului, și alte etnii care sunt. Să știe și de greci, de turci...”<sup>99</sup>*

Există însă și percepția conform căreia educația interculturală ar fi necesară doar în virtutea faptului că este „ceva nou”. Extrasul de mai jos, dintr-un interviu realizat în școala nr. 1, exemplifică această opinie:

<sup>98</sup> Interviul cadru didactic, iunie 2010.

<sup>99</sup> Interviul director, iunie 2010.

***Credeți că este necesară educația interculturală?***

*„Da, sigur că da, pentru că trebuie să ținem pasul cu ce e nou.”*

***La ce ar servi un astfel de curs?***

*„O lărgire a orizontului nostru cu referire la ce putem face în școala românească.”*

***Și dacă ar fi să ne gândim la ce ne servește în viață, așa cum de exemplu matematica ne servește la calcule, și așa mai departe...?***

*„Să fim mai apropiați și să cunoaștem mai mult și alte obiceiuri și tradiții și activitatea culturală ca parte a petrecerii timpului liber, pentru că de școală știți cum e, când e vorba de teme și astea, toată lumea, deja e o greutate, dar o astfel de activitate mai vezi că ne mai punem și mintea la contribuție ca să creem ceva nou. La o anumită vârstă, dacă nu-ți pui mintea la contribuție... Ceva nou, am făcut și alte opționale, foarte interesante la început, și pe urmă se plictiseau, știau deja de la frații lor ce urmau să facă, trebuie ceva nou.”<sup>100</sup>*

Tot în această școală am constatat existența opiniei potrivit căreia educația interculturală ar avea un potențial „subversiv”, de „îndoctrinare” referitor la poziția vulnerabilă a romilor în societatea românească. La întrebarea „Ați fi de acord ca materia Educație interculturală să fie obligatorie?”, unul din cadrele didactice răspunde:

*„Să n-o luăm, să fie ca un stigmat, să fie ca și orice obiect de curriculum (...) Să nu fie doar pentru interesul meu, atunci nu. Atunci nu are rost acest obiect. Nu folosește la nimic. Îl iau, mă îndoctrinez: „eu sunt oropsit, eu sunt discriminat, eu nu am drepturi, o să fiu crâncen, o să-l privesc pieziș, n-o să-mi placă ăla, românul, albul”, dacă se ajunge la astfel de situații și de înțelegeri, atunci nu.”<sup>101</sup>*

Este interesantă această percepție conform căreia educația interculturală ar putea duce la „îndoctrinarea” minoritarilor împotriva românilor. Pe de o parte, ea demonstrează o cunoaștere deficitară a scopului educației interculturale. Pe de altă parte, însă, exprimarea temerii că educația interculturală ar contribui la crearea sau menținerea unui conflict interetnic vădește percepția că abordarea interculturalității ar putea pune în pericol un anumit status-quo în care „românul, albul” are o poziție privilegiată, și care nu ar trebui prea mult schimbată. Se înțelege mai bine astfel de ce adeseori interculturalitatea se mărginește la punerea în scenă a costumelor, dansurilor și tradițiilor, fără a trece mai departe de acest spectacol „turistic” către o înțelegere profundă a alterității. Atâta timp cât educația interculturală se limitează la aceste aspecte superficiale, poziția privilegiată a majorității nu este pusă în pericol; atunci când se încearcă însă înțelegerea celuilalt prin intermediul parcursului său istoric și al analizei poziției sale în societatea actuală, educația interculturală este percepută ca vectorul unei schimbări indezirabile, tocmai pentru că periclitează statutul dominant al

<sup>100</sup> Interviu cadru didactic, iunie 2010.

<sup>101</sup> Interviu cadru didactic, iunie 2010.

majorității.

Cadrele didactice sunt reticente în ceea ce privește introducerea materiei în curricula obligatorie. Pe de o parte, se argumentează că programa școlară este oricum destul de încărcată. Pe de altă parte, se exprimă unele opinii conform cărora educația interculturală ar trebui introdusă ca materie obligatorie în școlile multietnice, iar directorul uneia dintre școli recomandă introducerea materiei la vârste mai fragede, pentru a se exploata mai mult aspectul ludic al predării materiei:

*„Ar fi o idee la ciclul primar, până în clasa a IV-a. Ar fi bine la clasa a IV-a. Mai mult mers pe joc, hai să învățăm un joc tradițional turcesc, un joc tradițional grecesc. Și atunci copilul – i se prezintă și portul, și alte tradiții – rămâne cu multe lucruri.”<sup>102</sup>*

În școala nr. 2, profesorul responsabil pentru predarea materiei afirmă:

*„Nu mi-am ales-o [materia educație interculturală] pentru că aici predomină cei de etnie romă. E benefic pentru toate școlile.”<sup>103</sup>*

În același timp, profesorul adaugă însă, referitor la posibilitatea sau necesitatea de a transforma educația interculturală în materie obligatorie:

*„Eu cred că este un drum destul de lung, întâi opțional și apoi să devină o materie, dar ar putea să fie mai ales în școlile unde majoritatea sunt romi. Ar trebui pentru că am observat pe tradițiile, pe simbolurile lor nu sunt înțeleși, ei le fac numai pentru ei nu le spun și celorlalți și atunci românii le înțeleg cam greu, ce semnificație au, de ce fac ei un anumit lucru și de aici se creează și anumite controverse și anumite impresii greșite și atunci cu cât știu mai multe cu atât se înțeleg între ei, să devină mai toleranți, eu zic că ar fi un lucru benefic.”<sup>104</sup>*

Această posibilă aplicare a principiilor de educație interculturală rămâne însă neexploatăată în școala nr. 2, tocmai din cauza faptului că există tendința de estompere a diferențelor culturale dintre copiii de etnie română și cei de etnie romă. Utilitatea cursului de educație interculturală se axează astfel pe ideea de deschidere. Întrebat la ce îi ajută pe copii educația interculturală, cadrul didactic responsabil pentru predarea materiei răspunde:

*„Pentru deschidere, mai ales că mulți dintre ei nu depășesc această localitate, poate intră puțin în București, până la „Europa”<sup>105</sup>, dar atât. Și atunci trebuie să vadă că mai există și altceva.”<sup>106</sup>*

<sup>102</sup> Interviu director, iunie 2010.

<sup>103</sup> Interviu cadru didactic, iunie 2010.

<sup>104</sup> Interviu cadru didactic, iunie 2010.

<sup>105</sup> Complex comercial situat în nord-estul Bucureștiului.

<sup>106</sup> Interviu cadru didactic, iunie 2010.



Astfel, una din funcțiile percepute ale educației interculturale este cea de educație, pur și simplu, sau de completare a cunoștințelor din domeniul culturii generale. De altfel, abordarea destul de superficială a tematicii alterității corespunde mai mult îndeplinirii acestui rol, decât atingerii scopului și principiilor specifice educației interculturale.

De notat este că și la nivelul părinților s-a constatat percepția că educația interculturală ar fi în primul rând un factor de educare la un nivel destul de general. Unul din cadrele didactice povestește cum s-a ales opționalul în școala nr. 2, după ce s-au prezentat părinților posibilitățile de alegere:

*„Poate i-a interesat termenul ăsta de educație, mai puțin înțeleg ei interculturală. Cred că mai degrabă acea parte li s-a părut ceva interesant. Hai să învețe ei ceva mai de folos, nu că mă rog, matematica nu ar fi de folos, nu, dar poate altfel, dar mă rog, așa mă gândesc eu. Bine, i-adevărat că la istorie ei au doar o oră pe săptămână. Matematica, fizica, au un anumit număr de ore, patru ore pe săptămână, fizica două ore, atunci nu știu, mă gândesc și varianta asta. Eu sunt mai mult pe partea asta de educație. V-am zis, am și educația civică, și le convine.”*

Din interviul cu cadrul didactic responsabil pentru predarea materiei în școala nr. 2, a reieșit riscul ca educația interculturală să nu mai apară în planul cadru din 2010, din cauza reducerii numărului de ore. Astfel, profesoara regretă că *„investește în ceva care nu va mai exista”*<sup>107</sup>. Viitorul acestei materii e perceput astfel ca parte din educația civică, și nu ca materie de sine stătătoare. În același timp, profesoarei i se pare foarte necesară predarea materiei și afirmă că va încerca să introducă elemente ale educației interculturale în celelalte materii (istorie, educație civică), chiar dacă se ajunge la renunțarea la educație interculturală ca și CDȘ.

Percepțiile cadrelor didactice asupra educației interculturale reies de asemenea din motivele pentru care s-a ales predarea materiei în școală. Astfel, în cazul școlii nr. 2, opționalul a fost ales din interesul sporit al cadrului didactic pentru această materie, din faptul că materialele erau deja disponibile și pregătirea cursului nu necesita timp și efort suplimentare:

*„(...) [E]u eram oricum familiarizată cu educația asta interculturală cu copiii, făcând anumite activități vis-a-vis de Uniunea Europeană, pe tema acceptării, cu același drept, diferit dar egal, și atunci mie nu mi-a fost greu... De-asta mi l-am și ales ca opțional. Ni l-a recomandat domnul inspector de specialitate (...), el a fost aprobat de minister, cu programă cu tot. Ne-a spus: „Vouă vă este mult mai ușor pentru că nu trebuie voi să mai faceți programă și așa, este deja aprobată de*

<sup>107</sup> Interviu cadru didactic, iunie 2010.

*minister” și normal, ne-am uitat pe internet și când am văzut ca teme și, .... ah, e chiar foarte bun pentru aicea, și îmi place foarte mult tematica. Și am materiale, adică nu pot să folosesc metode din acestea moderne, active cu ei, v-am zis merg mai mult pe discuții, pe făcut portofolii, afișe, planșe și atunci am zis, ah, e perfect, se potrivește.”<sup>108</sup>*

Oferirea educației interculturale ca materie de CDȘ a fost astfel percepută ca o oportunitate de a folosi materiale deja existente, de a pune în practică activități deja cunoscute de către cadrul didactic, care afirma de altfel că nu și-a ales opționalul datorită caracterului multiethnic al școlii.<sup>109</sup>

În școala nr. 3, în care s-a constatat lipsa aproape totală de comunicare între elevii și cadrele didactice din cele două etnii prezente în școală, mai multe cadre didactice percep educația interculturală ca pe o necesitate. Aici, rolul educației interculturale este perceput ca fiind acela de a facilita contactul și cunoașterea reciprocă nu doar între elevi, ci și între cadrele didactice, care nu se cunosc între ele. În același timp, se așteaptă ca „cineva cu o pregătire mai specială”<sup>110</sup> să predea această materie, și se simte astfel lipsa unor formări specializate în domeniul interculturalității. Este reprezentativ faptul că se așteaptă ca un specialist format să intervină, neluându-se astfel inițiative de către cadrele didactice care observă această stare de fapt indezirabilă din școală: experiența cotidiană a multiculturalității a condus la un impas, la lipsa de comunicare și de înțelegere a celuilalt, nu se caută soluții și se așteaptă o intervenție exterioară pentru a debloca situația. Profesorul de sport din această școală practică însă activități comune, în care îi implică în mod egal pe elevii de ambele etnii, observând astfel cum aceste activități pot fi benefice. Dincolo de concursurile sportive însă, nu se practică amestecul elevilor în activități comune, acest lucru fiind de asemenea îngreunat de segregarea spațială a celor două etnii.

În școlile nr. 5 și 7 s-a constatat percepția potrivit căreia educația interculturală este utilă, în contextul multiethnic al zonei în care se află școala. Utilitatea educației interculturale apare și din faptul că, potrivit unuia din cadrele didactice, materia se ocupă cu aspecte de care profesorii nu se pot ocupa în timpul orelor.<sup>111</sup> Absența interculturalității din practica pedagogică, faptul că principiile interculturalității – echitatea, diversitatea, respectul – nu sunt prezente în mod transversal în alte materii socio-umane, face ca educația interculturală să fie percepută ca fiind încă și mai utilă, ca materie de sine stătătoare. Pe de altă parte, însăși această percepție a utilității sporite a educației interculturale vădește faptul că nu se întrezărește posibilitatea (și prin urmare, nici necesitatea) de a adopta principiile interculturalității în practica pedagogică de zi cu zi și în mod transversal, în alte materii. Cu alte cuvinte, monoculturalismul este o stare de normalitate, iar pentru ca

<sup>108</sup> Interviu cadru didactic, iunie 2010.

<sup>109</sup> Interviu cadru didactic, iunie 2010.

<sup>110</sup> Interviu cadru didactic, iunie 2010.

<sup>111</sup> Interviu directoare, iunie 2010.

interculturalitatea să pătrundă în școală este necesară o materie de sine stătătoare și un timp special alocat acesteia.

O altă percepție care apare în toate școlile referitoare la educația interculturală este aceea că elevii apreciază conținutul său și metodele de predare folosite în timpul orelor. De pildă, în școala nr. 5, focus grupul cu părinții a dezvăluit faptul că în general, părinții sunt nemulțumiți de pedagogia „*necentrată pe copil*”, scoțând în mod contrastiv în evidență faptul că orele de educație interculturală au fost apreciate de copii. De asemenea, chiar dacă nu au demonstrat că posedă cunoștințe aprofundate despre interculturalitate, părinții și-au exprimat sprijinul față de „*orice ar face mai plăcut procesul de învățare*”<sup>112</sup>, inclusiv pentru orele de educație interculturală. Această percepție este oarecum paralelă cu aceea manifestată de cadrele didactice care apreciau noutatea materiei: așadar, materia este percepută ca ceva util, dar și plăcut, cu care se pot atrage copiii. Un cadru didactic din școala nr. 7 afirmă de altfel:

*„Prin educație interculturală se poate ajunge la fiecare elev în parte, chiar și la cei mai slabi și se poate măcar trezi interesul lor, dacă nu prin conținut atunci cu metodele de predare-învățare care îi implică.”*<sup>113</sup>

Astfel, educația interculturală apare ca fiind în măsură să răspundă mai multor nevoi, prin caracterul său interactiv și prin noutatea sa, de la incitarea cadrelor didactice să creeze noi module și să aplice noi tehnici și metode de predare interactive, la trezirea sau menținerea interesului copiilor pentru educație, în general. Generalizând, de aici reiese utilitatea sporită, și în același timp valoarea adăugată pe care ar avea-o introducerea interculturalității la toate materiile, și transversal în procesul pedagogic de zi cu zi.

Un exemplu pozitiv a fost identificat în școala nr. 6, unde interculturalitatea este o stare de normalitate. În această școală, cadrele didactice consideră că s-a creat cadrul propice educației interculturale, aceasta dezvoltându-se treptat. În opinia acestora, „*nu trebuie forțat nimic*”, cel mai bine fiind ca atât cadrele didactice cât și elevii „*să se implice gradual și în mod firesc în acest proces*”.<sup>114</sup> Trebuie însă create premisele acestei atitudini, la care au contribuit și activitățile din cadrul programului „Mozaic”, desfășurat în această școală.

În același timp, educația în domeniul interculturalității este percepută în această școală nu doar ca un aspect util în contextul multicultural al localității, ci și ca un factor de schimbare socială, care poate „rupe” tiparele etnocentrice existente și transmise de către familie:

*"Acasă copii primesc o educație specifică backgroundului familiei, asta prin*

<sup>112</sup> Focus grup părinți, iunie 2010.

<sup>113</sup> Interviu cadru didactic, iunie 2010.

<sup>114</sup> Focus grup cadre didactice, iunie 2010.

*educație formală nu reușim să o spargem, dar prin activitățile extrașcolare reușim să spargem câteva bariere construite de către familie și care pot fi în dauna posibilității de socializare a elevilor." <sup>115</sup>*

*"Este bine să discute despre prejudecățile pe care le au în școală și nu doar sub influența mass media și eventual a familiei" <sup>116</sup>*

*"Copiii aduc cu ei prejudecăți care le îngreunează viața socială în acest mediu specific din [localitate], indiferent de ce etnie sunt, ei vin cu prejudecăți implantate de acasă. Este bine să le discutăm împreună fără patimi și să cunoaștem tot ce este posibil despre tema în care s-a format acea prejudecată. (...) Este nevoie să cunoaștem obiceiuri și atunci nu ni se mai par amenințătoare sau diferite de ale noastre pentru că vom găsi cu siguranță ceva comun. La fel și legat de diferențele confesiuni. Aici citim despre fiecare, mergem să vizităm și fără să vrem aflăm că toți iubim același Dumnezeu și în asta nu mai este atât de important cum îl iubim". <sup>117</sup>*

*"Pornim de la faptul îmbucurător că în ciuda celor aduse de acasă copii nu își simt în pericol identitatea așa cum o fac adulții din această zonă. Noi acest lucru trebuie să îl încurajăm prin cunoștințe și prin experiențe." <sup>118</sup>*

În fine, s-au constatat câteva aspecte care țin mai mult de organizarea administrativă a învățământului. De pildă, în școala nr. 4, există percepția conform căreia educația interculturală ar trebui aplicată mai mult în activități extrașcolare, și nu în cadrul unei materii, deoarece copiii sunt mult mai atrași de aceste activități, iar acestea se pot implementa în mod flexibil, fără constrângeri legate de programa școlară și așa destul de încărcată. Un alt obstacol pentru implementarea educației interculturale ca materie de CDS, care a reieșit din focus grupul cu cadrele didactice din această școală, a fost aspectul remunerării orelor. În cazul profesorilor care au participat la formări în domeniul educației interculturale acreditate de Ministerul Educației, remunerația percepută este superioară celeia a cadrelor didactice care nu au participat la astfel de formări, sau care nu au înscris pe diploma de specialitate un curs de educație interculturală. Prin urmare, acolo unde formările în domeniu nu au pătruns în școli, profesorii vor opta mai puțin pentru acest opțional. De asemenea, noutatea materiei este percepută ca fiind un alt obstacol pentru implementarea sa ca opțional în cadrul CDS, fiind mai probabilă alegerea altei opțiuni, mai bine cunoscute de către profesorii de specialitate. În fine, un alt obstacol perceput este faptul că opționalul poate intra în concurență cu alte materii (opționalele de limbi străine, de pildă, sau cele din sfera științelor exacte sau a informaticii), percepute ca fiind mai utile decât educația interculturală.

<sup>115</sup> Focus grup cadre didactice, iunie 2010.

<sup>116</sup> Interviu cadru didactic, iunie 2010.

<sup>117</sup> Interviu cadru didactic, iunie 2010.

<sup>118</sup> Interviu director adjunct, iunie 2010.

În paragrafele de mai sus am putut constata percepții diferite referitoare la educația interculturală. De cele mai multe ori percepută ca fiind utilă, plăcută, necesară, educația interculturală este o materie a cărei introducere este considerată în mod pozitiv de către majoritatea actorilor implicați în studiul de față. Nu toți abordează însă tematica la același nivel de profunzime: pentru unii, educația interculturală este doar ceva „nou”, pentru alții este un mijloc de a-i atrage pe copii către învățământ, ceva „plăcut” deci, iar pentru alții educația interculturală este utilă, în scopul facilitării contactului cu alteritatea într-un mediu multiethnic. Doar pentru cei care au aplicat principiile interculturalității în mod transversal, în toate activitățile școlii nr. 6, educația interculturală este un factor de schimbare socială în sensul evoluției către o societate cu adevărat interculturală, în care diversitatea în echitate să fie starea de normalitate dorită.

Diversitatea în echitate rămâne însă deocamdată, de cele mai multe ori, la nivel de deziderat, și nu pătrunde în sfera practicii pedagogice cotidiene din școlile multietnice incluse în studiu. Secțiunea următoare tratează aspecte legate de comportamentul de facto al cadrelor didactice în mediul multiethnic al școlilor în care activează. Cu această dimensiune vom completa analiza atitudinilor referitoare la educația interculturală.

### **3. Comportamente legate de multiculturalitate**

Înainte de a analiza rezultatele cercetării, este necesară o precizare terminologică. Titlul secțiunii se referă la comportamentele cadrelor didactice față de *multiculturalitate*, și nu de *interculturalitate*, sau de educația *interculturală*. Am ales acest termen în lumina discuției din capitolul teoretic, în care am confruntat conceptul de *multicultural* și cel de *intercultural*, optând pentru cel din urmă și delimitând clar ceea ce înțelegem prin fiecare. Alegerea noastră este justificată de faptul că de cele mai multe ori, nu am regăsit în școlile incluse în studiu o stare de *interculturalitate*, ci cel mult una de multiculturalitate, adică de coexistență a mai multor etnii și culturi, fără un real contact. În două din școlile noastre am regăsit chiar o situație care este cel mai bine caracterizată de monoculturalism, și anume școlile cu componență etnică de români și romi, unde se pune accentul pe uniformizarea diferențelor etnice în detrimentul recunoașterii diversității culturale, în afară de manifestările superficiale ale expunerii unor elemente precum dansul, portul sau obiceiuri de sărbători. Așadar, pentru că nu există interculturalitate în majoritatea școlilor din studiu, ceea ce vom analiza în secțiunea următoare este comportamentul cadrelor didactice și opiniile exprimate față de alte etnii, fie că acestea sunt prezente în școală, fie că este vorba de un nivel teoretic mai general. Prin analiza acestor aspecte sperăm să revelăm obstacolele profunde ale aplicării principiilor educației interculturale, dar în același timp și atitudinile pe care tocmai

educația interculturală ar trebui să le combată.

În școlile cel mai bine caracterizate de monoculturalism, am identificat o tendință marcată de etnocentrism. În școala nr. 1, acest etnocentrism a ieșit la iveală de altfel și prin faptul că scopul materiei educație interculturală a fost înțeles ca fiind unul „civilizator” al etniei rome. Unul din cadrele didactice care susține sus și tare că nu există diferențe între romi și români le impune copiilor să-și uniformizeze și gusturile muzicale după placul său, învățându-i „să nu mai asculte manele”. După spusele cadrului didactic, această „învățătură” a dat roade:

*„Ce învață ei din cuvintele acelea din manele? (...) Nu le poți controla viața, dar au știut ei să se controleze, chiar dacă acasă – cei mai mulți – ascultă manele sau mai știu eu ce, au știut să se controleze, chiar dacă au mințit, că le spuneam „uite, Pinocchio...”, dar au știut să se controleze”.*<sup>119</sup>

Această impunere din exterior a autocenzurii în legătură cu niște preferințe muzicale care sunt de fapt repere culturale<sup>120</sup> este revelatoarea etnocentrismului de care, de altfel, dau dovadă mai multe cadre didactice din școlile nr. 1 și 2. Îngrijorător este faptul că aparent, necesitatea de a se autocenzura a fost internalizată de către elevi, iar uniformizarea culturală practică de unele din cadrele didactice contribuie la monoculturalismul preponderent al celor două școli.

Deoarece discursul predominant în aceste școli este unul de „corectitudine politică”, ce pune accentul pe egalitatea dintre etnii, pe egalitatea de tratament practică în procesul educațional de zi cu zi, pe lipsa diferențelor dintre copiii de etnii diferite, și implicit pe lipsa unor tratamente discriminatorii, am dorit să pătrundem dincolo de acest discurs opac, pentru a evalua deschiderea cadrelor didactice pentru problematica minorităților, în special a celei rome, prezentă în școlile lor. Afirmatia că în școală nu se face discriminare a fost privită cu rezerva că adeseori, discriminarea nu este conștientizată. Pentru a verifica acest lucru, am întrebat cadrele didactice în ce măsură consideră că minoritatea romă se află într-o poziție vulnerabilă în societatea românească.

Pe de o parte, există ideea că romii nu sunt discriminați în societatea românească. Slaba conștientizare a acestui fenomen documentat și dovedit prin statistici și studii sociologice poate distorsiona imaginea pe care cadrele didactice o au referitor la discriminarea din școală. Fără ca profesorii să fie conștienți de lucrul acesta, cazuri de discriminare se pot petrece sub ochii lor, cu sau fără contribuția sau acceptul lor tacit, tocmai din slaba conștientizare a faptului că minoritatea romă este supusă discriminării. Mai degrabă se afirmă că românii pot fi discriminați față de

<sup>119</sup> Interviu cadru didactic, iunie 2010.

<sup>120</sup> Pledăm aici, în mod evident, pentru înțelegerea manelelor ca stil muzical echivalent al unor markere culturale, ca expresie a unor subculturi din societatea românească, adeseori percepute ca aparținătoare ale etniei rome.

minoritatea maghiară, în zonele locuite majoritar de aceasta:

*„Romii nu sunt discriminați față de români. Poate între maghiari și români, nu în sensul că maghiarii nu ar avea drepturi, că au, chiar mai multe decât romii. Dacă aș fi în zona Harghita-Covasna ca român m-aș simți discriminat.”<sup>121</sup>*

În școala nr. 1, în timpul interviului de grup cu cadrele didactice, s-a afirmat că *„Sunt atât de mulți elevi încât nici n-am avea timp să facem discriminare.”<sup>122</sup>* Există deci concepția potrivit căreia sunt necesare eforturi conștiente pentru a discrimina, neconștientizându-se astfel faptul că unele acțiuni poartă o încărcătură discriminatorie involuntară sau al căror impact negativ nu este conștientizat. Un alt cadru didactic a început însă să povestească cum în urma unuia din cursurile de formare continuă pe tematica educației incluzive și interculturale a conștientizat că *„discriminarea și segregarea sunt atât de apropiate, ne-am dat seama că făceam unele lucruri fără să ne dăm seama”*. Foarte repede însă a survenit din partea celorlalte cadre didactice părerea contrarie că *„nu există discriminare și n-a existat niciodată”*, iar insultele legate de apartenența etnică sunt proferate mai mult de către romi între ei, în glumă, și din spiritul autoironiei, fără ca interlocutorii să se supere. Exemplul dat a fost cum uneori, unii elevi spun, în glumă, *„a venit o cioară la geam”*, referindu-se la copii de etnie romă. Acest comentariu este privit cu indulgență și nu se ia atitudine împotriva acestui tip de afirmații care, în aparență inofensive, poartă o încărcătură rasistă.

Fenomene de discriminare la adresa romilor au fost însă consemnate în școala nr. 1. Din cele patru cadre didactice intervievate, doar unul recunoaște că nu întotdeauna climatul este unul de înțelegere dintre etnii. Redăm mai jos un fragment din interviu:

*„[M]i se pare din ce în ce mai pregnant [că românii sunt intoleranți]. Nu era așa în anii trecuți, cel puțin nu la nivelul copiilor. Dar în ultimii ani nu sunt în regulă, pentru că ei preiau în familie părerea adulților, a străzii, și vin cu aceste obiceiuri la școală, și apoi la școală fac la fel.*

***Aveți exemple în acest sens?***

*Sigur. În clasă sunt români și romi. Și se întâmplă, unii sunt romi blonzi, alții sunt cu pielea închisă. Cei cu pielea închisă de obicei sunt marginalizați, li se spune țigan, țiganco, sunt dați la o parte.*

***De către ceilalți copii?***

*Da. Ei vin din familie cu treaba asta și noi ne luptăm cu lucrul ăsta la școală, și trebuie să începem să explicăm, să demonstrăm, să aducem poze, imagini, să ne gândim că și un copil de negru, și un copil de țigan, e același lucru.”<sup>123</sup>*

De asemenea, același cadru didactic abordează problematica lipsei de stimă de sine la copiii

<sup>121</sup> Interviu cadru didactic, iunie 2010.

<sup>122</sup> Focus-grup cadre didactice, mai 2010.

<sup>123</sup> Interviu cadru didactic, iunie 2010.

romi și la mame, și exemplifică un tipar de comportament discriminatoriu pe care l-a observat:

*„Există în școli ori firme de pază ori poliție comunitară. De multe ori sunt văzute la ușă, „fustăresele” sunt ușor de sesizat (le zicem noi fustărese, ele sunt din romii tradiționali) și atunci poliția ori nu-i lasă să intre, ori sunt apostrofați ce caută la ușă... Și mi s-au plâns, „Doamnă, pe mine nu mă lasă, pe nu știu care îl lasă să intre la dumneavoastră și pe mine nu mă lasă că sunt țigancă cu fustă și pe mine nu mă lasă”, și atunci trebuie să mă duc și să vorbesc cu poliția comunitară, să le explic că acestea sunt **mame**<sup>124</sup>, nu sunt fustărese, nu sunt țigănci, sunt mamele de la mine la clasă și dacă vor să intre să vorbească cu mine vă rog să le lăsați (...). Și ele sesizează acest lucru, că dacă pe celălalt îl lași să intre și pe ele nu, e clar că ai ceva cu ele.”*

Pe de altă parte, stereotipul negativ la adresa romilor persistă. Pe lângă discursul care afirmă că romii nu sunt discriminați, și că statul român le acordă drepturi și facilități mai mult decât suficiente, se pune accentul pe responsabilitatea liderilor acestei minorități și pe rolul lor de a „schimba mentalitatea romilor”:

*„Constituția României e una din cele mai democratice din lume. Nici cea americană nu prevede de exemplu ca minoritățile să aibă din start un reprezentant în parlament, chiar dacă nu au 2% din voturi. (...) Au drepturi, depinde și ei cum știu să le apere, și aici poate într-adevăr cei de la comunitatea sau partidul, sau am înțeles că și la romi sunt două partide de fapt, și ei ar trebui să se implice mai mult, să nu aștepte numai de la statul român, că în fond nu statul român, nu eu ca român pot să le schimb lor mentalitatea, ei ca lideri pot să vină și să le schimbe mentalitatea și să le spună „Dați-vă copiii la școală”, încurajați, așa cum sunt, amărâți, că uite statul le mai dă rechizite la început de an școlar, mai e programul ăsta cu laptele, cornul și mărul, o să se extindă la un moment dat, deci condiții sunt, de bine de rău aici la fel, avem microbuzul școlii să-i aducă pe cei care sunt mai departe, deci condiții sunt. Dar repet, ei să coboare de sus de acolo, să vină să zică „Domne, faceți, dregeți, duceți-i la școală, că au nevoie de carte, măcar strictul necesar, nu-i lăsați așa”<sup>125</sup>.*

Întrebat dacă în comunitate există o rată ridicată a abandonului școlar sau a necuprinderii copiilor romi, cadrul didactic a răspuns că nu, lucru dealtfel indicat și de celelalte cadre, precum și de direcția școlii. Abandonul școlar este foarte sporadic, iar rata cuprinderii foarte ridicată. Cadrul și-a clarificat poziția, menționând că „vorbește în general”, această generalizare fiind de fapt apanajul unei gândiri stereotipice, abuziv generalizante, pe care exemplele contrarii din realitatea cotidiană nu par a o influența.

<sup>124</sup> Respondentul a accentuat acest cuvânt în discursul său.

<sup>125</sup> Interviu cadru didactic, iunie 2010.



*„Le plac manelele. Și le-am zis de multe ori, „Bine, vă plac manelele, dar de ce nu-i luați ca exemplu pe cei mai cunoscuți, Adi Minune, Jean de la Craiova, Vali Vijelie, luați-i de exemplu și din alt punct de vedere, că ei au foarte mare grijă de copiii lor, să aibă o educație. Nu l-ați văzut pe Jean de la Craiova, cum era mândru de fata lui că e olimpică la matematică, la olimpiada națională, cu câtă mândrie, și a zis că face orice, ca să aibă o educație. Adi Minune, că e consilier aici (...), ține foarte mult la educația copiilor, e vecinul vostru, de ce nu luați și exemplul ăsta cu educația?” (...) Trebuie să ai un minim de educație, trebuie să fii deschis. (...) Mai ales că ei au aici condiții. Toți suntem pregătiți, calificați pe ceea ce predăm, suntem deschiși, ne facem orele, sunt școli în București care n-au profesori la catedră, profesori calificați, sau li se schimbă des profesorii.”<sup>126</sup>*

Această poziție este paradoxală și contradictorie cu discursul de până atunci, în care nu există diferențe între romi și români... „Toți sunt la fel”, dar romii sunt evidențiați pentru nivelul slab al participării la educație, chiar și atunci când realitatea cotidiană nu susține afirmațiile. Respondentul vorbește astfel „în general”, ghidându-se după stereotipul prezent în societatea și opinia publică românească, stereotip de altfel neconștientizat ca atare.

Unul dintre obiectivele centrale ale educației interculturale este conștientizarea cauzelor și rădăcinilor propriilor determinări culturale, a stereotipurilor, a prejudecăților proprii, precum și identificarea acestora la ceilalți. Din afirmațiile de mai sus reiese modul superficial în care principiile educației interculturale au pătruns în aceste școli. Valorile interculturalității nu au fost internalizate și nu reușesc să combată în mod eficient stereotipurile referitoare la romi, nici chiar atunci când realitatea cotidiană le infirmă.

În ceea ce privește tematica autoidentificării etnice în cazul romilor, a reieșit din discursul unora din cadre tendința de a pune în paralel necesitatea recunoașterii și asumării identității romi și accesarea unor măsuri afirmative de care pot beneficia elevii romi:

*„Am încercat să le dispersez, să le voalez cumva ideea aia că le e rușine că sunt romi. E naționalitatea ta, și ce, tot în România, tot român ești, le-am explicat că sunt atâtea naționalități la noi, și evrei și musulmani. Și asta te îndeamnă să-ți pară rău cu ceea ce ești? (...) Pentru că tocmai de asta s-a pus problema, că spuneți că sunteți romi cu mândrie, aveți anumite locuri în licee, voi vă renețați, practic vi se dau anumite lucruri și dacă tu spui că nu, nu numai că îți este rușine cu ceea ce reprezinți, dar nu te bucuri și de anumite drepturi pe care ar trebui să le ai și atunci ușor, ușor, cred că vom schimba mentalitatea asta, adică îi văd pe cei mai în vârstă tot la fel de timorați de aceeași idee și probabil că de aici pornește. [Părinții] au o teamă de școală, măcar când se schimbă un profesor și ai un diriginte nou măcar curiozitatea te împinge, ia sa vedem cine e, dar nu, ei nu au nici măcar o mică curiozitate. Singurul lucru care îi împinge pe părinți să vină, probabil că și din sărăcie, este când au nevoie de adevăruri pentru alocații, așa îi mai prindem să mai*

<sup>126</sup> Interviu cadru didactic, iunie 2010.

*vorbim, să le mai spunem prin ce stări sufletești mai trec ei, și am impresia că și de asta copiii vor să fie în centrul atenției, sunt mai impulsivi și... acasă nu sunt, părinții își fac griji de ziua de mâine, ce pun pe masă, nu au afectivitate și asta e marea lor problemă.”<sup>127</sup>*

*„Recunoașteți nu numai atunci când știți că aveți niște drepturi. Da, sunt etnic, indiferent de ce etnie, pentru mine când spun etnic e tot. I-am făcut să-și recunoască etnia: nu vă recunoașteți numai atunci când știți că aveți drepturi!”*

***De ce credeți că e important să-și asume identitatea?***

*„Pentru că merg cu valul și ajung la clasa a opta și atunci se duc foarte mulți și spun da sunt etnic, ce etnic e el [subînțeleș nu sunt numai romi], pentru că știe că profită, că are un loc special. De ce să nu merg cu mândrie, n-aveți cum altfel... Cea mai frumoasă țigancă pe care am văzut-o, fosta mea elevă (...), o dulceață, e foarte creolă, cu părul numai bucle, și niște ochișori, și o piele fină și catifelată... o frumoasă. La Diversitatea<sup>128</sup> ea a fost îmbrăcată în costum tradițional românesc, iar cea mai blondă fetiță în costum țigănesc. A fost un contrast superb și o activitate super reușită. Nu-i lăsăm, le explicăm că nu există nicio diferență, absolut nicio diferență.”<sup>129</sup>*

Din citatele de mai sus reiese o ambiguitate fundamentală a discursului. Pe de o parte, se insistă asupra faptului că nu există diferențe între romi și alte etnii, însă pe de altă parte, în temeiul existenței unor „privilegii”, și anume a măsurii afirmative care prevede locuri speciale pentru romi în licee, romii par obligați să-și recunoască etnia și implicit să-și asume, odată cu etnia romă, și stigmatul asociat acesteia. Se conștientizează de altfel că asumarea etniei rome este asociată cu asumarea unui stigmat, deoarece însăși această asociere explică reticențele unora din copii de a se declara romi. Cadrele didactice citate par a dori forțarea asumării identității etnice de către romi în pofida stereotipurilor negative asociate cu etnia romă, în baza existenței acestor drepturi suplimentare. Faptul că nu se admite poziția vulnerabilă a romilor în societatea românească induce de asemenea impresia că romii ar avea privilegii oarecum nejustificate. Cu toate acestea, există ideea că dacă măcar și-ar recunoaște apartenența la etnia romă înainte de momentul în care pot profita de măsuri afirmative în sprijinul lor, aceste privilegii ar fi mai acceptate. Cu alte cuvinte, trebuie ca romii să „plătească” prețul stigmatului care planează asupra etniei lor în schimbul privilegiilor suplimentare. Rușinea de a fi etichetat drept rom nu este înțeleasă din prisma stereotipurilor negative la adresa romilor, imagini care încă predomină în societatea românească, și nu se întrevide nicio legătură între lipsa de stimă de sine și poziția vulnerabilă pe care o deține minoritatea romă în societate.

De remarcat în acest discurs este amestecul de elemente aparent corecte din punct de vedere politic (nu trebuie să-ți fie rușine de propria etnie) și tendința de a blama romii pentru anumite

<sup>127</sup> Interviu cadru didactic, iunie 2010.

<sup>128</sup> Concursul „Diversitatea, o șansă în plus pentru viitor”.

<sup>129</sup> Interviu cadru didactic, iunie 2010.

tipare de comportamente percepute (lipsă de curiozitate față de școală, interes pentru alocații mai degrabă decât pentru învățatură, lipsa de afectivitate a părinților față de copii). Interesantă este și argumentarea faptului că „nu trebuie să-ți fie rușine de propria etnie”: acest lucru nu este privit ca un potențial de valoare, ci ca recunoașterea unei apartenențe pentru a putea profita de anumite măsuri afirmative (locurile speciale pentru romi în licee, spre exemplu).

Toate aceste observații duc la concluzia că principiile educației culturale au fost înțelese în mod superficial sau deloc, și că în cazul majorității cadrelor intervievate nu există nici măcar începutul unei reflecții referitoare la propriile idei preconcepute, care să facă loc unei înțelegeri a alterității din prisma propriilor sale valori. Viziunea despre romi este una etnocentristă, iar tendința este de a estompa diferența și de a scoate în evidență un discurs care se dorește a fi corect din punct de vedere politic, dar care vădește persistența anumitor stereotipuri și lipsa unei înțelegeri interculturale.

Persistența stereotipurilor la adresa etniei rome reiese și din faptul că, inconștient, cadrele didactice pun accentul uneori în mod exagerat pe calitățile elevilor de etnie romă din școală, ca și cum aceștia ar întrece așteptările:

*„(...) nu știu cum sunt la alte școli, dar să știți că aicea sunt copii isteți, deci se poate lucra. E adevărat că mai e și vina familiei în primul rând că, noi ne ocupăm aicea de ei dar acasă sunt foarte puțini care sunt și încurajați, adică nu sunt încurajați acasă, „A, nu, că n-ai nici o șansă, că ce-ți trebuie școală”, dar ei sunt isteți, deci eu am constatat, și am cu ei, am participări la concursuri, la astea. Și am avut rezultate. Și se implică, ei de fapt asta și așteaptă, sunt și ei tot copii și așteaptă să-i implicăm, că ei răspund. (...) dacă îi mobilizezi, răspund, de-asta zic că sunt isteți, mă gândesc că dacă nu i-ar fi dus mintea nu s-ar fi implicat așa, ar fi fost nepăsători, dar atâta timp cât ei reacționează la ceea ce le spunem noi, le cerem, înseamnă că e ok, deci nu, și îi încurajăm, chiar sunt simpatici așa. Sunt curați, deci nu, chiar și ăștia așa mai sărmani așa mai săraci sunt curați deci n-avem treburi din astea eu știu, Doamne ferește, păduchi sau nu, nu, nu, nu sunt, deci asta înseamnă că sunt curați, nu, sunt acasă din familie. De asta zic. Bun și, am fost în week-end, bine, am plecat de vineri, sâmbătă, duminică în excursie cu ei trei zile și au fost și țigani și români, n-am avut probleme, peste tot au fost lăudați că au fost cuminți. Repet, ei sunt copii, dacă sunt mobilizați ne descurcăm cu ei.”<sup>130</sup>*

Aceste caracteristici pozitive ale copiilor romi, prezentate într-un mod aparent corect din punct de vedere politic, sunt menționate din dorința de a evidenția aspectele pozitive, fără a conștientiza că de fapt această subliniere a calităților elevilor de etnie romă provine din anumite așteptări negative la adresa lor, așteptări creionate tocmai de prezența în societatea românească a unor stereotipuri negative în ceea ce privește membrii etniei rome.

Se observă de asemenea persistența și insistența cu care se manifestă stereotipurile negative

---

<sup>130</sup> Interviu cadru didactic, iunie 2010.

la adresa romilor, din formulări de genul „*O fetiță frumoasă și o deșteaptă! ... e romă!!!*”<sup>131</sup>, în care identificarea etnică a respectivei fetițe se dorea a fi o surpriză în discursul cadrului didactic interviuat. Cu alte cuvinte, este paradoxal pentru respectivul cadru didactic că o fetiță „frumoasă și deșteaptă” poate fi de etnie romă. Nici măcar faptul că printre copiii presupuși de etnie romă din cadrul școlii există exemple de succes nu a putut schimba stereotipul negativ conform căruia romii corespund doar unor aspecte negative (urâți, neinteligenți, murdari, etc.). Acest lucru denotă cum aceste exemple de succes în rândul romilor sunt privite mai mult ca excepții de la regulă și ca „surprize plăcute”, decât ca o realitate. Lucrul îndelungat și contactul cu copii romi este astfel mai puțin puternic decât stereotipul, imaginea din mentalul colectiv românesc cu privire la romi.

Un alt tip de discurs întâlnit în școala nr. 4 vădește persistența anumitor stereotipuri legate de etnia romă. Atunci când cadrele didactice încearcă să insufle mândria legată de apartenența etnică, scoțând în evidență elemente cu care copiii se pot mândri, în cazul copiilor romi se pune mult accent pe folclor și talentul manifestat de romi în domeniul muzicii și dansului. Aparent valorizant la adresa romilor, discursul de acest tip, care cantonează anumite etnii în domenii secundare în care le sunt recunoscute abilitățile și competențele, este limitativ: romii sunt buni la muzică și la dans, cei care excelează în alte domenii fiind invizibili și de ordinul excepțiilor. Literatura internațională de specialitate menționează numeroase astfel de cazuri, în care anumitor etnii li se recunosc meritele în domenii secundare, dorindu-se de altfel limitarea lor la acestea; paralela dintre discursul întâlnit în școala nr. 4 referitor la romi și discursul cu accente vădit rasiste la adresa negrilor (și ei, la rândul lor, „pricepuți” la muzică și dans) este evidentă.

În școala nr. 4, comportamentele legate de coexistența etnicilor maghiari și romi sunt marcate de o stare conflictuală latentă. De pildă, în clasele primare copiii maghiari se plâng de faptul că copiii romi „sunt vinovați”<sup>132</sup>. Nu au reușit să articuleze clar de ce sunt vinovați, însă exprimă faptul că sunt deranjați de copiii romi, unul din argumente fiind faptul că în general aceștia nu vin la școală, iar atunci când vin, îi deranjează. În ziua interviului, copiii maghiari spuneau că cei romi veniseră doar pentru că „se dă ceva”. De remarcat este că aceeași stare de nemulțumire se desprinde și la cadrele didactice responsabile de clasele primare, unde copiii romi sunt mai numeroși. Acestea afirmă că din cauza elevilor romi care absentează și nu fac față la cerințele educaționale, nu se poate „obține performanță” cu întreaga clasă.<sup>133</sup> În ciuda diferențelor de nivel dintre elevii romi și ceilalți, nu se utilizează predarea diferențiată a materiilor. Unul din cadrele didactice s-a plâns că mulți copii romi de la clasele superioare rămân repetenți și ajung la ea, „*colegele utilizând metoda de a lăsa repetenți copiii romi în loc să investească mai mult în*

<sup>131</sup> Interviu cadru didactic, iunie 2010.

<sup>132</sup> Focus grup elevi, iunie 2010.

<sup>133</sup> Interviu cadru didactic, iunie 2010.

*educarea acestora*<sup>134</sup>.

Prin faptul că se menține o stare de conflict latent între maghiari și romi, atât la nivelul elevilor cât și al cadrelor didactice, și prin faptul că elevii romi sunt priviți ca niște elemente indezirabile și nu se acționează în sensul remedierii diferențelor de nivel între aceștia și restul copiilor, comportamentele observate în școala nr. 4 contribuie la marginalizarea romilor. Aceștia „deranjează”, sunt țapii ispășitori din cauza cărora nu se poate face performanță cu clasele, și se încearcă excluderea lor. La nivelul practicii pedagogice, soluția pentru a-i exclude este repetenția, școala nr. 4 fiind un exemplu grăitor pentru modul în care școala poate reproduce și întreține inechitățile sociale.

În școala nr. 3 am întâlnit situația de segregare spațială a copiilor romi. Direcția școlii afirmă că nu se împrietenesc copiii din cele două etnii, dar nici nu există conflicte deschise între ei, deoarece nu au ocazia de a se întâlni, fiind separați fizic.<sup>135</sup> Un alt obstacol relevat de cadrele didactice în relația dintre copiii din cele două etnii este limba și dificultățile de a comunica: atunci când un elev maghiar face greșeli în limba română, ceilalți copii râd, descuranjându-se astfel comunicarea dintre copii.<sup>136</sup> Și părinții romi confirmă faptul că printre prietenii copiilor lor nu se numără copii de altă etnie.<sup>137</sup> Dealtfel, conform unuia din cadrele didactice intervievate, sursa lipsei de comunicare interculturală este familia, unde copiii maghiari învață că cei romi sunt „*altfel, și sunt răi*”.<sup>138</sup>

În rândul cadrelor didactice, comunicarea este de asemenea defectuoasă, cu sincope, iar inițiativele cadrelor didactice de la secția cu predare în limba română de a realiza activități interculturale împreună cu cei de la secția maghiară eșuează de cele mai multe ori.<sup>139</sup> Chiar și atunci când se realizează astfel de activități interculturale, acestea nu își ating scopul. De exemplu, una din activitățile „interculturale” organizate de școală a fost o vizită la teatru; transportul elevilor a fost realizat în două autobuze separate și diferite ca și calitate, iar elevii romi au fost îndrumați din start către autobuzul de calitate inferioară. La teatru, elevii romi au fost așezați în rândurile din față, după care au fost lăsate câteva rânduri libere, iar elevii maghiari au fost așezați în spate, la distanță față de cei romi. Unul din cadrele didactice de la secția cu predare în limba română explică de ce, în opinia sa, este dificil de pus în practică interculturalitatea în școala nr. 3:

*„Ei aici, noi acolo, suntem împărțiți în două școli și e foarte greu. De 1 iunie nu s-a organizat nimic. Nu a vrut colega de la secția maghiară pentru că nu îi place. (...) Profesorii maghiari sunt cu copiii lor și au o reticență față de copiii romi. Oricâte*

<sup>134</sup> Interviu cadru didactic, iunie 2010.

<sup>135</sup> Interviu director, iunie 2010.

<sup>136</sup> Interviu cadru didactic, iunie 2010.

<sup>137</sup> Focus grup părinți, iunie 2010.

<sup>138</sup> Interviu cadru didactic, iunie 2010.

<sup>139</sup> Interviu cadru didactic, iunie 2010.

*proiecte s-ar face, mentalitatea profesorilor majoritari rămâne aceeași.*”<sup>140</sup>

Conform spuselor unuia din cadrele didactice din școală, activitățile interculturale care se realizează aici „sunt doar de fațadă”<sup>141</sup>. De multe ori aceste activități se fac pentru că atunci nu se țin orele, însă nu schimbă cu nimic faptul că profesorii și elevii de la secția maghiară nu vor să se aproprie „nici un metru”<sup>142</sup> de romii de la secția cu predare în limba română, acest comportament punând sub semnul întrebării rostul acestor activități „interculturale”.

Între părinți iarăși nu există interacțiune, preocupările celor două grupuri etnice sunt radical diferite, părinții romi afirmă în focus grup că sunt „ocupați de ziua de mâine”<sup>143</sup>, pe când părinții maghiari se preocupă la un nivel mult mai „înalt” de viitorul copiilor lor. Clivajului etnic i se suprapune în acest caz și o clară diferență de statut socio-economic, de natură să contribuie, la rândul său, la slaba comunicare și lipsa de înțelegere dintre cele două etnii. La aceasta se adaugă și faptul că părinții maghiari dau dovadă de prejudecăți rasiste la adresa romilor, fiind de exemplu ferm convinși „că degeaba se duc copiii romi la școală, niciodată niciunul nu va deveni nimic”<sup>144</sup>.

Comportamentele copiilor vădesc starea conflictuală dintre cele două etnii:

*„Copiii romi au o reticență față de elevii maghiari și se cred mai mari și mai tari. Ei se consideră privilegiați de toată lumea pentru că învață în clădirea nouă de școală. Când elevii maghiari vin la sala de sport care este lângă clădirea nouă, ei îi lasă pe aceștia să simtă că vin la școala „lor”, a romilor”<sup>145</sup>.*

Dealtfel, și copiii maghiari relatează cum copiii romi inițiază acțiuni împotriva lor, în special atunci când elevii maghiari vin la sala de sport de lângă clădirea unde sunt cantonați romii: „De multe ori ne scuipe în pantofi”, spun copiii maghiari, „dar atunci nici noi nu ne lăsăm și ne luăm la bătaie”<sup>146</sup>.

În școala nr. 3 se observă cum segregarea copiilor romi într-o clădire separată contribuie la lipsa de comunicare dintre elevii din cele două etnii, la păstrarea prejudecăților și la menținerea unei stări de conflict latent. A apărut deja un sentiment de „teritorialitate” la copiii din ambele etnii, care induce comportamente de rivalitate și chiar de agresivitate fizică: unii par a-și „proteja” clădirea în care sunt alocați, ceilalți râvnesc la bunele condiții din clădirea grupului perceput ca advers. Această stare de fapt este un obstacol însemnat în calea depășirii prejudecăților și a instaurării interculturalității, deoarece menține și alimentează rivalitatea dintre grupuri. Este foarte probabil că

<sup>140</sup> Interviu cadru didactic, iunie 2010.

<sup>141</sup> Interviu cadru didactic, iunie 2010.

<sup>142</sup> Interviu cadru didactic, iunie 2010.

<sup>143</sup> Focus grup părinți romi, iunie 2010.

<sup>144</sup> Focus grup cu părinți maghiari, iunie 2010.

<sup>145</sup> Interviu cadru didactic, iunie 2010.

<sup>146</sup> Focus grup elevi, iunie 2010.

desegregarea acestei școli nu ar conduce nici în mod inevitabil, nici foarte repede la ameliorarea comunicării dintre cele două etnii și la apariția unei veritabile interculturalități, însă reprezintă un prim pas necesar pe drumul către dialogul intercultural.

Singura școală unde comportamentele legate de conviețuirea mai multor etnii respectă principiile interculturalității este școala nr. 6, unde există o abordare transcuroriculară a interculturalității, sprijinită și de activități extrașcolare pe marginea acestei tematici. Conform celor spuse de profesori, la orele de dirigenție se discută regulat teme ca: „suntem diferiți dar egali”, despre români și maghiari și conviețuirea dintre aceștia, iar elevii își manifestă interesul pentru astfel de teme și pentru împărtășirea propriilor experiențe.

În această școală, proiectul Fundației Pestalozzi a contribuit la crearea unei atmosfere de interculturalitate, transformând ceea ce însemna înainte doar contacte formale cu alte școli și elevi vorbitori de limba maghiară, în contacte permanente și de calitate cu alte instituții cu predare în limba maghiară. Dacă la început activitățile se rezumau la spectacole artistice derulate la școală, prin desfășurarea celorlalte activități din proiect și prin pregătirea elevilor pentru aceste activități, s-au creat progresiv legături între elevii școlii și alți elevi din alte școli. Chiar dacă acestea nu sunt prietenii, copiii se cunosc din vedere sau de la activități comune și acum nu mai percep orașul ca străin, deoarece văd fețe cunoscute și știu că nu vor fi primiți cu ostilitate.

Cadrul didactic care a făcut pioneratul cu educația interculturală în școală relatează că în acel moment, unii părinți s-au împotrivit opționalului ales. Inclusiv colegii erau sceptici sau se declarau chiar împotriva noilor metode promovate de acesta la începutul anilor 2000. Cadrul didactic povestește:

*"Acum interculturalitatea este la modă și toată școala a devenit interculturală. Dar este bine așa. (...) Oamenii se schimbă, iar educația interculturală îi face să se schimbe. Un părinte din sfera militară, țin minte că a vrut să-și ia copilul de la mine din clasă, acum același părinte a așteptat un an pentru ca [cel de-al doilea copil] al său să ajungă la mine în clasă și stă cuminte și decupează felicitări multilingve de sărbători împreună cu ceilalți părinți și copii. Asta era de neînchipuit acum 10 ani."<sup>147</sup>*

Profesorii povestesc că la început elevii aveau tendința să se grupeze pe școli la activități, sau pe clase, dacă era vorba de activități intrașcolare, iar ei nu aveau experiența necesară să îi facă să lucreze în grupe mixte. Metodele învățate la cursuri, dar și mai mult cele experimentate în practică în taberele de vară interculturale din Troggen, Elveția, i-au ajutat cel mai mult să impună copiilor lucrul în grupe mixte și comunicarea. A fost de real ajutor și faptul că ei sunt centrați pe

---

<sup>147</sup> Interviu cadru didactic, iunie 2010.

copii și observând permanent ce fac copiii s-au remarcat primele succese care puteau fi luate drept exemple și promovate cu alte ocazii. Potrivit profesorilor, lecția cea mai importantă învățată în tot acest proces continuu de dezvoltare a educației interculturale a fost să fie atenți la feedback.

Astfel s-au conturat activitățile prezente actualmente în proiectul „Mozaic” și astfel au putut să devină centru de formare pentru cadre didactice din alte școli. Tot astfel au reușit să păstreze activitățile și după ce acestea nu au mai primit finanțare de la Fundația Pestalozzi.

Elevii spun că ei se simt „acasă” în școală și le place să revină sau să rămână și după ore pentru multiplele activități interculturale. Spun că prin aceste activități au reușit să se integreze la cursuri de muzică sau de sport de performanță organizate de alte școli din oraș sau de cluburi la care au avut acces după ce elevi care activau acolo sau profesori i-au cunoscut.

În afară de elevii din familii mixte, restul elevilor spun că nu cunoșteau nimic despre istoria maghiarilor și credeau că aceasta este una distinctă față de cea a românilor; prin activitățile interculturale, excursii, discuții, proiecte au realizat contrariul. Unele din obiceiurile maghiarilor erau și ele de neînțeles, iar cunoștințele dobândite din proiect au adus explicațiile necesare. Elevii, care la început credeau că cei din oraș îi vor respinge pentru că nu vorbesc limba maghiară, au învățat prin activități să comunice cu elevii maghiari, iar acum nu îi mai deranjează că aceștia vorbesc între ei maghiară din moment ce cu ei vorbesc în română, chiar mai mult, se învață unii pe ceilalți cuvinte de bază în cealaltă limbă. Ei povestesc:

*"Diferențele contează, dar nu este voie ca ele să ne despartă pentru că fiecare este altfel și știe altceva și dacă avem ceva de făcut putem să ne ajutăm. Dacă nu ne înțelegem, alții se vor descurca mai bine, aceia care se înțeleg".*<sup>148</sup>

De cele mai multe ori, comportamentele legate de multiculturalitate sunt încă dominate de prejudecățile cadrelor didactice, care nu au atins obiectivul interculturalității de a conștientiza propriile stereotipuri și de a încerca disiparea acestora printr-o reală înțelegere a „celuilalt”. Atâta timp cât aceste prejudecăți vor persista, deschiderea către interculturalitate riscă să se mențină la un nivel strict formal, discursiv, căruia nu îi corespund comportamente adecvate.

### **III. Formarea cadrelor didactice în domeniul educației interculturale: elemente de impact ale formărilor continue și nevoi identificate**

În domeniul formării cadrelor didactice în domeniul interculturalității, se impune o primă

---

<sup>148</sup> Interviu focus grup elevi, iunie 2010.



constatare de natură să explice starea de fapt descrisă în paragrafele de mai sus, și anume lipsa unei veritabile interacțiuni de tip intercultural în majoritatea școlilor studiate. Această constatare este fără doar și poate legată în primul rând de lipsa elementelor de educație interculturală în formarea *inițială* a cadrelor didactice. În momentul de față, se oferă cursuri de educație interculturală doar ca materii opționale în cadrul mai multor universități, iar în virtutea autonomiei universităților, materia nu poate fi impusă de Ministerul Educației, Cercetării, Tineretului și Sportului ca obiect de curriculum obligatoriu pentru viitorii profesori.<sup>149</sup> Din interviurile realizate cu specialiști ai educației interculturale în învățământul superior, reiese că interesul studenților pentru opționalele de educație interculturală este destul de limitat, iar în interiorul diferitelor facultăți de specialitate care pregătesc, adiacent, profesori (de exemplu, facultatea de limbi străine), calitatea formării inițiale în domeniul pedagogiei însăși lasă uneori de dorit.<sup>150</sup>

În domeniul educației interculturale, cadrele didactice pot recurge însă la cursuri de formare continuă, oferite fie de Casa Corpului Didactic la nivel județean, fie de alte organisme de formare, printre care și ONG-uri sau experți independenți contractați în cadrul unor proiecte. Secțiunea următoare se referă la aceste formări, evidențiind elemente de impact al acestora și nevoile suplimentare de formare identificate.

## **1. Elemente de impact al formărilor continue**

Multe din cadrele didactice care au participat la cursuri de formare continuă în domeniul educației interculturale au rămas cu ideea că această materie servește la o mai bună cunoaștere între etnii diferite, însă cunoștințele referitoare la scopurile și principiile educației interculturale rămân superficiale. Reprezentarea mentală pe care multe cadre didactice o au despre educația culturală se mărginește la schimburi de informații privind tradițiile, simbolurile și portul altor etnii. Faptul că, spre exemplu, marea majoritate a cadrelor didactice de la școala nr. 1 (70% din acestea, așa cum preciza administrația școlii), au urmat cursuri de formare continuă la CCD Ilfov, și totuși păstrează stereotipurile referitoare la etnia romă, neconștientizând poziția vulnerabilă a acestora în societatea românească și tiparele de discriminare cărora le sunt supuși, este un semnal de alarmă referitor la calitatea acestor formări. Așa cum preciza și responsabilul din cadrul MECTS interviuat în cadrul cercetării, „*nu toate formările sunt de calitate*”<sup>151</sup> și în mod sigur nu toate formările au același impact.

Și în școala nr. 2, o mare parte din cadrele didactice au participat la cursuri de formare

<sup>149</sup> Interviu responsabil MECTS, noiembrie 2010.

<sup>150</sup> Interviu specialiști educație interculturală, octombrie 2010.

<sup>151</sup> Interviu responsabil MECTS, noiembrie 2010.

continuă în domeniul educației interculturale. Astfel, întrebând ce impact a avut unul din cursurile urmate, unul din cadrele didactice povestește:

*„[Înainte de acest curs] știam dar nu la fel de multe, bineînțeles că le vedeam importante, dar am zis că de unde să aflu mai multe lucruri, și atunci toată lumea a avut lucruri diferite și interacționând am aflat și noi și atunci am zis că a fost benefic pentru că am aflat mai multe lucruri. (...) Nu vă spun că la început am zis că o să fie un timp pierdut. Mă gândeam că dl. inspector o să zică cine știe ce, așa generalități, nu o să zică nimic concret, dar a fost foarte frumos și la evaluare chiar asta a fost să prezentăm în grupurile noastre temele pe care le-am avut și de ce, motivația, evident că fiecare pe materia lui (...).”*

***S-a abordat și tematica respectului, a toleranței, sau cursul s-a axat pe tradiție, simboluri?***

*„Și respectul, cum se obține, în general și că trebuie să ai mai multă răbdare că ei [romii] sunt mai energici, mai impulsivi, multe lucruri care eu cred că au fost benefice pentru toate cadrele didactice care au fost.”<sup>152</sup>*

Din citatele de mai sus reiese o abordare destul de superficială a tematicii respectului în cadrul cursurilor de educație interculturală. Se pare că ceea ce a rămas ca impresie și cunoștințe dobândite de cadrele care au participat la astfel de formări privește mult mai mult aspecte de „introducere” în cultura alterității, de prezentare a anumitor aspecte legate de tradiții, obiceiuri și diferențe culturale percepute între grupuri, cu un caracter „turistic”, căruia îi lipsește profunzimea unei reflecții asupra propriilor atitudini cu potențialul de a provoca sau întreține discriminarea altor grupuri etnice și / sau culturale.

Din ultimul citat desprindem însă un aspect destul de îngrijorător, și anume tendința formatorului acestor cursuri de a „traduce” anumite stereotipuri referitoare la romii într-un discurs „acceptabil”: romii sunt descriși ca fiind „mai energici, mai impulsivi”, necesitând „mai multă răbdare” din partea profesorilor, ceea ce în sine reprezintă o generalizare abuzivă și o descriere esențialistă a copiilor romi. Chiar dacă termenii folosiți nu sunt neapărat pejorativi, fiind „traduși” într-un limbaj acceptabil din punct de vedere social, aceștia contribuie la menținerea anumitor stereotipuri și anumitor idei greșite legate de romii. Din acest punct de vedere, cursul de formare continuă la care au participat cadrele didactice în chestiune nu pare a-și fi atins scopul profund de eradicare a stereotipurilor, de înțelegere a alterității și de dezvoltare a unei forme de gândire flexibilă.

Se cuvine să trecem în revistă de asemenea unele din materialele care servesc drept suport formărilor continue în domeniul educației interculturale, pornind de la premisa că formări de

---

<sup>152</sup> Interviu cadru didactic, iunie 2010.

calitate trebuie susținute de suporturi de calitate. În județul Ilfov, de exemplu, formările de educație interculturală și incluzivă oferite de CCD se derulează folosind manualul „Educație incluzivă. Dialog intercultural. Suport curs de formare”<sup>153</sup>. Structura acestuia este neclară încă din primele pagini, lucrarea părând a fi un colaj de materiale adunate ad-hoc, fără o delimitare clară a secțiunilor și fără o reală progresie logică a etapelor. Sunt incluse de-a valma în manual elementele unui modul de formare de formatori, elemente de management al proiectelor, alături de prezentarea unor metode de predare aplicabile la clasă. În aceste secțiuni lipsește însă transversal tocmai problematica interculturalității, iar cunoștințele prezentate în manual rămân la un nivel foarte teoretic. Concepte cheie ale educației interculturale rămân neexplorate; de pildă, „prejudecata”, „discriminarea” și „stereotipul” sunt tratate în opt rânduri, la pagina 14, într-un paragraf care redă pe larg concepte ale teoriei comunicării („emițător”, „destinatar”, „cod”, „funcție metalingvistică”...). Abordarea manualului se mărginește la prezentarea definițiilor termenilor de mai sus, fără exemplificări, fără efortul de a sensibiliza participanții asupra propriilor atitudini ce ar putea ține de domeniul prejudecăților, sau asupra propriilor comportamente discriminatorii.<sup>154</sup>

Ca „exemplu de bune practici”, la sfârșitul lucrării sunt prezentate două activități desfășurate în cadrul programului „Grădinița estivală”, din care vom reda în cele ce urmează câteva fragmente. Secțiunile subliniate de noi vor fi apoi comentate.

*„Activitatea 1. Cunoașterea mediului*

*Activitatea care a purtat numele „Să ne cunoaștem țara” a început cu o prezentare a României (...). De-a lungul activității s-a pus mai mult accent pe numele țării, pe orașul care este capitala, precum și asupra simbolurilor ce reprezintă România – tricolor, stemă, imn. La final, au auzit imnul țării.*

*(...)*

*Activitatea 2. Educarea limbajului*

*Activitatea de memorizare a poeziei „Limba românească” s-a constituit ca o continuare firească a activității de cunoaștere a mediului ce viza cunoașterea patriei. Astfel, copiilor li s-a explicat că românii vorbesc limba română care este o limbă ce cunoaște o frumusețe aparte fiind o limbă latină. Poezia a fost recitată de câteva ori expresiv, explicându-le cuvintele pe care copiii au spus că nu le înțeleg, apoi s-a recitat poezia împreună.”<sup>155</sup>*

Nu se explică exact în manual ce anume din cele două activități prezentate constituie exemple de bune practici în dialogul intercultural. În primul rând, metodele de predare sunt

<sup>153</sup> Ionel, I.C., Grigore, V., Udrescu, V., *Educație incluzivă. Dialog intercultural. Suport curs de formare*, Giurgiu, Edago, 2009.

<sup>154</sup> Ionel, I.C., Grigore, V., Udrescu, V., *Educație incluzivă. Dialog intercultural. Suport curs de formare*, Giurgiu, Edago, 2009, p. 14.

<sup>155</sup> Ionel, I.C., Grigore, V., Udrescu, V., *Educație incluzivă. Dialog intercultural. Suport curs de formare*, Giurgiu, Edago, 2009, p. 64-65.

tradiționale (prezentarea, memorizarea), iar elevul este un receptacol pasiv al cunoștințelor transmise de către cadrul didactic: se vizionează imagini, se audiază imnul, se repetă o poezie în scopul memorizării sale. Apoi, accentul este pus pe simbolurile naționale, formale și abstracte, elemente ale unui discurs cu iz ideologizant și fără un real conținut intercultural (tricolor, stemă, imn). În fine, se încalcă principiul diversității, prezentându-se limba română ca limba vorbită de „români” în general, neținându-se seama de coexistența mai multor limbi vorbite în spațiul național al României; de asemenea, se încalcă principiul echității, evidențiindu-se limba română ca fiind o limbă „ce cunoaște o frumusețe aparte fiind o limbă latină”, de unde – implicit – reiese că alte limbi care nu sunt de origine latină ar fi mai puțin „frumoase”.

Din păcate, aceste exemple trădează slaba calitate a unora din suporturile de curs folosite pentru formarea continuă a cadrelor didactice în domeniul intercultural, implicit și calitatea scăzută a serviciilor prestate de anumiți formatori, și automat deficitul de calitate al unora din formări. Existența acestor formări de calitate îndoielnică este conștientizată la nivelul MECTS, însă nu există la acest nivel o preocupare pentru monitorizarea calității formărilor în acest domeniu.<sup>156</sup>

Există însă și formări în domeniul intercultural care suscită cel puțin interesul cadrelor didactice. În cazul unuia din cadrele didactice intervievate în școala nr. 1, reflecția asupra educației interculturale merge ceva mai departe de simpla prezentare sterilă a unor tradiții. Prezentarea tradițiilor altor etnii conduce la o reflecție asupra interacțiunii dintre grupuri etnice diferite, prin trasarea unor paralele și conștientizarea propriilor atitudini de lipsă de acceptare referitoare la aspecte specifice altor etnii. Întrebat ce noutăți a aflat la formarea pe tema educației interculturale, cadrul didactic povestește:

*„Despre comunitatea romilor. Eram interesată pentru că eu vin dintr-o localitate unde erau romi, doar pe o străduță, se numea Țigănie. Erau foarte integrați, își găseau de lucru pe la oamenii care făceau grădinărie, în afară de câțiva muzicanți care își făceau treaba lor. Nu aveam contact cu romi înainte să vin la Pantelimon. M-am lămurit că au esențe comune dar și între ei sunt multe deosebiri. Există un principiu al pedagogiei care zice să facem învățământul acesta după fiecare persoană și după nivelul clasei. Și trebuie să cunoști, nu numai data nașterii și din ce familie provine, trebuie să știi și cu ce bagaj cultural vine. Dacă are o tradiție pe care o moștenește, sigur nu o să se schimbe de dragul nostru. Poate să încerce să se adapteze. Și am aflat foarte multe lucruri despre treaba asta, și i-am admirat pentru cum își respectă ei aceste tradiții, și am zis că noi suntem mai răi decât ei, că noi nu suntem nici așa de credincioși ca ei, și nu ținem așa de mult la familie cum țin ei, nici la tradiții așa cum țin ei, și am ajuns la niște paralele foarte interesante, au fost niște exerciții foarte interesante, cu paralele între romi și români, ce admirăm la români, ce admirăm la romi, ce nu admirăm la români și ce nu admirăm și nu*

<sup>156</sup> Interviu responsabil MECTS, noiembrie 2010.

*acceptăm de la romi, și a fost foarte interesant.*”<sup>157</sup>

La fel, există de asemenea și suporturi de curs calitativ superioare celui discutat mai sus. În acest sens putem aminti *Manualul de educație interculturală* publicat în cadrul proiectului „Mozaic – Comunicare și Educație Interculturală în Comunități Multietnice”.<sup>158</sup> Manualul prezintă, pe lângă aspectele teoretice necesare înțelegerii conceptelor centrale ale tematicii, și aspecte practice legate de activități care pot fi implementate la clasă. De asemenea, unul din punctele tari ale manualului reprezintă tentativa de a transmite publicului necesitatea de adaptare la cerințele interculturalității. Capitolul „Competențele profesioniștilor în domeniul comunicării și educației interculturale”<sup>159</sup> se ocupă pe larg de competențele pe care cadrele didactice trebuie să le dezvolte pentru a putea desfășura în mod eficient activități de educație interculturală. Acesta este un aspect cheie, care pornește de la ideea că interculturalitatea este nu doar un simplu conținut pedagogic care trebuie transmis către elevi, ci o atitudine pe care însuși cadrul didactic trebuie mai întâi să și-o însușească și s-o internalizeze, pentru a o putea transmite mai departe.

## **2. Nevoile de formare în domeniul educației interculturale**

Din studiile de caz incluse în cercetare reiese în mod evident necesitatea ca în formările continue care abordează educația interculturală să se pună mult mai mult accentul pe tematici precum reflecția asupra propriilor atitudini și percepții care întrețin, provoacă sau chiar pot justifica anumite comportamente discriminatorii. De asemenea, este de recomandat să se dezvolte teme de reflecție și activități prin care cursanții să conștientizeze discriminarea la care anumite grupuri etnice, culturale sau confesionale din societatea românească sunt supuse, precum și mecanismele prin care aceste grupuri sunt discriminate, inclusiv prin propriile atitudini și percepții.

De multe ori, cadrele didactice nu conștientizează tiparele de discriminare, ceea ce le supune riscului de a fi autorii unor fapte și ai unor atitudini de discriminare la adresa celor de alte etnii. Trebuie prin urmare ca formările în domeniul educației interculturale să pună accentul pe cunoașterea discriminării și recunoașterea acțiunilor cu caracter discriminatoriu care pot avea loc chiar în interiorul școlii. Este esențial, în acest scop, să se stabilească legături clare între concepte care pot părea abstracte și teoretice, precum „discriminarea”, și practici concrete și cotidiene din viața școlii. Grăitor în acest sens este exemplul școlii nr. 5, unde cadrele didactice nu conștientizează gravitatea segregării copiilor romi în școala lor, și faptul că segregarea reprezintă

<sup>157</sup> Interviu cadru didactic, iunie 2010.

<sup>158</sup> Ciobanu, O., Cozărescu, M. (coord.), *Manual de educație interculturală*, Editura ASE, București, 2010.

<sup>159</sup> Ciobanu, O., Cozărescu, M. (coord.), *Manual de educație interculturală*, Editura ASE, București, 2010, p. 60-78.

una din formele cele mai grave ale discriminării.

O altă nevoie de formare exprimată de unele din cadrele didactice se referă la tematica rezolvării conflictelor. În medii multietnice care au cunoscut, în anii 90 sau mai recent, conflictele deschise de natură interetnică sau interconfesională, nevoia de mediere / rezolvare a conflictelor este o realitate imediată, de ordin concret, care poate reprezenta un prim pas în construirea unui mediu intercultural. Astfel, un cadru didactic de la școala nr. 3 declară:

*"Am nevoie de un curs care mă învață cum să se soluționeze conflicte între copii și între copii și profesori. De multe ori simt că nu știu ce să mai fac că sunt din ce în ce mai prost educați"<sup>160</sup>.*

O altă nevoie identificată în ceea ce privește formarea cadrelor didactice este tematica deprinderilor de comunicare, relaționare și colaborare, în vederea conștientizării avantajelor concrete pe care o abordare de tip „win – win” o poate avea în mediul școlii. O astfel de abordare ar contribui nu numai la aplanarea și medierea conflictelor, ci și la schimbarea unor atitudini ale cadrelor didactice în privința propriului rol în practica pedagogică. Numeroase sunt încă, din păcate, cadrele didactice care își bazează activitatea pe metodele tradiționale de predare, în care comunicarea se face unilateral și de pe poziții inegale, fără a ține seama de necesitatea de a construi o relație profesor – elev bazată pe dialog și colaborare.

Sunt de asemenea necesare formări pe marginea metodelor interactive de predare. Pe parcursul cercetării a devenit evidentă în rândul cadrelor didactice ideea că aceste metode active, deși folositoare și plăcute, nu ar putea fi întotdeauna aplicabile în România, din cauza lipsurilor materiale din dotarea școlilor. Această idee trebuie combătută, inclusiv prin evidențierea faptului că importante nu sunt mijloacele materiale angrenate în aplicarea acestor metode, ci atitudinea cadrului didactic și scopul final al activităților, acela de a-i implica pe elevi în mod activ în propriul proces de învățare. Unul din specialiștii implicați în programul Mozaic al Fundației Pestalozzi povestea astfel cum elevii unei clase din școala nr. 6 au desfășurat o oră de matematică în lipsa profesorului și fără a avea nevoie de alte mijloace, prin aplicarea unora din metodele active de predare pe care le deprinseseră anterior.<sup>161</sup> Dealtfel, școala nr. 6, în cadrul căreia se desfășoară programul, este o instituție cu resurse modeste, iar Centrul intercultural din cadrul acesteia a fost amenajat, potrivit spuselor aceluiași specialist, cu doar 2000 de euro.

Din cercetare a reieșit însă un anumit grad de rezistență față de aceste metode, în special în rândul cadrelor cu o experiență îndelungată în învățământ:

*„Au și rezultate bune, dar dacă stai să faci tot timpul, să te axezi numai pe aceste metode, nu, că mai trebuie să și descoperi, să și cercetezi, să și memorezi (...) nu pot*

<sup>160</sup> Interviul cadru didactic, iunie 2010.

<sup>161</sup> Interviul specialist Fundația Pestalozzi, noiembrie 2010.

*aplica nici „cubul”, nici „turul galeriei”... Metodele activ-participative sunt interesante, sunt provocatoare, antrenează copiii, antrenează gândirea lor, puterea de a analiza, dar zic eu că îmbinate, și metode tradiționale, și noile metode activ-participative, poate rezultatele sunt mai bune. (...) Sunt opinii și pro și contra. Nu poți să fii numai pe calculator, trebuie să mai și scrii. (...) Munca mea de 40 de ani și experiența mea îmi spun că așa trebuie să fac.”<sup>162</sup>*

Sunt necesare intervenții multiple la nivelul cadrelor didactice, pentru a le schimba atitudinea de rezistență față de metodele de predare-învățare active și a le determina să renunțe la metodele tradiționale, nepotrivite pentru cerințele unui învățământ modern, participativ și de calitate. Accentul trebuie pus pe flexibilizarea gândirii și pe dezvoltarea de abilități de gândire critică. În acest scop, este necesar ca mai întâi să aibă loc un proces de „dezvățare” a anumitor tipare de gândire și de acțiune incompatibile cu un mod de predare „deschis, participativ și democratic”.<sup>163</sup>

În școala nr. 1, de unde provine și citatul anterior, am fost surprinși să constatăm că profesorul responsabil de predarea educației interculturale afirmă că utilizează ca metode de predare „Prelegerea clasică, dezbateră și interviul”<sup>164</sup>. Așa cum am explicat și în capitolul 1, metodele de predare clasice nu se pretează la filosofia, la scopul și la metodologia educației interculturale. În timp ce dezbateră poate fi o metodă adaptată la obiectivele educației interculturale, prelegerea clasică nu are șanse de a transmite elevilor mesajul dorit, și nici de a-i implica în mod activ în procesul de învățare.

Cadrele didactice din școala nr. 6 consideră că le-ar fi necesare formări pe tematica educației parentale și a comunicării și lucrului efectiv cu părinții, însă sunt de asemenea de opinie că în acest domeniu experiența este factorul care contribuie cel mai mult la deprinderea acestor abilități.

Însă poate nevoia cea mai pregnantă de formare a cadrelor didactice este dezvoltarea propriilor competențe interculturale, înțelese ca fiind abilitățile „de a relaționa cu persoane care provin din alte culturi, de a manifesta respect, toleranță, empatie, înțelegerea unor semnificații culturale variate”.<sup>165</sup> Oglindind ideea că interculturalitatea este în primul rând o atitudine, trebuie mai întâi creată această atitudine la cadrele didactice care o vor putea transmite mai departe. Aceasta este o condiție sine-qua-non a creerii competenței interculturale în rândul elevilor și studenților.

În afară de nevoile specifice identificate pe parcursul cercetării, au ieșit de asemenea în

---

<sup>162</sup> Interviu cadru didactic, iunie 2010.

<sup>163</sup> Căce, C. (coord.), *Design Intercultural Education at Community Level*, București, Editura ASE, 2007, p. 87.

<sup>164</sup> Interviu cadru didactic, mai 2010.

<sup>165</sup> Ciobanu, O., Cozărescu, M. (coord.), *Manual de educație interculturală*, Editura ASE, București, 2010, p. 69.

evidență câteva obstacole în calea formării continue a cadrelor didactice, de ordin financiar, logistic sau administrativ.

Unul din cadrele didactice din școala nr. 1 a abordat, de pildă, subiectul costurilor legate de formarea continuă, și al obstacolelor care le pot împiedica pe unele cadre didactice să participe la cursuri:

*„Apărând problema banilor, pentru că aceste cursuri trebuie plătite, foarte multe colege renunță. Majoritatea cursurilor sunt cu bani. 150 Ron cursul de formare a caracterelor, pentru care am plătit cărțile, suportul de curs, CD-ul și așa mai departe. (...) Este un deficit de cadre didactice, titularii noștri și-au luat detașări, și atunci titularii școlii am fost obligați să luăm. Sunt colege cu probleme financiare. Intri la 7.30 și termini la 17.30, unde te mai duci la un curs după aceea? Mai sunt cursuri și sâmbăta și duminica, stăm și noi cu familiile, dacă suntem plecați așa de mult. Este munca la dublu.”<sup>166</sup>*

Există deci impedimente de ordin financiar și logistic care trebuie rezolvate mai întâi, pentru a permite cadrelor didactice să participe la formări continue.

O altă constatare este faptul că în unele din zonele multietnice, CCD nu include în programul de formare module de educație interculturală. Este, spre exemplu, cazul CCD Mureș și CCD Harghita.<sup>167</sup> Desigur, lipsa de cursuri în oferta CCD poate fi suplimentată fie prin apelarea la ONG-uri sau experți de specialitate, fie prin auto-documentare din surse web sau bibliografice. Spre exemplu, cadrul didactic responsabil pentru predarea educației interculturale în școala nr. 5 relatează cum în momentul în care a început să pregătească primul curs, nu știa cum să procedeze și a apelat la ajutorul unui ONG din domeniu. Acesta i-a furnizat o propunere de plan de lecții și exerciții însoțite de un ghid pentru profesor, precum și o bibliografie cu ajutorul căreia, după primele ore, a reușit să-și facă singur planul de lecții și să caute și să adapteze exerciții cu materiale de pe internet.

ONG-urile specializate în domeniu pot suplimenta formarea, însă nu o pot suplini. La nivelul ministerului, se remarcă tendința de a aștepta prea mult din partea ONG-urilor, care, la rândul lor, conștientizând că există un gol care trebuie umplut, sfârșesc adeseori prin a „face treaba autorităților”.<sup>168</sup>

În fine, un ultim obstacol identificat este faptul că atât unele din suporturile pedagogice pentru aplicarea educației interculturale, cât și mare parte din literatura referitoare la educația interculturală existente în România sunt împrumutate și traduse din țări ale Europei occidentale. Acestea nu sunt adaptate la specificul românesc, fiind mai mult centrate pe experiența acestor țări în

<sup>166</sup> Interviu cadru didactic, iunie 2010.

<sup>167</sup> <http://www.ccdmures.ro/> respectiv <http://ccd.eduhr.ro/>, accesate în octombrie 2010.

<sup>168</sup> Interviu responsabil MECTS, noiembrie 2010, și interviuri specialiști educație interculturală, octombrie 2010.



legătură cu interculturalitatea și cu parcursul lor specific de țări de imigrație. Acest aspect contribuie la distanța dintre unele conținuturi abstracte predate copiilor și practica cu care aceștia se confruntă în fiecare zi. De aceea, este nevoie ca suporturile folosite la cursul de educație interculturală să fie adaptate contextului românesc, iar pentru aceasta sunt necesare formări în domeniul creerii de suporturi pedagogice adaptate.

Am subliniat mai devreme că la nivelul MECTS nu există o strategie de formare a cadrelor didactice în domeniul educației interculturale, și cu atât mai puțin o strategie de monitorizare a modului în care se implementează în practică o materie curriculară nouă pentru școala românească. Un proces de monitorizare a practicii la clasă a materiei ar putea revela mai bine nevoile de formare ale cadrelor didactice în acest domeniu. Pe baza concluziilor procesului de monitorizare ar putea fi construită o strategie de formare a cadrelor didactice, care, la rândul său, să îmbunătățească sensibil modul în care educația interculturală este practică în școlile multietnice din România. Aceste activități nu ar trebui să incumbe societății civile, ci însuși aparatului decizional, care trebuie să parcurgă întregul ciclu al politicilor publice, de la identificarea problemei, propunerea de politici, implementarea acestora, monitorizarea și evaluarea lor, până la adaptarea măsurilor de politici publice în funcție de rezultatele măsurilor implementate. În momentul de față, politicile publice din domeniul educației interculturale se mărginesc la propunerea de măsuri, aprobate prin Ordin ministerial. După propunerea implementării educației interculturale ca materie de CDȘ la ciclul gimnazial a urmat, după cum evidențiază mare parte din concluziile cercetării de față, o implementare destul de firavă, lipsită de evaluare, care va fi urmată imediat de o nouă propunere de politică, în pregătire în momentul de față, și anume implementarea educației interculturale la nivelul liceal.<sup>169</sup> Însă fără etapa esențială și obligatorie a evaluării impactului educației interculturale ca materie de CDȘ la nivelul gimnazial, se riscă repetarea aceluiași greșeli și luarea de măsuri la fel de ineficiente.

#### **IV. Practici pozitive în domeniul educației interculturale**

Înainte de a trece în revistă practicile pozitive identificate în timpul cercetării, este necesară o precizare de ordin teoretic. De multe ori, rapoarte și lucrări menționează „bune practici” fără a explicita definiția acestora sau criteriile după care respectivele exemple ajung la rangul de practici pozitive. Așadar, pentru noi, o practică pozitivă în domeniul educației interculturale este un program, un proiect, o inițiativă nestructurată – în afara intervențiilor de tip proiect sau program – care reușește să aducă o schimbare la nivelul mentalităților, al atitudinilor legate de conviețuirea

---

<sup>169</sup> Interviu responsabil MECTS, noiembrie 2010.

mai multor etnii, culturi, confesiuni, producând o deschidere autentică înspre alteritate, acceptarea acesteia, și respectul față de diversitate.

Trebuie spus din start că, din păcate, nu sunt numeroase practicile pozitive identificate prin cercetarea de față. Ne vom mărgini în fapt la prezentarea unui program de succes identificat în școala nr. 6, cu mai multe proiecte interculturale implementate în cadrul acestuia, care au fost descrise ca având un impact pozitiv, și vom încheia secțiunea cu mai multe practici pozitive identificate la unul din cadrele didactice intervievate, fără ca acestea să facă parte din inițiative structurate.

Programul care, după spusele cadrelor didactice, ale părinților și ale copiilor deopotrivă, a adus schimbări pozitive în spiritul deschiderii către alteritate este programul „Mozaic – comunicare și educație interculturală în comunități multietnice”, implementat de Fundația Pestalozzi în parteneriat cu Pestalozzi Children's Foundation din Elveția. Programul a fost implementat în 15 școli cu componență multietnică din 3 regiuni, în două faze succesive: Mozaic I s-a derulat din 2004 până în 2007, iar Mozaic II, ca o continuare a activităților demarate în faza anterioară, dar și cu o extindere la nivelul mai multor școli multietnice din județul Harghita, din 2008 până în 2010. Programul a fost gândit pentru un grup de beneficiari constând din copii și tineri dezavantajați din punct de vedere social, educațional și economic, aparținând mai multor etnii, din județele Harghita, Buzău și Municipiul București, precum și profesorii, părinții și membri ai comunităților locale.

Obiectivele programului au fost<sup>170</sup>:

- îmbunătățirea comunicării, a încrederii și a înțelegerii, a solidarității și a toleranței reciproce interetnice;
- facilitarea accesului liber la educație și la exprimare a copiilor și tinerilor prin intermediul activităților multiculturale și educative în spiritul respectului față de diversitate;
- dezvoltarea de centre de educație multiculturală în care copiii aparținând diferitelor grupări etnice își exprimă personalitatea în conformitate cu acea cultură din care fac parte și în care să poată face schimb de experiență cu alte grupări etnice.

Rezultatele proiectului se pot clasa pe mai multe dimensiuni:

- Centrele de educație multiculturală: s-au înființat 3 centre de educație multiculturală în fiecare din județele intervenției și în Municipiul București. În aceste centre se realizează activități de educație civică și interculturală, activități de timp liber pentru toată comunitatea, activități de suport școlar pentru elevi și de alfabetizare pentru părinți; educație pentru o

<sup>170</sup> Datele tehnice și cantitative asupra programului au fost preluate din Ciobanu, O., Cozărescu, M. (coord.), *Manual de educație interculturală*, Editura ASE, București, 2010, p. 298-300. Datele calitative provin din cercetarea de teren și din interviul realizat cu unul din responsabilii programului în noiembrie 2010.

viață independentă;

- Formare: 690 de cadre didactice au beneficiat de formare în domeniul educației interculturale, precum și 6300 de copii;
- Îmbunătățirea calității învățământului: s-a îmbunătățit relația școală – familie – comunitate; a fost promovată educația interculturală; curriculumul educațional a fost îmbogățit cu elemente legate de interculturalitate; părinții au beneficiat de consiliere, crescând astfel și rolul școlii în familiile rome; cadrele didactice și-au dezvoltat deprinderi de lucru cu diferitele grupuri etnice.

Ca urmare a acestor îmbunătățiri, un rezultat măsurabil a fost creșterea cu 15% a numărului de copii din medii dezavantajate care frecventează școala; de asemenea, abandonul școlar în rândul acestui grup țintă a scăzut cu 10%.

Factorii de succes ai programului se recomandă a fi luați în considerare, pe cât posibil, în replicarea modelului intervenției. Aceștia țin de:

- durata și profunzimea programului: este necesară o intervenție de lungă durată și care să se adreseze tuturor problemelor întâlnite. Implementarea programului în școala nr. 3 a intervenit pe un teren pe care se lucrase deja, atât la nivelul formării personalului centrului, cât și la nivelul educației interculturale. De asemenea, intervenția la nivelul cadrelor didactice nu a atins doar componenta de educație interculturală, ci și metodele de predare-învățare și de auto-evaluare, managementul de proiect, etc.;
- o metodologie integrativă și intersectorială, bazată pe 3 componente: cea socială (s-au sprijinit familia și copiii inclusiv din punct de vedere material), cea educațională (sprijin educațional pentru copii și adulți, formarea cadrelor didactice pentru lucrul cu fiecare grup), și cea umană (activități de mentoring și coaching);
- resurse umane dedicate, multidisciplinare, credibile. Un factor crucial a fost cel al credibilității formatorilor. S-a pus accent pe cunoașterea temeinică a zonei de intervenție și a specificului său de către formatori, pentru a adapta conținutul formării la problematica reală a beneficiarilor, dar și spiritul de empatie și faptul de a fi împărtășit anterior experiențele beneficiarilor de formare;
- adaptabilitatea intervenției la nevoile ivite pe parcurs;
- folosirea de metode potrivite și adaptate;
- crearea unei atmosfere de comunicare.

Ca urmare a îmbunătățirii calității educației, în primul rând prin metodele de predare active, copiii au făcut ca informația să circule în oraș despre activitățile de la școală, ceea ce a stimulat mai apoi cererea de astfel de metode din partea copiilor înșiși. La fel, părinții doritori de a vedea cum îi atrage școala pe copii lor, au început să participe în mod concret la viața școlii. Efectul bulgărelui de zăpadă a plecat de la satisfacția copiilor în legătură cu educația de care beneficiau în școală, ceea ce confirmă încă o dată ideea că o creștere a calității actului educațional atrage după sine în mod automat o mai bună participare a comunității la procesul educativ.

În cadrul programului „Mozaic – comunicare și educație interculturală în comunități multietnice”, s-au derulat mai multe proiecte punctuale sau periodice, cu caracter intercultural, care au contribuit la succesul programului. Una din activitățile menționate de copiii și cadrele didactice din școala nr. 6 ca un succes pentru toți participanții este Târgul de jucării, prin care copiii sunt motivați să comunice în ambele limbi (română și maghiară) pentru a face schimburi de jucării sau a-și „vinde marfa” într-un mod cât mai realist. La parterul școlii nr. 6 se amenajează galerii, unde copiii își expun jucăriile frumos ambalate și însoțite de reclame bilingve. Însăși natura activității permite ca schimburile și comunicarea să poată continua și după terminarea proiectului, astfel încât activitatea este un bun „trăgaci” al interacțiunii interculturale în mediul social natural al copiilor.

Programul „Mozaic – comunicare și educație interculturală în comunități multietnice” a fost implementat și în școala nr. 4, însă aici intervenția a fost mult mai scurtă, școala făcând parte din faza a doua a programului și fiind inclusă doar din 2008. Potrivit celor afirmate în interviu de specialistul Fundației Pestalozzi, programul nu a cunoscut aici un succes comparabil cu cel din școala nr. 6 și deoarece mediul interetnic din localitate este unul mai degrabă ostil, aici existând și mulți adepți ai aripei „dure” a Consiliului Național Secuiesc (Székely Nemzeti Tanács, în limba maghiară), precum și din alte considerente politice care mențin o stare de tensiune interetnică în localitate.

În afară de programul „Mozaic – comunicare și educație interculturală în comunități multietnice”, am deslușit câteva practici pozitive care merită menționate, dar care nu sunt integrate în proiecte sau programe structurate. Aceste practici didactice sunt de natură să contribuie la crearea unui mediu prietenos și incluziv pentru grupurile etnice minoritare prezente în școală.

Astfel, un cadru didactic de la școala nr. 1 povestește modul în care valorizează diversitatea în mediul școlar, punând în practică preceptele relativismului cultural:

*„De exemplu vin la școală copii din familii de romi, din aceia tradiționali, cu codițe... bineînțeles, copiii își dau seama că sunt altfel decât ei, și nu poți să-i lași să râdă de ei, să facă din asta o temă de discuție zilnică, pentru că la un moment dat acel sufleteț este afectat. Și trebuie să explicăm și să vedem cât de frumos este, că*

*dacă ei mă văd pe mine că admir o fetiță cu codițele alea împletite în modul lor specific: „ce codițe frumoase ai, ce păr frumos ai, ce frumos ești pieptănată”, și chiar mai vin mămicile cu fustele acelea, „ce frumoasă fustă ai, sunt impresionată cât de mult material ai folosit, și cât te-ai străduit, și cât de mulți bani ia ca să lucrezi o astfel de bijuterie”, și atunci ei nu se mai simt marginalizați, luați peste picior, pentru că nu e cazul. Probabil că și lor li se pare că fusta mea e caraghioasă...”*

Același cadru didactic explică modul în care rezolvă conflictele de natură interetnică datorate prejudecăților majoritarilor față de romi, printr-o abordare pedagogică prin care sunt vizați părinții majoritari și schimbarea atitudinilor acestora:

*„La nivelul clasei vorbesc și mă comport la fel. Și atunci comportându-mă eu, ca adult, la fel, îi determin pe ei – pentru că exemplul e cea mai bună educație – comportându-mă eu normal cu toți copiii, atunci și ei între ei se comportă normal. Dacă mai există deviații din acestea că „e țigancă și nu stau cu ea” – asta tot de la părinți vine, că mai mult mă confrunt cu părinții decât cu copiii – atunci le găsesc în așa fel un român de-al lor, care este cel mai agitat din clasă, și-l pun în locul țiganului sau al țigăncii, care era un copil destul de cuminte, de liniștit și nu-l deranja cu absolut nimica, să vadă diferența și să vadă că nu există țiganii numai răi și românii numai buni, că sunt și țigani extraordinari și români îngrozitori. (...) Le explic părinților că este școala statului, nu este școala lor, sunt opțiuni acum cu grămada, sunt școli particulare pentru cei cu mofturi și cu figuri și cu talente. (...) De obicei le dau o lecție prin felul acesta de a așeza un copil într-adevăr rău și care îl deranjează pe copilul lui, și să vadă care e diferența. Și părinții înțeleg la un moment dat.”*

Interesantă este conștientizarea că aceste metode țin de educația interculturală, dar și, în primul rând, de un „bun simț” și de simțul pedagogic al unui cadru didactic implicat în asigurarea unui învățământ incluziv și de calitate:

*„Aceste lucruri le făceam eu zi de zi, dar nimeni nu venise să-mi spună că ceea ce făceam eu acolo era educație interculturală. Și vezi scris ceea ce tu făceai de fapt. Vine cineva care dă niște definiții, niște denumiri la activitatea ta pe care tu o făceai.”*

Un alt exemplu interesant este experiența elevilor și a cadrului didactic responsabil pentru predarea educației interculturale în anul 2008-2009 în școala nr. 5. Acesta a solicitat să predea și în 2009-2010 materia, chiar și în regim de voluntariat, însă nu a primit acceptul direcției.

Elevilor le-a plăcut în special că lucrau în echipe și puteau să discute între ei temele sugerate de profesor. Ei susțin că au aflat în scurt timp foarte multe despre diferite culturi, și inclusiv despre propria familie. De exemplu, prin arborele genealogic și cercetarea acestuia printre membrii familiei au aflat inclusiv că nu sunt doar de etnia de care știau. Au mai învățat tipuri de comportament în

diferite ipostaze, ei și-au amintit cu plăcere momentul jocului de rol „șef și angajat”. Au înțeles de ce nu trebuie discriminat („*prin discriminare cineva va suferi, va pierde*”) și și-au propus că ei „*vor să trateze pe toți la fel fără să facă diferențieri din cauza etniei sau religiei sau limbii*”.<sup>171</sup> Ei ar dori ca la mai multe materii să se învețe lucruri atât de practice și interesante ca la educația interculturală. Au considerat că educația interculturală le este de folos pentru ca să reușească să se integreze în societate, sau, după spusele unui elev, „să se pună laolaltă”. Profesorul de educație interculturală povestește:

*"Am predat educație interculturală cu mai mare plăcere decât alte materii deoarece elevii au fost mai receptivi, au colaborat intens, probabil au făcut legătura între subiectele dezbătute și cu ce se întâlnesc zi cu zi mai mult decât la geografie sau istorie, ce mai predau eu. Am folosit metode noi pentru mine până acum, ca munca în echipă, dezbateri, jocul de rol, acestea sunt foarte utile și trezesc interes pentru elev. Unele le folosesc acum și la materiile pe care le mai predau. Prin acest opțional s-au cunoscut mult mai bine elevii din clasă. (...) O profesoară, colegă, a întrebat de ce toți elevii au nota 10 la educație interculturală, i-am explicat că aici ei parcă învață și partea teoretică mult mai ușor și nu am cum să nu dau nota 10 dacă permanent sunt atenți, activi și formulează opinii cu o maturitate ieșită din comun care, sincer, nu am crezut că la vârsta lor o pot face. Noi de fapt ne îngropăm la cealaltă materie în spatele programei și evaluărilor și nu reușim să cunoaștem elevii. La orele de educație interculturală nu numai ei s-au cunoscut ci și eu i-am cunoscut și am învățat lucruri noi împreună. (...) Educația interculturală ar trebui predată în locul religiei deoarece religia ar trebui să se predea în biserică, așa cum se predă acum nu lărgeste orizonturile elevilor ci le îngustează, iar educația interculturală poate să se ocupe inclusiv de religii într-o formă în care religia fiecăruia va fi înțeleasă și acceptată fără ca cea proprie să fie afectată"*<sup>172</sup>.

Cadrele didactice au declarat că știau de inițiativa colegului de a preda educația interculturală, însă mai multe nu cunoșteau nici despre metoda de predare, nici despre conținut. Au observat însă că elevii care au participat la aceste ore sunt mai deschiși, întreabă multe și discută despre o temă care le este interesantă și la orele predate de către ei și interacționează mai mult cu cei din clasa paralelă de la cealaltă secție.

Părinții au luat la cunoștință că se va face opționalul de educație interculturală, dar nu au observat decât câteodată când copiii pregăteau un proiect pentru aceste ore și atunci puneau întrebări. Ei consideră că este bine să învețe unii despre ceilalți pentru că îi va ajuta când termină școala în relațiile de muncă. Au apreciat faptul că elevii s-au simțit bine la aceste ore și nu au perceput materia ca pe o povară, așa cum se întâmplă la alte materii.

Acest exemplu demonstrează cum apariția educației interculturale în școală, cu metodele de

<sup>171</sup> Focus grup cu elevii, iunie 2010.

<sup>172</sup> Interviu cu profesorul care a predat educația interculturală, iunie 2010.

predare active, stârnește deja observații pozitive din partea celorlalte cadre didactice și a părinților, iar elevii trăiesc o experiență pozitivă, valorizantă și care le deschide orizontul către alteritate. Din păcate experiența a trebuit să ia sfârșit odată cu decizia școlii de a nu mai implementa materia și în anul următor.

Exemplele de practici pozitive descrise mai sus demonstrează că educația interculturală poate aduce beneficii reale tuturor celor implicați în procesul educativ la nivel local: cadre didactice, elevi, părinți, alți membri ai comunității. Pentru o schimbare calitativă a învățământului în sensul dezvoltării unei atitudini de interculturalitate, trebuie însă susținute intervenții de durată, în profunzime și multisectoriale, care depășesc mandatul educației interculturale predată ca materie opțională de CDȘ.

## Concluzii

Cercetarea de față și-a propus analiza modului în care se implementează în practica educațională educația interculturală, în școli cu colective multietnice de elevi. Ne-am propus studiul atitudinilor cadrelor didactice față de educația interculturală, dar și schițarea unor elemente de impact atât a educației interculturale în aceste școli, cât și a cursurilor de formare continuă a profesorilor pe marginea interculturalității. Din această analiză au reieșit în mod evident nevoile de formare a cadrelor didactice, dar și obstacolele care se opun pătrunderii unei veritabile interculturalități în învățământul din România, precum și alte considerente legate de implementarea politicilor publice în domeniul educațional. Vom relua pe scurt concluziile cercetării, și vom schița apoi recomandări pentru o mai bună implementare a educației interculturale în școlile multietnice.

În general, educația interculturală este un concept la îndemâna tuturor: cadrele didactice, părinții, chiar cei care sunt confrunțați pentru întâia oară cu acest termen, înțeleg sensul său în mod intuitiv. **Cunoștințele** aprofundate despre scopul, obiectivele și principiile educației interculturale se regăsesc însă foarte rar în rândul cadrelor didactice. Educația interculturală, scopurile și principiile acesteia sunt înțelese într-un mod superficial, punându-se accentul pe aspecte de suprafață, „turistice” sau „de spectacol” (un aspect anacronic cum este portul, tradiții fixate în timp, care nu mai corespund neapărat realităților moderne, obiceiuri care nu sunt prezentate în raport cu istoria grupului etnic, dansuri și muzică specifice anumitor grupuri etnice, etc.). Rareori se ajunge la aspectele ce privesc acceptarea diversității în echitate și implicarea civică în atingerea acestui obiectiv al educației interculturale.

Dacă în domeniul cunoștințelor referitoare la interculturalitate mai este mult de lucru, terenul pare propice pentru a răsădi semințele interculturalității: **percepția** cadrelor didactice asupra educației interculturale este în general pozitivă. Materia este privită ca ceva util și dezirabil, dar în același timp și plăcut, deopotrivă pentru cadrele didactice și pentru elevi și părinți. Uneori, atractivitatea educației interculturale pare a rezida în noutatea tematicii pentru învățământul din România; chiar dacă această percepție riscă să dispară odată cu familiarizarea mai profundă cu conceptele educației interculturale, fiind astfel o atracție de suprafață pentru problematică, ea trebuie exploatată pentru a profita de deschiderea de care pare a beneficia în rândul cadrelor didactice.



La nivelul **comportamentelor** legate de multiculturalitate, situația este însă îngrijorătoare. Din cele șapte școli incluse în studiu, doar una se înscrie în interculturalitate. În rest, persistă comportamente dictate de persistența stereotipurilor, a prejudecăților și a tiparelor de acțiuni discriminatorii la adresa altor etnii. Dacă anumite cunoștințe despre interculturalitate se regăsesc în discursul unora dintre cadrele didactice intervievate, acestea rămân la un nivel teoretic și formal, nefiind transpuse și în practica pedagogică de zi cu zi.

Dacă ne-am referi la scala sensibilității interculturale a lui Bennett, discutată mai pe larg în capitolul I, majoritatea școlilor din studiul de față nu depășește faza etnocentrismului, caracterizată de primele trei stadii: negarea alterității și inexistența contactului cu alte grupuri, apărarea față de alteritate prin fabricarea stereotipurilor negative la adresa altor grupuri, și minimizarea sau negarea diferențelor pentru a evidenția universalismul. Etnorelativismul, faza în care schimburile între grupuri etnice, culturale sau profesionale diferite au într-adevăr un caracter intercultural, se regăsește doar într-una din școli. În această școală, însă, intervenția durează de mai bine de șase ani, și s-a realizat în profunzime și pe mai multe dimensiuni.

Imaginea pe care a schițat-o cercetarea de față este departe de a fi optimistă. Obstacolele în calea pătrunderii interculturalității în sfera învățământului din România sunt numeroase, adânc înrădăcinate și greoi de eradicat. Societatea românească suferind în general de scleroza monoculturalismului – ceea ce este dovedit de numeroase studii sociologice – este greu de imaginat cum un domeniu al vieții sociale – învățământul – ar putea fi radical diferit de această stare de fapt. Învățământul din România, cu fundații monoculturaliste adânci, are doar fațade proaspăt lăcuite cu vopseaua multiculturalismului „împins” de apartenența României la o Uniune Europeană ce se dorește interculturală. Sistemul educativ românesc este însă doar exponentul unei societăți în care norma este dictată de grupul dominant, care nu lasă decât puțin loc de manifestare celorlalte perspective etno-culturale. Sfera spectacolului etnografic, a manifestărilor de muzeu a celorlalte etnii, este tolerată și luată drept interculturalitate; în fapt, cantonarea alterității la această sferă nu reprezintă decât garanția că norma majorității nu va fi provocată ori pusă sub semnul relativismului: dacă locul etniilor „conlocuitoare” este pe scenă sau după vitrinele unui muzeu, acestea sunt menținute departe de cotidianul social al majoritarilor, și prin urmare în afara preocupărilor zilnice. Pentru etniile minoritare, aceste manifestări ale culturii lor reprezintă, la rândul lor, niște supape prin care presiunea afirmării propriilor valori iese periodic, cu fiecare spectacol de dansuri tradiționale, cu fiecare afișare a portului specific. Adeseori, minoritățile însele par a se mulțumi cu aceste manifestări, care însă le aduc prea puțină (re)cunoaștere reală în sfera socială a României.

În afară de inerția provocată de starea de fapt a societății cu caracter monoculturalist din

România, cercetarea de față a identificat o serie de alte obstacole în calea interculturalității. Principalul factor de insucces al pătrunderii educației interculturale în școli este deficitul puternic de formare inițială a cadrelor didactice în domeniu, cuplat cu formări continue nestructurate, uneori de slabă calitate, susținute uneori de suporturi pedagogice amatoristice și de formatori care câteodată transmit propriile stereotipuri, în loc de a trezi o reală reflecție asupra prejudecăților și a atitudinilor discriminatorii.

Problema formării inițiale a cadrelor didactice este generatoarea unui cerc vicios dificil de spart: cadrele didactice menite să însușească elevilor valorile interculturalității sunt ele însele, sub presiunea societății, virusate de atitudini monoculturaliste și de prejudecăți. De asemenea, cadre didactice care încă practică metode de predare tradiționale sunt puțin permeabile la ideea de a stimula gândirea critică a elevului și participarea sa la propria-i educație de pe poziții de egalitate. În plus, manuale de istorie și de literatură care încă transpiră monoculturalismul cu greu pot face loc unei alte abordări decât cea a valorilor majoritare.

Toate aceste considerente nu înseamnă că nu au existat eforturi de a schimba sistemul de învățământ din România în sensul unei mai mari permeabilități la alteritate și la valorile sale. Aceste eforturi provin inclusiv de la nivelul central al politicilor publice, care, odată cu Ordinul 1529, introduc problematica diversității pe agenda Ministerului Educației. Măsurile luate din momentul emiterii aceluși Ordin sunt însă destul de **timide** și **nestructurate**. **Timide**, pentru că în ciuda presiunilor societății civile, și în special a organizațiilor neguvernamentale române și a celor din domeniul combaterii discriminării, Ministerul Educației ezită încă să adopte o reglementare clară în privința manifestării atitudinilor discriminatorii în școli. Pentru prima oară, legea educației în prezent în dezbatere abordează tematica discriminării, însă fără sancțiuni clar stipulate în regulamentele școlilor și fără un mecanism de implementare a acestor sancțiuni interzicerea discriminării va rămâne o măsură pe hârtie, „de formă” și la nivel discursiv. **Nestructurate**, pentru că, în ciuda inițiativelor de a transpune diversitatea în școala românească, nu există nici strategii de monitorizare și evaluare a măsurilor deja implementate, nici strategii de a împinge implementarea prioritara a unora din aceste măsuri în școlile multietnice, sub pretextul descentralizării și a relativei lor autonomii. Așa cum, spre exemplu, Ordinul 1540 privind interzicerea segregării copiilor romi se referă la școlile cu componentă multietnică, nimic nu împiedică politicile publice să se centreze pe nevoile identificate în școlile multietnice și să le considere prioritare pentru implementarea măsurilor ce promovează interculturalitatea.

De asemenea, implementarea educației interculturale ca materie opțională nu trebuie să înlocuiască, să întârzie sau să reducă eforturile de a transforma învățământul românesc într-unul intercultural, în mod transversal, adică în programa școlară, în oferta educațională, în metodele de

predare și manualele de studiu, și în mod longitudinal, adică la toate materiile. Falsa impresie că interculturalitatea poate fi pusă în practică doar la anumite materii trebuie combătută: interculturalitatea este, și trebuie văzută ca o atitudine generală.

În baza concluziilor studiului de față, putem formula câteva recomandări, grupate pe capitole de actori.

Pentru MECTS se recomandă în general intensificarea eforturilor de a introduce abordarea interculturală în învățământul din România, dincolo de predarea sau nu a educației interculturale, în mod transversal, în programa școlară, în abordarea pedagogică și în materialele de studiu, și longitudinal, la toate materiile. Aceasta se poate realiza, concret, prin:

- monitorizarea și evaluarea impactului educației interculturale ca și CDȘ la nivelul gimnazial, pentru a adapta măsurile viitoare în domeniul propunerii materiei ca opțional la alte niveluri.
- formularea unei strategii de comunicare privind oportunitatea de a implementa educația interculturală ca materie de CDȘ în zonele multietnice și cu precădere în școlile cu componență multietnică.
- formarea unei comisii pentru promovarea educației incluzive și interculturale în învățământ, al cărei mandat să cuprindă inclusiv evaluarea manualelor școlare folosite actualmente, propunerea de îmbunătățiri ale acestora, evaluarea calității formărilor continue oferite de CCD pe marginea educației incluzive și interculturale și monitorizarea promovării interculturalității în școlile multietnice.
- în zonele multietnice, adoptarea formărilor în domeniul educației interculturale ca programe prioritare de formare ale ministerului, și facilitarea și îmbunătățirea accesului cadrelor didactice la aceste programe.
- încurajarea, prin învățământ, a gândirii critice și a reflecției asupra propriei culturi, propriilor comportamente, propriilor determinări culturale ale cadrelor didactice și a consecințelor acestora în plan social asupra grupurilor minoritare. Aceasta se poate realiza, pe lângă adoptarea ca principiu transcurricular, prin promovarea, în rândul tinerilor, a dezbaterilor pe marginea tematicii interculturalității.
- încurajarea elaborării materialelor de educație interculturală de tip „ghid” pentru elevi și cadre didactice.

Pentru organizațiile neguvernamentale din domeniul promovării interculturalității, se recomandă:

- conceperea de programe și proiecte de durată, multisectoriale și de profunzime, care să susțină și să faciliteze pătrunderea interculturalității, în special în școlile multietnice.
- organizarea de grupuri de lucru și de evenimente de diseminare a practicilor pozitive aplicate de alte organizații în domeniul promovării interculturalității.
- monitorizarea calității învățământului în școlile multietnice, din punct de vedere al incluziunii tuturor etniilor.
- formularea de recomandări adresate decidenților politici de la nivel local, județean și central, în scopul îmbunătățirii măsurilor de promovare a interculturalității.
- dezvoltarea de activități extrașcolare care promovează în mod real interculturalitatea.

Pentru donori:

- crearea de programe de finanțare destinate îmbunătățirii calității educației în școli multietnice.
- identificarea de practici pozitive în domeniul promovării interculturalității și finanțarea replicării acestora la scară largă.
- susținerea activităților extrașcolare care promovează în mod real interculturalitatea.

## Bibliografie

- ABDALLAH-PRETCEILLE, M., *L'éducation interculturelle*, Paris, PUF, 1999.
- ANDERSON, B., *Imagined Communities. Reflections on the Origin and Spread of Nationalism*, Verso, Londra / New York, 1983.
- APPEL, H., *The European Union and Minority Rights Protection in Eastern Europe*, lucrare prezentată la întâlnirea anuală a International Studies Association, San Diego, California, SUA, martie 2006.
- BANKS, J.A., BANKS, C. (ed.), *Handbook of Research on Multicultural Education*, Macmillan, New York, 1995.
- BARTH, F. (ed.), *Ethnic Groups and Boundaries. The Social Organization of Culture Difference*, Little, Brown and Company, Boston, 1969.
- BATELAAN, P., *Le nouveau défi interculturel lancé à l'éducation: la diversité religieuse et le dialogue en Europe*, (DGIV/EDU/DIAL (2003)), Consiliul Europei, Strasbourg, 2003.
- BÂRLOGEANU, L., „Paradigma educațional-umanistă în contextul postmodernității”, în PĂUN, E., POTOLEA, D., *Pedagogie. Fundamentări teoretice și demersuri aplicative*, Editura Polirom, Iași, 2002.
- BENNETT, M. J., „Towards ethnorelativism: a developmental model of intercultural sensitivity”, în Paige, R. M. (ed.) *Education for the intercultural experience*, Intercultural Press, Yarmouth, Maine, 1993.
- CACE, C. (coord.), *Design Intercultural Education at Community Level*, București, Editura ASE, 2007.
- CHEVALIER, J., „Educația interculturală: concepte cheie și elemente de metodologie”, în Institutul Intercultural Timișoara, *Educație interculturală în comunități multietnice*, Timișoara, 2002.

CIOBANU, O., COZĂRESCU, M. (coord.), *Manual de educație interculturală*, Editura ASE, București, 2010.

Consiliul Europei, Comitetul Director pentru Educație, *Répertoire analytique des textes officiels et projets du Conseil de l'Europe dans le domaine de l'éducation interculturelle*, (DGIV/EDU/DIAL 2004 (10)).

\_\_\_\_\_ *Convenția Cadru pentru Protecția Minorităților Naționale*, document disponibil la adresa

[http://www.anr.gov.ro/docs/legislatie/internationala/Conventia\\_Cadru\\_pentru\\_Protectia\\_Minoritatilor\\_Nationale.pdf](http://www.anr.gov.ro/docs/legislatie/internationala/Conventia_Cadru_pentru_Protectia_Minoritatilor_Nationale.pdf), accesat în aprilie 2010.

COZMA, T., *O nouă provocare pentru educație: interculturalitatea*, Editura Polirom, Iași, 2001.

CUCOȘ, C., COZMA, T., „Locul educației pentru diversitate în ansamblul problematicii educației contemporane”, în COZMA, T., *O nouă provocare pentru educație: interculturalitatea*, Editura Polirom, Iași, 2001.

CUSHNER, K. (ed.), *International Perspectives on Intercultural Education*, Lawrence Erlbaum Associates, Mahwah, New Jersey, 1998.

DASEN, P., PERREGAUX, C., REY, M., *Educația interculturală*, Editura Polirom, Iași, 1999.

DELORS, J., *L'éducation: un trésor est caché dedans. Rapport à l'UNESCO de la Commission Internationale pour l'éducation du vingt et unième siècle*, Paris, Editions Odile Jacob, 1996.

DUMINICĂ, G., IVASIUC, A., *O școală pentru toți? Accesul copiilor romi la o educație de calitate*, Ed. Vanemonde, București, 2010.

FYFE, A., „Multicultural or Anti-Racist Education: the Irrelevant Debate”, în FYFE, A., FIGUEROA, P., *Education for Cultural Diversity. The Challenge for a New Era*, Routledge, Londra, New York, 1993.

FYFE, A., FIGUEROA, P., *Education for Cultural Diversity. The Challenge for a New Era*, Routledge, Londra, New York, 1993.

GEERTZ, C., *The Interpretation of Cultures*, New York, Basic Book, 1973.

GILLERT, A., „Concepte ale învățării interculturale”, în Consiliul European, *Învățarea interculturală*, Strasbourg, 2003 (2000).

GIORDANO, C., „De la criza reprezentărilor la triumful prefixurilor. Un comentariu la propunerile lui Adrian Severin și Gabriel Andreescu”, în POLEDNA, R., RUEGG, F., RUS, C., *Interculturalitate. Cercetări și perspective românești*, Presa Universitară Clujeană, Cluj-Napoca, 2003.

GUILLAUMIN, C., *L'idéologie raciste*, Gallimard, Paris, 2002.

\_\_\_\_\_ *Imaginea etniei rome în presa scrisă și în știrile TV. Raport de analiză media*, București, 2009, elaborat în cadrul proiectului SPER, disponibil la adresa [http://sper.org.ro/admin/uploads/File/SPER\\_Cercetare%20Etnobarometru%20si%20Analiza%20Media/4\\_Raport\\_Analiza%20Media1\\_Dec08-Mai09.pdf](http://sper.org.ro/admin/uploads/File/SPER_Cercetare%20Etnobarometru%20si%20Analiza%20Media/4_Raport_Analiza%20Media1_Dec08-Mai09.pdf).

Institutul Intercultural Timișoara, *EURROM – Integrarea culturii romilor în educația școlară și extrașcolară*, Timișoara, 2000.

Institutul Intercultural Timișoara, *Obiectivele și cadrul metodologic al educației interculturale*, disponibil la adresa [www.dromesqere.net](http://www.dromesqere.net), accesat în aprilie 2010.

IONEL, I.C., GRIGORE, V., UDRESCU, V., *Educație incluzivă. Dialog intercultural. Suport curs de formare*, Giurgiu, Edago, 2009.

KLUCKHOHN, C., KROEBER, A.E., *Culture: a Critical Review of Concepts and Definitions*, Harvard University Press, Cambridge, MA, 1952.

LADSON-BILLINGS, G., „Multicultural Teacher Education: Research, Practice and Policy”, în BANKS, J.A., BANKS, C. (ed.), *Handbook of Research on Multicultural Education*, Macmillan, New York, 1995.

MEUNIER, O., *Approches interculturelles en éducation. Etude comparative internationale*, Institut National de Recherche Pédagogique, Lyon, 2007.

Ministerul Culturii și Cultelor, 2008 – *Anul european al dialogului intercultural: Strategia națională a României*, București, 2007.

MIROIU, A. (coord.), *Învățământul românesc azi. Studiu de diagnoză*, Editura Polirom, Iași, 1998.

NEDELCU, A., *Învățarea interculturală în școală. Ghid pentru cadrele didactice*, Humanitas Educațional, București, 2004.

PERREGAUX, C., „Pentru o abordare interculturală în educație”, în DASEN, P., PERREGAUX, C., REY, M., *Educația interculturală*, Editura Polirom, Iași, 1999.

PĂUN, E., POTOLEA, D., *Pedagogie. Fundamentări teoretice și demersuri aplicative*, Editura Polirom, Iași, 2002.

POLEDNA, R., RUEGG, F., RUS, C., *Interculturalitate. Cercetări și perspective românești*, Presa Universitară Clujeană, Cluj-Napoca, 2003.

REY, M., „De la o logică „mono” la logica de tip „inter”. Piste pentru o educație interculturală și solidară”, în DASEN, P., PERREGAUX, C., REY, M., *Educația interculturală*, Editura Polirom, Iași, 1999.

RUS, C., „Educația interculturală – modalități de concretizare și evitarea tentațiilor culturaliste”, în Institutul Intercultural Timișoara, *Educație interculturală în comunități multietnice*, Timișoara, 2002.

TAYLOR, C., *Multiculturalism and „The Politics of Recognition”*, Princeton, Princeton University Press, 1992.