



Vincze Enikő ▪ Harbula Hajnalka

STRATEGII IDENTITARE ȘI EDUCAȚIE ȘCOLARĂ

Raport de cercetare
despre accesul copiilor romi la școală
(EDUMIGROM/România)

STRATEGII IDENTITARE ȘI EDUCAȚIE ȘCOLARĂ

Raport de cercetare
despre accesul copiilor romi la școală
(EDUMIGROM / România)



STRATEGII IDENTITARE ȘI EDUCAȚIE ȘCOLARĂ

**Raport de cercetare despre accesul copiilor romi la școală
(EDUMIGROM / România)**

VINCZE Enikő • HARBULA Hajnalka



Editura Fundației pentru Studii Europene
Cluj, 2011



Editura Fundației pentru Studii Europene
Em. de Martonne street nr. 1, Cluj, Romania
Director: Ion Cuceu

Colecție coordonată de / Series coordinated by: VINCZE Enikő
Tehnoredactare / Copyediting: HARBULA Hajnalka
Copertă / Cover design by: SÜTÖ Ferenc



Acest volum a rezultat din proiectul EDUMIGROM derulat între 2008–2011 cu finanțare din Programul Cadru Șapte al Comisiei Europene. Proiect coordonat de Center for Policy Studies, Central European University, Budapesta, Ungaria. Partener la acest proiect din partea Universității Babeș-Bolyai din Cluj a fost Centrul de Studii de Gen de la Facultatea de Studii Europene.

COLECȚIA STUDII CULTURALE • 14

Îngrijită de EFES și de Institutul de Antropologie Culturală din Cluj, își propune publicarea unor opere originale, traduceri, materiale didactice, lucrări de atelier și conferințe din domeniul antropologiei culturale, etnologiei Europene, studiilor de gen și studiilor culturale. Ca atare dorește să contribuie la instituționalizarea acestor discipline în România și la prezentarea rezultatelor cercetărilor culturale și sociale desfășurate în Europa de Est post-socialistă.

CULTURAL ANALYSIS SERIES • 14

Edited by EFES and the Institute for Cultural Anthropology, it publishes original works, translations, teaching materials and working papers on domains such as cultural anthropology, European ethnology, gender studies and cultural studies. As such it aims to have a contribution to the institutionalization of these disciplines in Romania and presents the results of the cultural and social researches pursued in the post-socialist Eastern Europe.

Descrierea CIP a Bibliotecii Naționale a României

VINCZE, ENIKŐ

Strategii identitare și educație școlară : raport de cercetare despre accesul copiilor romi la școală : (EDUMIGROM - România) / Vincze Enikő, Harbula Hajnalka. - Cluj-Napoca :
Editura Fundației pentru Studii Europene, 2011

ISBN 978-606-526-065-8

I. Harbula, Hajnalka

37(=214.58)(498)

© EDUMIGROM, 2011

Consortiul EDUMIGROM deține dreptul de autor pentru materialele publicate sub auspiciile proiectului. Reproducerea totală sau parțială a textului este permisă în scopuri educaționale sau de cercetare cu respectarea regulilor privind citarea și confirmarea surselor.

© EFES, 2011

ISBN 978-606-526-065-8

Printed in Cluj, Romania



■ CUPRINS

Enikő Vincze

INTRODUCERE ■ 9

1. Proiectul EDUMIGROM ■ 10
2. Volumul “Strategii identitare și educație școlară” ■ 12
3. Contextul mai larg al locațiilor cercetării ■ 14
 - 3.1. Etnici romi în România ■ 14
 - 3.2. Etnici romi în orașul Transilvan ■ 14
 - 3.3. Poziții pentru romi în instituțiile publice din oraș ■ 16
4. Metodologia studiului comunitar ■ 18
 - 4.1. Selectarea școlilor ■ 18
 - 4.2. Munca de teren ■ 21
 - 4.3. Relațiile dintre cercetători și subiecții cercetării ■ 25
5. Cadrul conceptual al analizei ■ 30

Enikő Vincze ■ Hajnalka Harbula

Capitolul I

ACCESUL LA EDUCAȚIA ȘCOLARĂ

A ETNICILOR MINORITARI ÎN SISTEMUL ROMÂNESC ■ 33

1. Sistemul educațional românesc ■ 35
 - 1.1. Structura instituțională ■ 35
 - 1.2. Învățământul public și privat ■ 39
 - 1.3. Finanțarea învățământului ■ 40
2. Participarea școlară ■ 41
 - 2.1. Abandonul școlar ■ 41
 - 2.2. Măsurarea performanțelor școlare ■ 46
 - 2.3. Diferențieri etnice în accesul la educație școlară ■ 47
 - 2.4. Segregarea școlară ■ 49
 - 2.5. Principiul multiculturalismului ■ 51
 - 2.6. Alte dimensiuni ale diferențierii în sistemul educațional ■ 52

- 3. Accesul la educația școlară a etnicilor minoritari ■ 54
 - 3.1. Reprezentări ale problemei în discursul public ■ 54
 - 3.2. Politici educaționale pentru minorități etnice ■ 59
 - 3.2.1. Cadre generale ■ 59
 - 3.2.2. Egalitatea de șanse ■ 63
 - 3.2.3. Desegregarea școlară ■ 66
 - 3.2.4. Învățământul în limba maternă și multiculturalismul ■ 69

Hajnalka Harbula

Capitolul 2

COPII ROMI ÎN ȘCOLI ȘI COMUNITĂȚI MARGINALE ■ 73

- 1. Comunitățile marginale ■ 75
 - 1.1. Cartierul Floarea ■ 75
 - 1.2. Cartierul Apa ■ 77
 - 1.3. Cartierul Pădurea ■ 79
- 2. Școlile periferice ■ 81
 - 2.1. Caracteristici generale ■ 81
 - 2.2. Mecanisme de separare: regimul claselor paralele și școlile speciale ■ 84
 - 2.3. Mecanismele integrării:
programe educaționale (pentru romi) ■ 87
- 3. Factorii care afectează rezultatele școlare ■ 91
 - 3.1. Factorii mediului de acasă ■ 91
 - 3.1.1. Condițiile social-economice ■ 91
 - 3.1.2. Ideile despre importanța școlarizării ■ 93
 - 3.2. Experiențele elevilor la școală ■ 96
 - 3.2.1. Relațiile dintre elevi și școală ■ 96
 - 3.2.2. Elevii romi în grupurile de prieteni și colegi ■ 98
 - 3.3. Ideile despre rezultatele școlare ■ 99
 - 3.4. Statutul de profesor la o școală marginală ■ 102

Enikő Vincze

Capitolul 3

MODELE ȘI STRATEGII IDENTITARE ■ 105

- 1. Viața cotidiană la școală și în afara ei ■ 106
 - 1.1. Considerente generale ■ 106

- 1.2. Viața cotidiană acasă și în preajma lui ■ 108
- 1.3. La școală: împreună sau separat ■ 111
- 1.4. Socializarea în afara școlii ■ 113
- 2. A fi „celălalt”. Opinii despre diferențele etnice ■ 114
 - 2.1. Diferențieri intra- și intergrupale ■ 114
 - 2.2. Constituirea alterității: practicile și experiențele elevilor la școală ■ 116
 - 2.3. Diferență și alteritate din perspectiva părinților ■ 120
 - 2.3.1. Etnici romi între români și maghiari ■ 121
 - 2.3.2. Femeile rome și menținerea granițelor între grupuri ■ 123
 - 2.3.3. Rolul religiei în definirea etnicității ■ 124
 - 2.3.4. Gaborii și romii românizați ■ 125
- 3. Identități, strategii identitare și idei despre viața de adult ■ 125
 - 3.1. Identificarea etnică a elevilor din perspectiva „moștenirii de familie” ■ 126
 - 3.2. Hibriditatea strategiilor identitare și ambiguitățile percepției de sine ■ 127
 - 3.3. Strategii de separare susținute de o percepție de sine pozitivă ■ 128
 - 3.4. Percepția de sine negativă și strategia de asimilare ■ 130
 - 3.5. Identitatea etnică a elevilor din perspectiva cadrelor didactice ■ 131
 - 3.6. Școlarizarea, cariera profesională și traiectoria de viață ■ 133

Enikő Vincze

Concluzii

STRATEGII IDENTITARE FAȚĂ-N FAȚĂ CU SEGREGAREA ■ 137

- 1. Comunități de romi de la familiile individuale prin colonii la ghetou ■ 139
- 2. Înglobarea „comunității de romi” în contextul urban mai larg ■ 141
- 3. Formele segregării școlare a romilor ■ 142
- 4. Moduri de gândire despre diferență și amestec cultural ■ 144
- 5. Practici inter-generaționale de integrare și separare ■ 146
- 6. Afirmarea și recunoașterea identității rome ■ 148
- 7. Schiță pentru recomandări de politici publice ■ 150

BIBLIOGRAFIE ■ 153

Anexă

TABELE STATISTICE ■ 161

REZUMAT ■ 189

ABSTRACT ■ 190

AUTOARELE ■ 191



■ INTRODUCERE

Enikő Vincze

1. Proiectul EDUMIGROM ■ 10
2. Volumul „Strategii identitare și educația școlară” ■ 12
3. Contextul mai larg al locațiilor cercetării ■ 14
 - 3.1. Etnici romi în România ■ 14
 - 3.2. Etnici romi în orașul Transilvan ■ 14
 - 3.3. Poziții pentru romi în instituțiile publice din oraș ■ 16
4. Metodologia studiului comunitar ■ 18
 - 4.1. Selectarea școlilor ■ 18
 - 4.2. Munca de teren ■ 21
 - 4.3. Relațiile dintre cercetători și subiecții cercetării ■ 25
5. Cadrul conceptual al analizei ■ 30

I. Proiectul EDUMIGROM

Cercetarea care stă la baza acestui volum a fost realizată sub auspiciile proiectului EDUMIGROM: *Diferențe etnice în domeniul educației și perspective divergente pentru tineretul urban într-o Europă extinsă*,¹ finanțat de Comisia Europeană prin Programul Cadru Șapte (FP7/2007–2013). Proiectul a implicat nouă țări din statele membre vechi și noi ale Uniunii Europene: Republica Cehă, Danemarca, Franța, Germania, Ungaria, România, Slovacia, Suedia, și Regatul Unit. El s-a derulat între martie 2008 și februarie 2011, fiind coordonat de Center for Policy Studies de la Central European University din Budapesta, Ungaria.

EDUMIGROM și-a propus să exploreze măsura în care politicile și practicile educaționale aparținând unor regimuri diferite ale bunăstării, protejează minoritarii etnici față de marginalizare și excluziune socială. Cercetarea observă: în pofida diferențelor privind dezvoltarea economică și sistemul politicilor publice, evoluțiile recente din statele membre ale Uniunii Europene conduc la consecințe similare în rândurile unor imigranți de generația a doua din partea vestică și a romilor din Europa Centrală și de Est. Ambele categorii fiind cetățeni cu drepturi depline în statele respective, ele par să aibă experiența unor noi și intensive forme ale separării involuntare, excluziunii sociale sau a statutului de cetățeni de mâna a doua.

Proiectul EDUMIGROM a examinat rolul educației în aceste procese ale transformării unor categorii sociale în minorități marginalizate. În speță a analizat modul în care școlile operează ca și instituții ale socializării și distribuirii cunoașterii, și nu în ultimul rând influențează formarea identitară a tinerilor. Dar a explorat și modul în care școlile contribuie la reducerea, menținerea sau adâncirea inegalităților între tineri în materie de acces la educație, locuri de muncă și diverse forme ale participării sociale, culturale și politice. Rezultatele investigațiilor la nivel macro, ancheta sociologică comparativă, precum și cercetarea de teren derulată în multiple locații au generat seturi de date foarte bogate, utilizabile în vederea analizei comparative între cele nouă țări și în efortul de a formula recomandări privind politicile publice.

Într-o primă fază, echipele de cercetare din fiecare țară au analizat politicile publice privind relațiile interetnice, precum și politicile educaționale (dedicate

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

‘minorităților etnice’, sau ‘persoanelor imigrante’).² Rapoartele pe țară au fost apoi investigate comparativ cu scopul identificării asemănarilor și diferențelor între politicile statelor membre ale Uniunii Europene în materie de asigurarea egalității de șanse, incluziunii sociale și diversității culturale.³

În primăvara anului 2009, în opt dintre țările participante s-a efectuat o anchetă sociologică, în România chestionarele fiind aplicate în nouă școli din două centre urbane din Transilvania. Pe baza rapoartelor pe țări (astfel pe baza a 5000 de chestionare completate), o echipă de specialiști a elaborat studiul comparativ despre cum influențează diferențele sociale și etnice viața cotidiană și carierele profesionale ale elevilor de 14–17 ani înscriși în clasele terminale ale învățământului obligatoriu, respectiv cum modelează aceste diferențe relațiile sociale, dezvoltarea identitară și ideile adolescenților despre viața adultă.⁴

Începând cu a doua parte a anului 2009, partenerii au derulat studiile comunitare în nouă țări, în România această fază calitativă a cercetării fiind efectuată într-una din cele două orașe din Transilvania unde în prealabil se făcu-se investigația cantitativă.⁵ Studiul comunitar finalizat în iunie 2010 și-a propus să descrie și interpreteze modul în care interacțiunea dintre identificările sociale, de gen și etnice influențează practicile și experiențele educației școlare în ‘comunitatea de romi’ din orașul Transilvan (numele fictiv dat localității în care el s-a desfășurat). Munca de teren aferentă a constat din realizarea unor interviuri individuale și de grup cu elevi, părinți, profesori și reprezentanți ai unor organizații, precum și din observațiile făcute în vecinătățile în

-
- 2 În acest sens în România s-au scris două rapoarte: Magyari Nándor, Letiția Mark, Hajnalka Harbula and Enikő Magyari-Vincze (2008): ‘**Country Report on Ethnic Relations: Romania.**’ *EDUMIGROM Background Papers*, Budapest: Central European University, Center for Policy Studies [http://www.edumigrom.eu/sites/default/files/field_attachment/page/node-1817/edumigrombackgroundpaperromaniaethnicrelations.pdf]; Magyari-Vincze, Enikő and Hajnalka Harbula (2008): ‘**Country Report on Education: Romania.**’ *EDUMIGROM Background Papers*, Budapest: Central European University, Center for Policy Studies [http://www.edumigrom.eu/sites/default/files/field_attachment/page/node-1817/edumigrombackgroundpaperromaniaeducation.pdf]
 - 3 Din acest efort au rezultat patru rapoarte comparative, aici îl amintim pe cel în scrierea căreia a fost implicată coordonatoarea cercetării pe România și care se leagă mai direct de rezultatele prezentate în acest volum: Szalai, Julia, Marcus Carson, Zuzana Kusa, Enikő Magyari-Vince and Viola Zentai (2009): ‘**Comparative Report on Educational Policies for Inclusion**’ *EDUMIGROM Comparative Papers*, Budapest: Central European University, Center for Policy Studies [http://www.edumigrom.eu/sites/default/files/field_attachment/page/node-1817/edumigromcomparativereportededucationalpolicies.pdf]
 - 4 Szalai, Julia, Vera Messing and Maria Nemenyi (2010): ‘**Ethnic and Social Differences in Education in a Comparative Perspective**’ *EDUMIGROM Comparative Papers*, Budapest: Central European University, Center for Policy Studies [http://www.edumigrom.eu/sites/default/files/field_attachment/page/node-5387/comparativesurveyfinal.pdf]
 - 5 Din studiul comunitar, în iunie 2010 a rezultat raportul: Vincze, Enikő, with contributions from Hajnalka Harbula and Nándor L. Magyari (2010): ‘**Ethnic Differences in Education in Romania: Community Study**’ *EDUMIGROM Community Studies*, Budapest: Central European University, Center for Policy Studies [http://www.edumigrom.eu/sites/default/files/field_attachment/page/node-5387/ethnic-differences-in-education-in-romania-community-study2010.pdf]

care locuiesc subiecții cercetării, precum și în școli și alte câteva locații publice unde își petrec viața de zi cu zi.⁶ La nivelul întregului proiect, produsul final în relație cu faza calitativă a cercetării este un raport comparativ structurat pe capitole cum ar fi: experiențe și percepții ale diferențelor etnice în educație, viața în școli, experiențele legate de transformarea în alteritate și consecințele acesteia, formare identitară și aspirații de viitor, apropierea sau îndepărtarea de egalitatea de șanse.⁷

În fine, proiectul EDUMIGROM s-a finalizat cu scrierea rapoartelor finale pe țări⁸ și a unui raport sintetic cu accent asupra recomandărilor privind politicile educaționale. Cele din urmă acoperă o serie de sugestii, cum ar fi desegregarea în cadrul școlilor și între școli; amestecul interetnic în clasele școlare; prelungirea perioadei după care elevii sunt canalizați către o direcție vocațională sau teoretică; introducerea unei curricule multiculturale și a învățământului intercultural; pregătirea cadrelor didactice în subiecte cum ar fi inegalități sociale și comunicare interculturală; utilizarea unor metode de predare dialogice, centrate pe elevi și pe practică.

2. Volumul “Strategii identitare și educație școlară”

Partenerul în proiectul EDUMIGROM din România a fost Centrul de Studii de Gen, de la Facultatea de Studii Europene a Universității Babeș-Bolyai din Cluj. Din partea acestei instituții cercetarea a fost coordonată de Enikő Vincze, ea a luat parte la toate fazele cercetării, elaborând și rapoartele finale. Din echipa de cercetare au făcut parte: Hajnalka Harbula (contribuție la toate etapele proiectului), Letiția Mark (contribuție la raportul despre relațiile interetnice), Nándor László Magyar (contribuție la raportul despre relațiile interetnice, realizarea anchetei sociologice, muncă de teren în cadrul studiului comunitar).

Din setul de materiale produse de-a lungul celor trei ani, volumul “Strategii identitare și educație școlară” face uz doar de explorarea politicilor educaționale (capitolul

6 Munca de teren a fost efectuată de Enikő Vincze, Hajnalka Harbula și Nándor László Magyar.

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

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

întâi prelucrând raportul Magyari-Vincze și Harbula, 2008), precum și de analiza datelor calitative adunate prin instrumentarul studiului comunitar. Capitolele doi și trei ale volumului, chiar dacă pornesc de la raportul EDUMIGROM asupra studiului comunitar (Vincze, cu contribuția Harbula și Magyari, 2010), ele restructurează conținutul acestuia. În consecință, volumul de față explorează accesul etnicilor minoritari la educație școlară și politicile educaționale aferente din România post-socialistă, precum și experiențele elevilor romi dintr-un context urban. Astfel atrage atenția și asupra modului în care politicile publice sunt sau nu sunt implementate la nivel local și datorită concepțiilor și practicilor actorilor de la acest nivel, dar desigur și datorită relației între administrația centrală și cea locală. Volumul ne demonstrează: chiar dacă ele au potențialul să neutralizeze într-o anumită măsură efectele marginalizării sociale – intersectându-se cu alți factori structurali și mentalitari ai mediului cotidian al copiilor romi, și chiar în pofida dorinței acestora de a se integra – aceste politici publice nu generează schimbări sustenabile dacă nu sunt completate cu schimbări ai economiei politice și ai gândirii cotidiene despre conviețuirea cu alteritatea. În fine, volumul așează în centrul atenției strategiile identitare ale copiilor romi prin care aceștia răspund provocărilor venite dinspre mediul lor școlar și domestic imediat, dar și dinspre contextul social-economic mai larg. Observă efortul acestor adolescenți de a se afirma ca persoane independente, în timp ce prelucrează atât mesajele culturale privind identitatea lor de rom, cât și efectul condițiilor materiale în care trăiesc, încercând să se manifeste în prezența altora cu demnitate (prin acceptarea necondiționată a regulilor impuse de școală și / sau prin rezistența față de ele).

Raportul Magyari-Vincze și Harbula (2008), care stă la baza capitolului întâi, a fost tradus din engleză în limba română de către Amalia Pecican și Ovidiu Pecican, iar traducerea raportului despre studiul comunitar (al cărui material a fost restructurat în capitolele doi și trei) de către Gyula Kozák. Le mulțumim colegilor pe această cale.

În final, dar nu în ultimul rând ne exprimăm mulțumirile față de Mária Neményi, Violetta Zentai, Júlia Szalai și Vera Messing pentru că ne-au implicat în acest proiect amplu, și ne-au ghidat nu doar prin priceperea lor profesională, ci și cu un spirit de colegialitate și prietenie.

În cele ce urmează, în această introducere prezentăm pe scurt contextul mai larg al locațiilor studiului comunitar, descriem câteva aspecte metodologice ale cercetării de teren, și circumscriem cadrul conceptual al analizei noastre.

3. Contextul mai larg al locațiilor cercetării

3.1. Etnici romi în România

România are cel mai mare număr de etnici romi din Europa. Conform recensământului din 2002, populația din România a fost 21.680.974, din care românii au constituit 89.5 la sută; maghiarii 6.6 la sută; romii 2.5 la sută; germanii 0.3 la sută; 0.3 la sută sunt ucraineni iar alte grupuri etnice au un procentaj de 0.2 la sută. În recensământul din 1992 401.087 de persoane (1.8 la sută) s-au declarat romi, iar în 2002 numărul celor auto-identificați ca atare a crescut la 535.250 (2.5 la sută).⁹

În orașul Transilvan, terenul mai larg al cercetării noastre calitative, procentul populației de romi a fost, conform recensământului, de aproximativ 0.95 la sută din populația totală a orașului de aproximativ 250.000 (acest procent este destul de mult sub media pe țară a populației urbane de etnie romă, care este 1.8 la sută). Potrivit estimărilor efectuate de lideri romi, în oraș s-ar putea să locuiască nu trei (cum arată cele declarate la recensământ), ci cinci mii de romi. Județul Transilvan este situat în regiunea de nord-vest a României. Zona este una dintre regiunile cu cea mai mare pondere a populației rome (3.5 la sută). În ceea ce privește utilizarea limbii romani, 1.1 la sută din populația României a declarat că este limba sa maternă. În regiunea nord-vest procentajul celor care au declarat că limba lor maternă este romani a fost de 1.64 la sută (din nou cel mai mare procentaj din țară), și în județul în care ne situăm această pondere a fost doar de 0.29 la sută.

3.2. Etnici romi în orașul Transilvan

Orașul Transilvan este unul dintre cele mai mari centre urbane din România. Populația orașului este majoritar românească, dar aici trăiește și un grup minoritar maghiar destul de numeros. Istoria orașului este marcată de o serie de schimbări

9 Sociologii spun că deși se arată o creștere a populației pe parcursul unui deceniu, cifra în cauză reprezintă o subestimare a numărului de romi. Din cauza stigmatului asociat cu identitatea de rom mulți romi manifestă reticență în a se identifica ca atare în situația unui interviu cu un reprezentant oficial. Pornind de la această constatare există mai multe estimări „neoficiale” privind numărul real al romilor din țara noastră. În cadrul unui studiu realizat în 1998 de Institutul de Cercetare a Calității Vieții cercetătorii au estimat pe bază de hetero-identificare că în România sunt între 1.452.700 și 1.588.552 de persoane de etnie romă, din care 65.3 la sută s-a identificat ca rom (ICCV Raport, 2002). Conform estimării unui alt cercetător, numărul romilor se situează undeva între 1,5 și 2 milioane (Ghețău, 2006).

geopolitice legate de granițele dintre Ungaria și România. Din punct de vedere politic și simbolic harta etnică a orașului este dominată de relația dintre români și maghiari, în timp ce „problema romilor” a intrat doar recent în conștiința publică ca o problemă socială și economică, sau în cel mai bun caz, ca prezență culturală exotică cu ocazia unor festivaluri. Relațiile inter-etnice din oraș sunt în general „pașnice”. Cu excepția câtorva evenimente (cum ar fi celebrarea publică de 15 martie, sărbătoarea națională a Ungariei, atunci când grupurile de extremă dreaptă de ambele părți formulează și exprimă revendicări naționaliste) relațiile româno-maghiare decurg fără dispute publice majore. Afirmația este valabilă mai ales pentru perioada de după 2000 când după opt ani de guvernare, partidul naționalist românesc și-a pierdut pozițiile din conducerea orașului și Uniunea Democrată a Maghiarilor din România și-a putut delega reprezentanți în instituțiile autorităților locale (așa cum a făcut și la nivel guvernamental). Practic, nu există conflicte deschise în relațiile dintre români, maghiari și romi. Cu toate acestea, există un puternic curent de prejudecăți anti-țigănești care structurează atitudinile discriminatorii față de romi, atât în cazul majorității cât și al populației de etnie maghiară, iar în anumite perioade (cum s-a întâmplat și recent) administrația locală promovează și susține proiecte „urbanistice” care agravează ghetoizarea romilor și, în consecință, consolidează marginalizarea lor, ceea ce se constituie în sursă de discriminare și tensiuni sociale în viitor.

Orașul Transilvan a resimțit, ca de altfel întreaga țară, gravele probleme economice apărute după prăbușirea economiei socialiste. Cu toate acestea în anii 1990 situația sa financiară s-a îmbunătățit datorită numărului tot mai mare de investitori străini (în vremuri de criză este încă considerat a fi unul din orașele cu o cifră relativ scăzută a șomerilor și un nivel de salarizare relativ ridicat). Orașul are douăzeci și trei de cartiere (unități teritorial-administrative), dar numai șaisprezece dintre ele dețin infrastructura necesară care le conferă statutul de parte integrantă a orașului. Astăzi putem observa o tendință de înființare a noi cartiere ca urmare a extinderii orașului. Școlile selectate pentru cercetare noastră se situează în trei cartiere învecinate din periferia de nord-est a orașului. Cu excepția Școlii nr. 2 care este plasată într-o comună din suburbii cu specific rural, toate școlile au fost construite la marginile industriale ale orașului, care a început să se dezvolte la începutul secolului al XX-lea. Datorită industrializării forțate din perioada socialistă, aceste zone au devenit suprapopulate.

Prima atestare istorică a romilor în județul Transilvan datează din secolul al XV-lea. Printre ei sunt căldărari, gabori, rom-ungri, și băieși. Potrivit unui lider ONG, orașul este locuit mai ales de romi românizați și de două grupuri care încă mai pot fi numite „tradiționale” (gabori și florari). Cele din urmă practică profesii care amintesc de vechile ocupații ale strămoșilor lor. În timpul cercetării de teren am întâlnit printre

așa-numiții romi românizați și familii de romi cu rădăcini maghiare. Părinții acestora s-au considerat romi maghiari iar limba lor maternă a fost limba maghiară.¹⁰

Astăzi, romii dezavantajați social locuiesc în trei cartiere mari și marginale ale orașului. Acestea reprezintă terenul cercetării noastre calitative. Din totalul estimat de cinci mii de romi aproape două mii trăiesc în aceste cartiere. Tendințele generale care caracterizează condițiile romilor din România începând cu anul 1990 sunt valabile și în cazul lor. Unitățile economice din orașele socialiste au integrat la vremea lor populația de etnie romă (chiar dacă acestea le-au oferit mai cu seamă locuri de muncă necalificate și cu prestigiu social scăzut). Colapsul acestor unități socialiste din mediul urban a condus la redistribuirea majorității romilor în pozițiile economice și sociale cele mai dezavantajate. Cei care și-au pierdut locurile de muncă – în multe cazuri, datorită educației precare de care dispun, dar, în general, din cauza diminuării drastice a numărului de locuri de muncă – nu s-au putut reintegra pe piața forței de muncă pe termen lung, și chiar au renunțat să se înregistreze ca șomeri. Cei care anterior au fost în măsură să trăiască decent din practicarea meseriilor tradiționale, în prezent nu au mijloacele pentru a face față competiției din economia capitalistă. Totuși, unii dintre ei, cum sunt gaborii sau florarii, și-au adaptat ocupațiile tradiționale la cerințele acestei piețe. Situația economică a familiilor sărace din cadrul comunităților de romi este dominată de strategii de supraviețuire. Astfel ele, în mod structural, nu pot susține pe termen lung educația școlară a copiilor lor. Așadar, copiii suportă efectele dezavantajelor structurale cumulate sau al cercului vicios al sărăciei. Majoritatea romilor nu au beneficiat de procesul de împrumțare prin care s-au retrocedat terenuri agricole, păduri și imobile, pentru că romii nu au deținut proprietăți în perioada pre-socialistă. Mai mult, din moment ce România este afectată de recenta criză economică iar rata șomajului este în creștere, condiția romilor săraci care nu au loc de muncă și nici nu sunt înregistrați ca șomeri se agravează tot mai mult. Concomitent se accentuează intoleranța față de ei și respingerea lor de către populația majoritară.

3.3. Poziții pentru romi în instituțiile publice din oraș

În județul Transilvan există aproape toate instituțiile guvernamentale obligatorii legate de romi, cum ar fi Biroul Județean pentru Romi de la Prefectură; consilierul prefectului și al consiliului județean, și așa-numitul „Grup de lucru mixt” compus

10 „În timp ce părinții noștri erau o mixtură între unguri și țigani, vorbind ambele limbi, noi combinăm limba romani cu româna. Azi noi nu prea mai vorbim ungurește, chiar dacă o înțelegem. Iar pe vremuri părinții noștri nu puteau să vorbească românește. Oricum ar fi majoritatea dintre noi aici suntem romunguri, magyar cigány.” (Fragment dintr-un interviu cu un părinte).

din reprezentanți ai romilor și reprezentanți ai diferitelor autorități locale; instituția mediatorilor școlari și inspectorul școlar rom; mediatorii sanitari; biroul regional al Agenției Naționale pentru Romi. Nu există expert pe problematica romilor la nivel de municipiu. Din multe organizații ne-guvernamentale înființate în anii 1990, până în prezent au rămas doar câteva care funcționează în mod real.¹¹ Promovarea culturii rome în sfera publică este asigurată de un program de televiziune difuzat o dată pe lună de studioul teritorial local al televiziunii publice.

Orașul dispune de unități de învățământ la toate nivelele. Ele oferă educație la grădiniță, în școala primară, gimnaziu și liceu. Găzduiește mai multe universități cotate printre cele mai bune la nivel național. Aici există circa 40 de școli cu opt clase și licee care oferă educație școlară în toate formele și ciclurile de învățământ de la primar la liceu. Cele mai multe dintre aceste licee sunt școli publice de elită plasate în zone centrale. Pentru elevii care au absolvit opt clase la alte școli accesul în aceste licee este dificil. În oraș există 11 școli profesionale, 20 de licee și 9 așa-numite colegii care oferă învățământ secundar. Așadar, orașul oferă o paletă largă de specializări, dar pentru copiii romi aceste oportunități sunt în mare parte virtuale, deoarece ei frecventează mai ales școli sau licee profesionale (mai ales în specializări cum ar fi cele de mecanic auto, transporturi, coafor, bucătar) chiar dacă au absolvit cele opt clase de gimnaziu. Școlile unde am efectuat sondajul și cercetarea calitativă EDUMIGROM includ ciclul primar și secundar de educație de la clasa întâi până la clasa a opta. În foarte multe cazuri, romii frecventează doar clasele din ciclul primar sau în cel mai bun caz clasa a cincia și a șasea. Acesta este motivul pentru care procentul romilor în clasele a șaptea și a opta a fost relativ mai mic comparativ cu așteptările noastre bazate pe cifrele absolute din ancheta sociologică privind numărul de romi școlarizați la școlile vizate.

Inspectoratul Școlar Județean¹² care funcționează ca o putere locală delegată a Ministerului Educației, Cercetării și Tineretului (MECT) își are sediul în reședința de județ. În anul școlar 1998/1999, MECT a dat o Ordonanță privind crearea funcției de inspector școlar pentru romi la inspectoratele școlare care deservește județele în care

11 Printre aceste organizații sunt unele care oferă consultanță juridică sau organizează campanii pe tematica drepturilor omului; altele sunt preocupate de soluționarea problemelor cu care se confruntă romii din anumite cartiere ale orașului și organizează cursuri de calificare și recalificare profesională, organizează bursa locurilor de muncă în parteneriat cu *Agenția județeană de ocupare a forței de muncă*; altele doresc să deschidă calea romilor către serviciile consiliului local; iar altele sunt populare în rândul romilor mai ales datorită proiectelor prin care oferă informații despre modul în care se pot obține documente legale, acces la serviciile sociale, ajutor pentru copii și cantină gratuită, dar și pentru proiectele lor de conștientizare legate de prevenirea cancerului cervical.

12 Competențele instituționale ale inspectoratelor școlare sunt în permanentă schimbare în sensul descentralizării puterii la nivelul școlilor, însă instituțiile dețin în continuare o mulțime de drepturi și privilegii. Inspectoratele au angajați inspectori în diferite domenii de specializare. Tot ele au menirea să asigure programele de învățământ în limba minorităților naționale.

locuiesc romi. În orașul unde s-a desfășurat cercetarea inspectorul școlar pentru romi este o femeie romă tânără, bine integrată în alte unități locale, organizații de romi.¹³

ONG-ul Romani Criss, împreună cu Institutul Intercultural au introdus pentru prima oară în 1996/1997 inițiativa creerii poziției de mediator școlar. În 1998/1999, mediatorii au fost pregătiți și au lucrat în cadrul unui proiect-pilot intitulat „A doua șansă pentru cei care au abandonat școala”. Proiectul a fost lansat de Fundația pentru o Societate Deschisă din România și a continuat prin Centrul Educația 2000+. În conformitate cu Hotărârea de Guvern nr. 721/14 din mai 2004, ocupația de mediator școlar a fost introdusă în Codul Ocupațiilor din România (MECT, 2007). Cu toate acestea, în realitate statutul de mediator a rămas în continuare extrem de confuz. Toate cele trei școli studiate de noi au avut mediatorii școlari romi în momentul cercetării noastre. Practic ei au fost cei care mențineau relațiile dintre școală și familiile de romi, directorii fiind destul de mulțumiți de ceea ce au realizat aceștia în privința înscrierii copiilor romi la școală.¹⁴

4. Metodologia studiului comunitar

4.1. Selectarea școlilor

Școlile din orașul Transilvan selectate pentru studiul comunitar (școli generale care oferă program de învățământ „normal”¹⁵ pentru clasele I-VIII) au fost explorate și în

13 Fișa ei de post include extrem de dificila sarcină de a asigura înscrierea copiilor romi în școli, cum se spune, prin implicarea tuturor actorilor din sistemul de învățământ și administrația publică locală, și chiar prin crearea unor forme alternative și complementare de educație pentru romi. Mai mult decât atât, ea este desemnată să coordoneze și să monitorizeze recensământul copiilor romi de vârstă pre-școlară și școlară, să urmărească copiii romi care au abandonat învățământul obligatoriu. Mediatorii școlari și profesorii de limba romani și istoria romilor se află în subordinea ei. De asemenea, ea răspunde de introducerea și organizarea cursurilor de limba romani în școli, de stimularea interesului copiilor romi față de limba și cultura romă, față de participarea la concursuri naționale pe aceste discipline. Totodată, răspunde și de promovarea tradiției romilor. Directorul fiecărei școli a declarat că școala oferă cursuri de limba romani și / sau istorie a romilor. Totuși, declarația nu corespunde întru totul cu realitatea observată. Se mai întâmplă ca școala să nu depună cerere pentru un profesor competent în disciplina în cauză sau să ofere cursuri de limbă numai în ciclul primar.

14 Responsabilitățile lor includ: sprijin oferit familiilor și părinților romi pentru a îmbunătăți condițiile de educație a copiilor lor; încurajarea părinților să participe la viața școlii, reprezentarea comunității de romi la școală și reprezentarea școlii în interiorul comunității; consultarea și consilierea părinților romi în privința sistemului de învățământ; prevenirea și medierea conflictelor în rândul familiilor și școlilor; sensibilizarea autorităților în legătură cu problemele romilor, precum și promovarea valorilor multiculturale și a școlii incluzive.

15 Am limitat cercetarea la aceste tipuri de unități de învățământ excluzând astfel școlile speciale, pentru că am dorit să analizăm accesul la educația școlară a familiilor de romi care doresc și au posibilitatea să asigure copiilor lor educație în sistemul de învățământ dominant.

etapa anterioară, cantitativă a cercetării EDUMIGROM. Investigația calitativă a fost limitată la unul dintre orașele studiate anterior, de vreme ce școlile studiate aici (trei în total) și cartierele de care aparțin ele ne-au dezvăluit o mare varietate de condiții sociale și economice precum și diversitatea internă a grupului minoritar selectat (romii din România). Chiar de la începutul cercetării EDUMIGROM, selectarea școlilor a fost ghidată și asistată de experți locali romi care au experiență îndelungată în relațiile cu comunitățile de romi (inspectorii școlari romi de la inspectoratele școlare județene, mediatorii școlari, lideri de ONG-uri). Pe baza recomandărilor și datelor furnizate de aceștia și pe baza cunoștințelor noastre am presupus că elevii care își asumă identitatea de rom, se vor găsi în cele trei școli situate la periferia orașului, pentru că familiile de romi care trăiesc în aceste cartiere își înscriu copiii la școlile din apropiere. Principiul de bază al selecției a fost să găsim cât mai mulți elevi romi care se declară ca atare. Pornind de la această încercare a noastră și ținând cont de modul în care granițele etnice se constituie în societatea noastră (existența unor școli separate doar cu predare în limba maghiară în care nu există romi), în cele din urmă nu ne-am axat cercetarea pe triunghiul etnic al orașului format din grupuri de români, maghiari și romi, ci ne-am îndreptat atenția „doar” spre contextul relațiilor dintre majoritatea românească și minoritatea romă chiar dacă orașul are o populație considerabilă de maghiari.

Atât în ancheta sociologică cât și în studiul comunitar (inclusiv în studiile de caz efectuate în diferite școli) în acest oraș ne-am concentrat pe trei zone situate la marginea urbei, unde comunitățile de romi trăiesc în vecinătăți mai mult sau mai puțin compacte. Aceste zone sunt cartierele pe care le-am denumit prin pseudonimele Floare, Apă și Pădure. Aici se găsesc școlile nr. 1, 2 și 8 (am păstrat denumirea școlilor utilizată în ancheta sociologică, care, pe lângă aceste școli din orașul Transilvan s-a făcut în încă șase școli dintr-un alt oraș). În consecință, cercetarea noastră a ajuns la acei tineri auto-identificați drept romi care din punct de vedere social și economic o duc relativ mai bine decât colegii lor care au abandonat școala, și nu au fost înscriși în clasa a șaptea și a opta în momentul investigațiilor noastre. Dar, pe de altă parte, trebuie să reținem că ei sunt elevi romi care frecventează școlile de la periferia orașului datorită faptului că locuiesc în cartiere care la rândul lor se află în zonele dezavantajate social și economic. De aceea ei împărtășesc multe caracteristici ale vieții lor cu colegii lor români.

În ceea ce privește schimbările social-politice de după 1989, se poate observa modul în care școlile orașului sunt segregate pe axa școlilor de elită și centrale pe de o parte, și marginale și „slabe” pe de altă parte. Acesta este motivul pentru care profesorii care ajung să predea la aceste școli marginale și considerate slabe au complexe de inferioritate față de colegii lor care predau la „școli bune”.¹⁶ În timpul discuțiilor

16 „Asta este un fenomen care se vede la multe școli din cartiere, și mai ales se vede la evoluția numerică a acestor școli, și începe să apară o segregare în rândul școlilor. Și anume: școlile al căror număr de elevi

noastre informale, profesorii au subliniat de multe ori această idee de inferioritate. Ei au spus de asemenea, că din pricina cartierului și a populației sale sărace au avut dificultăți în comunicarea cu elevii și părinții lor, situație care a condus la stigmatizarea unor clase întregi ca și clase unde „abia se poate lucra”.

Școala nr. 1 este situată în cartierul Floarea, un cartier cu o populație mare de romi. Din anii 1990, când domina dorința de a personaliza școlile prin diferite mijloace, Școala nr. 1 poartă numele unui scriitor român.¹⁷ Școala nr. 2 se află în cartierul Apă. Ea are o istorie lungă care începe din 1761 când a funcționat ca o școală elementară privată românească. În 1912 a fost transformată în școală publică, și continuă să existe ca atare și în zilele noastre. La început, școala a oferit un program de învățământ pentru clasele I-VII, dar din 1962 programul a fost extins la opt clase.¹⁸ Școala nr. 8 este situată într-o zonă urbană industrială, care a început să se dezvolte la începutul secolului al XIX-lea ca urmare a construirii unei fabrici. Școala înființată în 1934 a avut o populație mare de elevi, care s-a menținut până în 1980, apoi a început să scadă drastic (astfel, de exemplu, secția maghiară a început treptat).

Potrivit intervievaților noștri, această diminuare a numărului de elevi observabilă la toate școlile, a fost determinată de prăbușirea industriilor locale, de faptul că școlile din centrul orașului au înființat clase în ciclul primar de învățământ, și nu în ultimul rând de îmbătrânirea populației.¹⁹ Chiar dacă, conform estimărilor neoficiale,

se reduce, ajung să aibă elevi cu posibilități materiale mai scăzute, pentru că tendința, spiritul acesta de turmă către școli centrale, duc foarte multe familii cu posibilități materiale în școlile din centru, supraaglomerând acolo clasele... Pe când școlile de cartier rămân cu posibilități reduse... Și de aici apare ideea că sunt școli mai slabe. Se încetățânește această idee că sunt școli slabe. Dar nu este adevărat. Din punctul de vedere al dotărilor, al colectivului de cadre didactice nu este adevărat. Dar de aici probabil rezultă și tendința de discriminare manifestate de unele cadre didactice, care văd exemplul școlilor centrale și ar dori să lucreze în acele școli centrale, unde n-au probleme cu elevii de etnie romă sau cu elevii cu probleme materiale sau așa... Și de aici au un oarecare complex de inferioritate, că lucrează într-o școală de cartier. Și astfel frustrările lor duc la atitudini discriminatorii de multe ori.” (Fragment dintr-un interviu cu directorul Școlii nr. 8).

- 17 În timpul interviului de grup cu profesorii de la Școala nr. 1, unul dintre profesori a spus: *“în anii care au trecut, școala noastră a pus un mare accent pe integrarea copiilor dezavantajați social, printre ei romi, ceea ce a fost un câștig, dar trebuie să observăm că am pierdut pe partea cealaltă, pentru că multe familii române și maghiare și-au retras copiii de la școala noastră.”* (Fragment din interviul de grup cu profesorii de la Școala nr. 1).
- 18 Directorul Școlii nr. 2 susține că autorităților nu le pasă prea mult de accesul la educație din această zonă: *“a fost doar în 1994 când și-au dat seama că aici este o problemă, cu toate că istoria acestei colonii este lungă de 30-40 de ani. În acel an, în mod ad hoc, ei au încercat să înscrie toți copiii în Școala nr. 2, dar școala nu era pregătită pentru așa ceva.”* (Fragment din interviul cu directorul Școlii nr. 2).
- 19 *“Când am venit în școală în 1990 aici era liceu, atunci era încă liceu, erau în jur de 1200 elevi de la clasa I până la clasa a XIII-a. Și chiar eu personal am avut în clasă, în clasa a I-a 42 de elevi. În acei ani, în anii 1990, 1991 nu exista ciclul primar în cadrul liceelor din centru, din zona centrală. Și mai mult decât atât, era natalitatea destul de ridicată, cartierul era întinerit prin construcția unor blocuri în anii 1988-89 finalizate în 1990. Deci exista o populație tânără. De asemenea, zona industrială era foarte dezvoltată... Această zonă industrială aducea aici zilnic 20-25 de mii de muncitori, care bineînțeles își aduceau și copii la școală.”* (Fragment din interviul cu directorul Școlii nr. 8).

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

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

4.2. Munca de teren

Înainte să începem realizarea interviurilor formale și a observației participative sistematice la Școala nr. 1, pe lângă sarcinile impuse de ancheta sociologică am vizitat școala de mai multe ori, am participat la serbarea de sfârșit de an școlar din iunie 2009, și am purtat discuții informale cu directorul școlii și dirigintele clasei în care au fost înscriși cei mai mulți copiii romi.

În timpul verii am realizat interviuri la clasele de copii care au absolvit clasa a opta în iunie 2009. Totodată, am efectuat observații în cartierul în care trăiesc acești copii. Acesta a fost cazul a trei elevi romi (doi băieți și o fată; băieții s-au înscris la licee profesionale după ce au promovat examenul de corigență din august, iar fata repetă clasa a opta într-o clasă în care doar ea este de etnie romă), și cazul unui părinte (tată). Am identificat încă un băiat rom care a absolvit clasa a opta anul precedent, dar mama lui a refuzat să vorbească cu noi (este de menționat că el a început să se auto-identifice ca rom numai după clasa a cincina, iar mama ei a fost profesoară de limba romani la această școală).

În septembrie am participat la serbarea de deschidere a anului școlar 2009/2010. În toamnă am înregistrat interviuri cu patru părinți romi (trei mame și un tată; fiecare a fost intervievat la domiciliu), și cu șapte elevi romi de clasa a opta din clasa în care au fost înscriși elevii romi: am discutat cu patru fete la ele acasă, două dintre ele au repetat clasa a opta; un băiat rom, nou-venit la școală, a fost intervievat la școală; doi elevi români, o fată și un băiat, amândoi au fost intervievați la școală. Prin

intermediul acestor opt copii intervievați am reușit să vorbim cu toți elevii romi care au fost / sunt înscriși în fosta sau actuala clasă a opta iar prin intermediul acestora am întâlnit și interviuat cinci părinți.

În decembrie 2009, am realizat un interviu de grup tip focus cu șase elevi (două fete rome, o fetiță română, un băiat de etnie romă, și doi băieți români) din clasa a opta în care au fost înscriși majoritatea copiilor romi. Sarcina cea mai dificilă a fost realizarea unui interviu de grup cu părinții. Dificultatea a fost dată de imposibilitatea de a găsi un loc unde să aibă loc întâlnirea. Din moment ce nu ne-am putut întâlni cu părinții elevilor romi de la Școala nr. 1, nici la ședința cu părinții nici la casele lor, am organizat interviul de grup bazându-ne pe ajutorul unei organizații de romi ne-guvernamentale. Invitația de participare la interviu a fost onorată de șapte părinți romi (din păcate, nici unul dintre ei nu avea copii înscriși la Școala nr. 1: patru părinți au venit din zona Școlii nr. 2, doi dintr-o zonă rurală din apropiere, iar unul dintre ei a fost o femeie romă, lider ONG).

În toamna anului 2009, am înregistrat interviuri realizate cu directorul școlii și psihologul școlar, ambele femei, și cu cei doi diriginți ai celor două clase a opta (o femeie și un bărbat). Totodată, am purtat numeroase discuții informale cu alte cadre didactice. În luna ianuarie 2010, cu ajutorul directorului școlii am reușit să adunăm participanți la un alt interviu de grup cu profesori. Au participat patru femei și un bărbat. Trei dintre ei erau diriginți la clasele supuse atenției noastre.

Am efectuat observație participativă în toate cele trei clase paralele de clasa a opta. Observația a avut loc atât la cursuri cât și în timpul pauzelor. Cu fiecare dintre aceste clase am petrecut o zi de școală. Astfel observația participativă a durat trei zile. În decembrie 2009, am participat la festivitatea organizată cu ocazia Crăciunului.

În ceea ce privește activitățile din afara școlii, toamna am efectuat observație participativă la o biserică penticostală cu ocazia unui botez (biserica se află în apropierea zonei unde trăiesc copiii intervievați); am vizitat unul din centrele de copii din oraș, centru aflat la o distanță considerabilă de cartierele selectate (dar a fost frecventată de către doi băieți romi intervievați). Am realizat trei interviuri cu reprezentanți ai unor organizații: un interviu cu un preot penticostal, unul cu un lider de ONG rom și unul cu mediatorul școlar rom. Mediatorul școlar a fost inclus în acest grup pentru că ea nu a participat la interviu în calitate de angajat al școlii. Ea aparține de inspectoratul școlar județean iar munca ei acoperă nu una ci mai multe școli. Am vizitat de asemenea secția de poliție de a cărei jurisdicție aparține Școala nr. 1 și am avut o discuție informală cu un ofițer de poliție.

Cercetarea la Școala nr. 2 a început în luna februarie 2009 și a continuat pe tot parcursul anului. În prima etapă am încercat să ne familiarizăm cu școala, profesorii și elevii, precum și cu atmosfera și rutina instituției. Am început cu discuții informale cu mediatorul școlar și directorul școlii. Chiar și în timpul studiului am fost nevoiți

să revenim de mai multe ori la școală. Astfel am încercat să găsim toți copiii romi înscriși în clasele a VII-a și a VIII-a. Am observat de atunci că a existat o ușoară diferență între numărul de elevi auto-identificați ca romi (șapte) și numărul elevilor romi înregistrați în statisticile oferite de școală și de inspectoratul școlar (zece).

În iunie am participat la festivitățile de încheiere a anului școlar 2008/2009, am efectuat observație participativă, și am documentat evenimentul cu fotografii și film. A fost interesant de remarcat participarea activă a elevilor și părinților romi și participarea aclamatei „vedete” DJ, un băiat rom poreclit Orlando. În septembrie am participat, de asemenea, la ceremonia de deschidere a noului an școlar, și am notat numărul mare de elevi romi înscriși în clasa I-a (cincisprezece elevi romi dintr-un total de cincizeci de elevi de clasa întâia).

În toamna anului 2009, am realizat șase interviuri cu elevi romi care au frecventat clasa a opta în anul școlar anterior cercetării, cu doi din fosta clasă a șaptea (în prezent înscriși în clasa a opta), și cu doi elevi români. Aceste interviuri au fost înregistrate la domiciliul elevului, ceea ce ne-a dat șansa de a observa vecinătatea imediată a domiciliului lor (diferite locuri din cartierul Apă), precum și condițiile lor de trai. Interviul de grup tip focus cu elevii a fost realizat în ianuarie 2010. La interviu au participat șapte fete, eleve în clasa a opta (dintre care o fată de etnie romă) și un băiat rom.

Cu ocazia vizitelor la domiciliu am înregistrat opt interviuri cu părinții (în cea mai mare parte cu mame, sau cu ambii părinți, în cazurile în care tații au participat la discuțiile noastre). În timpul discuțiilor noastre cu ei am încercat să surprindem nu numai condițiile sociale și economice ale familiilor, relațiile părinților cu școala, percepția lor asupra relațiilor interetnice, dar și caracteristicile cartierului. În cartierul Apă am vizitat trei tipuri diferite de vecinătate. Interviul de grup cu părinții a fost realizat la sfârșitul lunii ianuarie 2010, cu ocazia ședinței cu părinții. La interviu au participat cinci părinți (patru români și un maghiar).

Întorcându-ne la școală, am realizat interviuri cu directorul școlii, mediatorul școlar și cu dirigintele fostei clase a opta. Profesorii au vorbit despre relația lor cu elevii, dar nu au avut multe de povestit despre întâlnirile față în față cu părinții elevilor romi. Pe de altă parte, mediatorul școlar s-a dovedit a fi foarte bine informat nu numai despre ce se întâmplă la școală dar și despre familiile copiilor. Interviul de grup cu profesorii de la școală a fost organizat în ianuarie 2010, cu participarea a patru profesori români de sex feminin și mediatorul școlar rom, persoană de sex masculin. Mai departe, am vizitat școala specială unde am auzit că ar putea fi înscriși mulți copii romi din cartierul Apă și am avut o discuție informală cu mediatorul de la școala respectivă.

În toamna anului 2009, am realizat, de asemenea, observație participativă în sala clasei a opta. Am petrecut o zi în școală cu acest scop, am luat notițe și le-am transpus în limba engleză pe fișe de informații specifice.

În afara școlii, am realizat și înregistrat interviuri cu polițistul de proximitate, responsabil pentru Școala nr. 2, și cu preotul ortodox de la biserica din apropiere, care este în același timp instructor de religie la școală. Acesta din urmă ne-a vorbit despre relația dintre școală și instituțiile care au contact cu ea precum și despre problemele specifice cu care s-a confruntat în cazul relațiilor interetnice. În ceea ce privește observația participativă în afara școlii, ne-am concentrat mai cu seamă, în mod sistematic asupra vecinătății în care trăiesc elevii, subiecții cercetării noastre.

Am vizitat Școala nr. 8 pentru prima dată în cursul anchetei sociologice și ne-am întors aici pe parcursul studiului de caz calitativ. Am avut discuții cu directorul școlii și mediatorul școlar rom. Cu acesta din urmă am realizat și înregistrat primul interviu. După această perioadă de pregătire am participat la festivitatea de închidere a anului școlar 2008/2009.

În timpul verii am realizat două interviuri cu doi copii romi, un băiat și o fată, care au fost înscriși în clasa a opta în anul școlar anterior derulării cercetării. În septembrie am participat în calitate de observatori la un eveniment în afara școlii, eveniment ce a avut loc la un centru cultural alternativ din oraș. Este vorba de o tabără de creație artistică multiculturală dedicată copiilor.²⁰ Câțiva copii de la Școala nr. 8 au participat la această tabără aduși fiind de un mediator de la o fundație care oferă sprijin copiilor vulnerabili și dezavantajați.

După începutul anului școlar 2009/2010, după 15 septembrie, am realizat interviuri cu doi experți: un asistent social rom afiliat la Direcția de Asistență Socială, și o femeie maghiară, expert în probleme legate de învățământul minoritar din România. Mai târziu în toamnă am realizat interviuri cu anumiți angajați ai școlii: directorul școlii, un diriginte al unei clase a opta și bibliotecarul școlii, care a fost coordonator al trupei de teatru și, ca atare, a avut o relație specială cu copiii. Interviul de grup cu profesorii a fost realizat în ianuarie 2010, cu participarea a șase profesori, trei femei și trei bărbați, precum și a mediatorului școlar rom.

În paralel, în toamna anului 2009 am realizat interviuri cu opt copii înscriși în clasa a șaptea și a opta. În total am interviuat doi copii români, patru romi, și patru copii care nu s-au identificat ca romi, dar au fost identificați ca atare de către colegii lor, jumătate din ei au fost fete. Interviul de grup cu elevii a fost efectuat în decembrie 2010, cu participarea a șapte elevi (patru fete și trei băieți, dintre care unul rom). În patru cazuri am interviuat părinții (mamele) acestor elevi. Interviul de grup cu părinții elevilor a

20 *Tabăra de creație artistică și comunicare interculturală* a avut un program de două săptămâni în care 30 de copii de diferite etnii (română, maghiară, romă) cu vârsta cuprinsă între 7 și 11 ani au participat la atelierele de creație oferite în cadrul taberei. Printre ateliere au fost: design computerizat, dans contemporan, foto și video, textile, teatru de păpuși, dans tradițional și ceramică.

fost organizat în ianuarie 2010, cu participarea a cinci mame de etnie romă. Observația participativă în clase și în afara lor a fost efectuată după realizarea interviurilor.

4.3. Relațiile dintre cercetători și subiecții cercetării

Într-un anumit sens, prezența noastră la școală cu ocazia anchetei sociologice a fost un bun punct de plecare pentru cercetarea calitativă. Însă, pe de altă parte, am fost conștienți de faptul că profesorii s-ar putea supăra sau s-ar putea simți stânjeniți din cauza prezenței noastre mai îndelungate la școală. Să nu mai vorbim despre faptul că le-ar fi fost mai ușor să completeze chiar ei chestionarele din ancheta sociologică decât să ne accepte și să ne tolereze în sălile de clasă mai multe zile la rând sau decât să ne vorbească despre experiențele lor personale legate de predarea într-o școală multi-etnică și, în special despre relația lor cu romii, un grup care ridică multe probleme delicate cu care ei se confruntă zi de zi. În ansamblu, profesorii și conducerea școlii au fost amabili, prietenoși și cooperanți cu noi. La rândul nostru i-am asigurat că datele adunate în cercetare sunt confidențiale și respectă principiul anonimatului. Cu toții au fost de acord ca interviurile să fie înregistrate, și au fost dispuși să împărtășească cu noi ideile și sentimentele lor în timpul discuțiilor noastre informale. Toți cei pe care i-am rugat ne-au acceptat în sălile de clasă. În cele trei școli am înregistrat douăsprezece interviuri cu profesori și am completat șase fișe informative pentru observațiile efectuate în clasă.

Mai departe, în comparație cu ancheta sociologică, cercetare calitativă a avut un avantaj enorm în ceea ce privește accesul nostru la profesori: în timp ce, de obicei, profesorii aleg să completeze chestionarele pe cont propriu, interviurile calitative au fost ocazii pentru întâlniri față-în-față, care ne-au oferit mai mult timp și au creat o atmosferă relaxată pentru dialog, ceea ce ne-a permis să revenim mereu cu întrebări suplimentare la aspectele neclare ale discuției. Subiectele de discuții sugerate de noi le-au fost foarte familiare. În fluxul vieții școlare de zi cu zi și în efortul lor de a se înscrie la cursuri de formare suplimentare pe anumite probleme, ei s-au confruntat cu toate aceste probleme, și se străduiesc să găsească un echilibru între sarcinile lor de predare și sensibilitatea lor față de copiii care provin din medii sociale și economice precare și situație familială dificilă. Reflecția asupra mediului precar al situației unor elevi a fost facilitată și mediată de contemplarea lor asupra propriei lor situații și experiențe trăite în aceste școli marginale. Luptându-se într-un fel cu propriile lor frustrări resimțite în legătură cu colegii lor de la școlile mai privilegiate, ei au încercat să se prezinte ca oameni care au înțeles problemele copiilor și au avut chiar satisfacții legate de succesele pe care au reușit să le realizeze cu ei.

Urmărind scopul nostru principal – găsirea copiilor romi integrați în școlile standard sau „normale” – ne-am confruntat cu fenomenul de segregare pe linia de demarcație dintre școlile speciale și cele normale. În cazul școlii din cartierul Apă, în

mod paradoxal, planul de a îmbunătăți calitatea educației în rândul romilor prin desegregare a dus la segregarea lor în școli speciale. După cum s-a menționat în studiul nostru și în Raportul preliminar despre studiul de caz din școli, după ce s-a interzis segregarea în sistemul educațional, doar o parte din copii din clasele pentru romi (care au fost, de asemenea, definite precum clase de copii cu nevoi educaționale speciale), a fost integrată în clasele cu copii români în această școală. Majoritatea lor a fost îndrumată spre o școală specială. Am putea concluda, că caracterul discriminatoriu al sistemului educațional, sau discriminarea structurală cu care se confruntă romii în acest caz a constat tocmai în această formă ascunsă și foarte periculoasă de segregare care a divizat copiii din perspectiva școlilor normale și speciale. Urmărind această poveste din 2004, am vizitat școala specială implicată. Ne-am gândit că am putea întâlni mai mulți copii romi din cartierul Apă, știind că mulți nu s-au înscris la Școala nr. 2, singura școală normală în apropierea cartierului. Și într-adevăr, am găsit câțiva elevi din cartier însă nu foarte mulți. Cu toate acestea, școala specială funcționa la capacitate maximă. În timpul vizitei am avut o discuție informală cu mediatorul școlar, care ne-a prezentat modul în care s-a realizat selectarea elevilor pe baza a două criterii (handicap mintal sau corporal, și situația socială și economică).

În timp ce interviurile individuale cu profesorii au fost organizate relativ ușor, interviurile de grup nu au putut fi organizate atât de lin. Inițial ne-am gândit să lăsăm interviurile de grup la urmă, spre sfârșitul cercetării de teren pentru a ne asigura că relațiile noastre cu profesorii au fost îndeajuns pregătite pentru acest moment. Dar în decembrie toată lumea din școli a fost ocupată cu teza de semestru și cu problemele zilnice stringente (cum ar fi gripa porcină, sau concediul fără salariu obligatoriu impus de guvern pentru fiecare salariat din sistemului bugetar în contextul crizei economice). În consecință, am organizat interviurile de grup în ianuarie 2010.

În ceea ce privește elevii, putem nota că în primul rând au fost surprinși de prezența noastră în școli și săli de clasă, se uitau la noi în timp ce noi luam notițe. Ne-au privit ca pe un soi de profesori sau inspectori. Se întrebau cum se face că petrecem atât de mult timp în școală și stăm cu ei pe coridoare sau în curte. Chiar le-a părut rău pentru noi: nu ni se permite să stăm în sala profesorală, nu avem nimic altceva mai bun de făcut? Din când în când eram văzuți ca o provocare: străini cărora vroiau să le arate cum sunt de fapt (elevi buni sau dimpotrivă, elevii care au îndrăznit să înfrunte profesorii). Dar în ansamblu, probabil datorită prezenței noastre mai îndelungate în apropierea lor, ei nu s-au simțit deranjați de prezența noastră. Am întâlnit chiar și situații în care au dovedit că au încredere în noi, și au înțeles că suntem de partea lor și nu de partea cadrelor didactice. Încrederea a fost mai profundă în cazul elevilor pe care i-am vizitat și la domiciliu. Ocazional, am avut sentimentul că „cei mai problematici” copii au fost mai deschiși cu noi decât copiii considerați „elevi buni”. Cu toate acestea, ei ne-au testat limitele (cum fac de obicei și cu profesorii lor), mai ales prin

glume provocatoare dar prietenoase. Puținii elevi români intervievați au fost aleși în funcție de diferite criterii: am avut un interviu cu un copil care s-a auto-identificat ca român, dar a fost hetero-identificat ca rom; am căutat copii majoritari care aveau relații strânse cu colegii lor romi; și am dorit să discutăm și cu elevi care aveau cele mai bune rezultate școlare în clasele cu copii romi.

După ce elevii s-au obișnuit cu noi, am organizat un interviu de grup la fiecare dintre cele trei școli, interviuri la care au participat elevii romi și români, băieți și fete. Discuțiile cu ei au fost foarte vii și a fost dificil să oferim fiecăruia șansa de a vorbi (în măsura în care au existat unii lideri de opinie care au vrut să domine discuția) și să menținem dialogul sub control. Povestirile pregătite pentru interviul de grup au fost traduse în limbajul copiilor iar întrebările suplimentare au fost puse cu scopul de a le da posibilitatea de a asocia o poveste abstractă cu experiențele trăite de ei.

În mediul lor de acasă, în prezența părinților lor, copiii au fost mai tăcuți, și într-un sens mai distanți și respectuoși cu noi. În unele cazuri i-am interviuat chiar în casele lor, în timp ce părinții intrau și ieșeau, se plimbau în jurul nostru. Locul unde am stat de vorbă nu a fost camera lor (marea majoritate dintre ei nu are cameră proprie, doar una în comun cu frații lor, sau chiar cu părinții lor și / sau alte rude). În cele mai multe cazuri bucătăria a fost spațiul în care am fost invitați să ne așezăm. Multe dintre familiile vizitate, cu mulți membri, aveau în comun o singură cameră. Unii nu au nici apă curentă, electricitate sau sursă de încălzire. Ocazional, am discutat cu copiii în curte sau în afara casei, în parcuri, sau la școală, în cazul în care aceștia au avut o oră liberă.

Pentru noi a fost crucial să vizităm la domiciliu copiii care au absolvit clasa a VIII-a anul precedent, însă în anumite cazuri i-am căutat și în alte locuri (ca de exemplu centre de educație în afara școlii). Găsirea lor a fost cea mai dificilă sarcină a cercetării de teren: am fost nevoiți să revenim de mai multe ori în cartier pentru ai găsi acasă pe ei și pe părinții lor. Găsirea unor locuri și ocazii de întâlnire cu ei în afara școlii și nu la casele lor a fost o altă sarcină dificilă a muncii de teren. Însă face parte din viața lor. Ei chiar nu ieșeau oriunde, sau doar foarte rar. Se pare că trăiesc într-o lume deconectată de restul orașului atât la școală cât și acasă. Ei pierd vremea în jurul casei, în curte, și pe străzile din apropiere, fumează și discută, băieții joacă fotbal într-un parc apropiat. În cazul în care sunt vecini, colegii de clasă se întâlnesc, evident, și în afara școlii sau, în unele cazuri, merg împreună la același centru educațional de tip școală-după-școală sau vizitează unele locuri îndrumați și supravegheați de mediatorul școlar sau profesor. Acesta este contextul în care s-a ivit șansa de a face observații într-un centru educațional, la un botez la biserică penticostală sau în tabăra multiculturală. Deși planul nostru era să mergem cu acești copii în locurile unde mergeau și ne lăsau să mergem cu ei, într-un final s-a dovedit că am avut posibilitatea de a întâlni doar un număr mic de elevi în aceste locuri.

În cele trei școli am înregistrat în total 30 de interviuri cu elevi, vorbind cu aproape toți copiii romi înscriși în clasa a opta și cu unii dintre cei care au absolvit clasa a opta în iunie iar în anul școlar 2009/2010 și-au continuat studiile la școli profesionale.

Părinții au fost intervievați în mare parte la casele lor, cu excepția cartierului Pădurea. Aici părinții nu ne-au invitat să intrăm în casele lor. În consecință i-am întâlnit la școală, și trebuie să menționăm că de fiecare dată se scuzau că nu ne invită în casă pentru că le este rușine de condițiile precare în care trăiesc. Majoritatea timpului am găsit acasă mama elevilor. Din cele șaisprezece interviuri cu părinți două a fost realizate cu tați. În unele cazuri, tații au intervenit dacă au avut ceva de spus în timpul desfășurării interviului cu mamele. Acest lucru a fost din nou o consecință a faptului că persoanele intervievate trăiesc în familii numeroase și, de regulă în case mici. Aproape niciodată nu am avut posibilitatea de a efectua un interviu față-în-față cu o singură persoană. În acest fel, întreaga situație de interviu reflectă modul lor de viață real.

Trăind în cartiere cunoscute datorită populației de romi, părinții și familiile din cartier sunt deseori vizitate de cercetători sau contactate de organizații de caritate. Când am apărut la ușile lor, am fost scanate ca atare. Dar numai unii au întrebare de ajutorul pe care-l putem oferi. Nu au fost foarte încântați de prezența noastră și au avut comentarii hazlii la adresa cercetătorilor care-și câștigă pâinea studiindu-i. Totuși, au acceptat să stea de vorbă cu noi și să înregistrăm interviurile. Practic, discuțiile noastre au urmat ghidul de interviu, însă cel mai important lucru a fost să ne concentrăm să menținem permanent contactul vizual cu ei, să-i lăsăm să vorbească despre problemele, prioritățile lor. De foarte multe ori interviurile s-au dovedit a fi extrem de bogate în informații și uneori am purtat discuții aprinse despre condițiile lor de viață, relațiile de familie, școală și profesori.

Dintre toate persoanele intervievate părinții au fost cei care au vorbit mai mult despre discriminarea întâlnită în școli. Evident, profesorii nu au fost dornici să recunoască caracterul discriminatoriu al unităților lor de învățământ. Elevii au evitat poate acest subiect deoarece nu doreau să vorbească despre ceva care ar putea să-i facă să apară mai puțin capabili decât colegii lor români. Dar narațiunile părinților au fost puternic marcate de povestiri despre felul în care copiii lor au fost dezavantajați de anumite cadre didactice, ceea ce ar putea fi explicat și prin tendința lor de a interpreta rezultatele școlare ale copiilor prin prisma experiențelor lor negative acumulate pe parcursul întregii lor vieți. Aspecte privind strategiile economice ale familie și modalitatea în care își câștigă existența au rămas cele mai ascunse teme în discuțiile noastre.

Sarcina cea mai dificilă la acest capitol a fost organizarea interviurilor de grup cu părinții din lipsa unui loc, a unei săli unde să ne fi adunat în acest scop. După cum am menționat mai sus, la Școala nr. 2 am reușit să organizăm un interviu de grup la sfârșitul lunii ianuarie 2010, cu ocazia ședinței cu părinții. La interviu au participat

cinci părinți (patru români și un maghiar), iar la Școala nr. 8 au fost cinci mame de etnie romă care s-au adunat cu acest scop. Din moment ce nu am putut mobiliza părinții elevilor romi de la Școala nr. 1, nici la ședința cu părinții, nici la casele lor, în organizarea celui de al treilea interviu de grup cu părinți am recurs la ajutorul unei organizații ne-guvernamentale rome. Invitația de participare lansată de organizație a fost onorată de șapte părinți romi (patru părinți cu copii la Școala nr. 2, doi dintr-o zonă rurală din apropiere, și o femeie romă, lider al unui ONG; din păcate, nici una dintre aceste persoane nu avea legături cu Școala nr. 1). Cu toate acestea, interviul de grup a fost foarte bogat în informații și saturat de relatări bazate pe vasta experiență a participanților. Astfel acest interviu completează celălalt interviu de grup realizat cu părinții elevilor de la Școala nr. 2, cu atât mai mult cu cât la acesta din urmă au participat doar părinți români.

Contactele noastre cu reprezentanții organizațiilor au urmărit traiectoriile de viață și educaționale ale elevilor pe de o parte, iar pe de altă parte au avut menirea de a conecta persoanele care se ocupă cu probleme de educație pentru minorități și / sau de starea grupurilor dezavantajate. Am realizat interviuri cu un expert în învățământul minorităților naționale, un angajat rom al Direcția de Asistență Socială, un lider al unei organizații ne-guvernamentale locale rome, și cu mediatorul școlar de la Școala nr. 1, pe care l-am inclus în această categorie, pentru că este angajatul inspectoratului școlar județean și se ocupă de mai multe unități de învățământ.

În plus, am vizitat câteva organizații care au avut legături cu școlile studiate de noi. Acestea au fost: două centre „școală după școală” care oferă sprijin copiilor dezavantajați. Acesta din urmă a oferit meditații în disciplinele școlare, o masă gratuită și sprijin material după caz. Am vizitat aceste centre de mai multe ori, însă persoana căreia i s-a dat permisiunea să vorbească cu noi a fost mereu ocupată. Cea mai mare dificultate cu aceste organizații a fost faptul că acestea sunt formalizate și ierarhice, iar persoana cu care am fi putut vorbi avea nevoie de aprobarea conducerii. În consecință, aceste discuții au fost la rândul lor extrem de formale.

Același lucru s-a întâmplat și la secțiile de poliție vizitate, unde am avut discuții informale cu un număr de ofițeri. Potrivit lor, ei sunt profund implicați în asigurarea ordinii în aceste școli (secțiile au ofițeri delegați care sunt responsabili pentru aceste unități, participă la deschiderile anului școlar, îi asigură pe elevi și părinți de sprijinul lor, și evident, vizitează școlile în cazul în care apar conflicte violente).

În acest sens, atmosfera la cele două biserici vizitate a fost un pic mai relaxată. Pe de o parte, la biserica pentecostală din cartierul Floarea, unde am efectuat observație participativă cu ocazia unui botez și am realizat un interviu cu preotul de la biserică. În afară de acesta din urmă, am realizat un interviu cu un pastor adventist care conduce o fundație în colonia Donald din cartierul Apa. Observația participativă de la botez a fost facilitată de un factor care dintr-un alt punct de vedere a creat situații

neplăcute pentru noi. Este vorba de eforturile bisericii penticostale de a-i evangheliza pe toți cu care intră în contact. Din 1990, reprezentanți ai diferitelor confesiuni (dar nu cele ale bisericilor neo-protestante) sunt prezente în instituțiile de învățământ în mai multe moduri: ei au devenit parte integrantă a școlii la festivitățile de deschidere și închidere a anului școlar, au asigurat predarea materiei opționale, dar de fapt obligatorie, de religie și sunt prezenți și prin icoane amplasate de obicei în apropierea stemei țării pe pereții sălilor de clasă, coridoare și sala profesorală. În unele cazuri, copiii urmează doar religia părinților. Dar am întâlnit și situații în care elevii – chiar dacă merg cu părinții lor la bisericile care țin de religia lor – aleg să viziteze din când în când și biserica penticostală, unde participă la programe speciale organizate pentru tineret, inclusiv evenimente sportive sau excursii.

5. Cadrul conceptual al analizei

Termenul central al analizei noastre este cel de strategie identitară. Pus în legătură cu educația școlară, el este interogată ca un set de practici fundamentale de concepții culturale prin care tinerii de etnie romă se definesc și se poziționează față de lumea școlii (cadre didactice, colegi, curriculum, programe pentru petrecerea timpului liber etc.) dorind să fie recunoscuți și acceptați, respectiv față de condițiile lor de viață care afectează accesul lor la serviciile educaționale necesare realizării în viața adultă.

Utilizând termenul de strategie identitară pe de o parte accentuăm caracterul procesual al identității (etnice), iar pe de altă parte relevăm natura activă (*agency*) al individului față de ceea ce îi prescrie sistemul în materie de condiții socio-economice și identități. Ne bazăm pe acele concepții despre identitate care observă că ea este constituită la interacțiunea dintre pozițiile subiect prescrise de economii politice, instituții și discursuri, precum și dintre subiectivitatea oamenilor sau experiențele trăite și performanțele lor identitare (Hall, 1992; Woodward, 1999; Moore, 1988, 1994; McClaurin, 2001). Acceptăm că diversele identități – cum ar fi etnia, genul, vârsta, religia, statutul socio-economic sau orientarea sexuală – există ca practici continue de identificare, incluzând și negocierile privind sensurile pozițiilor subiect prescrise. Dar recunoaștem și faptul că – datorită intersecției lor (precum demonstrează teoriile intersecționalității, de exemplu Crenshaw, 1989; Wing, 2003; sau McCall, 2005) – ele funcționează unele prin celelalte, astfel de exemplu etnia se genizează, și genul se etnicizează (Magyari-Vincze, 2009).

Și pe urmele lui Barth (1969) sau Cohen (1974) considerăm că identitățile (inclusiv cele etnice) sunt relaționale, sunt întotdeauna produse și utilizate în procesul de

creare / menținere / dizolvare a granițelor dintre “noi” și “ei”, implică în același timp incluziune și excluziune, integrare și separare, asemănare și diferență. Ele sunt de asemenea situative: identitățile unei persoane / unui grup sunt constituite de și în raport cu situațiile în care ele ajung în diferitele domenii ale vieții, dar la rândul lor și contribuie la constituirea și menținerea acestora. Ele sunt atât construcții culturale (set de sensuri) prin care oamenii se poziționează unii față de ceilalți, cât și procese de diferențiere prin care se atribuie semnificații și se crează granițe sociale: oamenii își produc identitățile în timp ce reacționează la ceea ce li se întâmplă cu ei în viața lor de zi cu zi (în materie de situație economică, producție, consum, locuire, relații sociale, viață familială, ritualuri, norme comunitare etc.), în timp ce se creează pe ei înșiși ca fiind similari cu unii și diferiți de alții.

Prin modul în care aducem în relație poziția social-economică și identificarea etnică ne aliniem la abordările care analizează etnicitatea ca un fenomen social, cultural și politic (Verdery, 1994), adică un instrument (sistem de clasificare) cu funcții sociale (de relaționare), culturale (definire / denumire) și politice (de poziționare și de recunoaștere). Sau, altfel spus, atât ca un construct social / cultural (una dintre categoriile prin care oamenii definesc, explică și justifică diferențierile sociale), cât și un set de relații / interacțiuni sociale în care comunicarea despre diferențe culturale este relevantă pentru participanți / grupuri de oameni care se consideră a fi distincte (Eriksen, 2001; Bradley, 1996).

Pornind de la abordările de mai sus, dincolo de faptul că le aplicăm într-un studiu despre romii din România, noutatea analizei noastre constă în modul în care ea face legătura între inegalități materiale înscrise în sistemul social-economic și reflexiile oamenilor asupra lor, observând cum se identifică ei de-a lungul acestui proces și în termeni etnici, și cum își folosesc identificarea etnică în poziționarea lor socială. Nu presupunem că romii formează o clasă socială, chiar dacă observăm că în clasificările predominante în societatea noastră categoria de “țigan” este utilizată ca și sinonimă cu “sărăcia”, iar “problema romilor” este considerată de multe ori în mod unilateral ca o “problemă social-economică” (neglijând dimensiunea ei culturală, care are cel puțin două aspecte: rasismul anti-țigănesc pe de o parte, și eforturile de auto-identificare etno-culturală pe de altă parte). De asemenea, în abordarea noastră conectăm teoria weberiană a stratificării sociale (conform căreia clasele sunt fragmentate de alte diferențieri, cum ar fi statutul social) cu teoria intersecționalității (conform căreia distribuția inegală a bunurilor se produce la intersecția dintre aranjamentele legate de relațiile de producție, schimb și consum, și cele legate de gen, etnie / rasă, vârstă, orientare sexuală, astfel încât, de exemplu, o femeie identificată drept romă experimentează diferit condițiile precarității materiale decât un bărbat aparținând minorității entice sau decât o femeie majoritară, căci pe lângă constrângerile materiale este supusă și celor aferente inegalităților etnice și de gen).

Analiza noastră evidențiază: stratificarea socio-economică se intersectează cu diferențierea etnică (și de gen) inegală, iar identitățile funcționează ca și practici de reflectare asupra situațiilor socio-economice ale oamenilor și asupra mediilor în care ei sunt situați (astfel susținând anumite acțiuni în cadrul și asupra lor), dar ele sunt și rezultatele acestora. Cele din urmă sunt modelele identitare (de la cele foarte pozitive la cele foarte negative), iar practicile amintite sunt strategiile identitare (de integrare și / sau de separare voluntară sau involuntară) cultivate și urmate de către persoanele care se plasează în mediile lor cotidiene ca și indivizi etnicizați și genați cu o anumită vârstă, și de o anumită stare materială.

Modelele și strategiile identitare ale copiilor romi identificate prin acest studiu nu există ca entități pure, ele fiind întotdeauna mixte. Persoanele din comunitatea urbană de romi investigată urmează strategii identitare hibride în care tendința de separare se amestecă în măsuri diferite cu tendința de integrare. Ele își crează un spațiu socio-cultural care respinge “valorile țigănești tradiționale” (întruchipate în ochii lor de către romii gabori), dar care rămâne marginalizat în raport cu societatea majoritară, perceput fiind în continuare ca și “țigănesc”. Această identificare se realizează printre altele prin exprimarea atitudinilor lor față de școală (care întruchipează în ochii lor o instituție a integrării dorite, dar și una care le reamintește că ei rămân “diferiți” față de majoritate, precum și instituția față de care își susțin imaginea “țiganului emancipat” față de “țiganii tradiționali” care nu doresc să-și trimită copiii la școală). Condiția de a fi între două lumi (cea respinsă și cea dorită) este reflectată, printre altele, în modul în care oamenii percep ordinea de gen din comunitățile lor, de exemplu în concepția lor privind relația dintre mariajul timpuriu al fetelor și educația lor școlară (mamele de azi care au practicat mariajul timpuriu se așteaptă de la fetele lor ca ele să evite acest lucru). Strategiile identitare descrise în acest studiu nu doar că sunt creații (și) ale mediului lor socio-economic, dar sunt și limitate de cel din urmă. Astfel, în sine – fără schimbarea economiei politice și a culturii relaționării între majoritari și minoritari pe un plan mai general –, aceste strategii nu sunt suficiente pentru schimbarea structurală a condițiilor de viață ale celor care le practică.

Capitolul I

■ ACCESUL LA EDUCAȚIA ȘCOLARĂ A ETNICILOR MINORITARI ÎN SISTEMUL ROMÂNESC

Enikő Vincze ■ Hajnalka Harbula

- 1. Sistemul educațional românesc ■ 35
 - 1.1. Structura instituțională ■ 35
 - 1.2. Învățământul public și privat ■ 39
 - 1.3. Finanțarea învățământului ■ 40
- 2. Participarea școlară ■ 41
 - 2.1. Abandonul școlar ■ 41
 - 2.2. Măsurarea performanțelor școlare ■ 46
 - 2.3. Diferențieri etnice în accesul la educație școlară ■ 47
 - 2.4. Segregarea școlară ■ 49
 - 2.5. Principiul multiculturalismului ■ 51
 - 2.6. Alte dimensiuni ale diferențierii în sistemul educațional ■ 52
- 3. Accesul la educație școlară a etnicilor minoritari ■ 54
 - 3.1. Reprezentări ale problemei în discursul public ■ 54
 - 3.2. Politici educaționale pentru minorități etnice ■ 59
 - 3.2.1. Cadre generale ■ 59
 - 3.2.2. Egalitatea de șanse ■ 63
 - 3.2.3. Desegregarea școlară ■ 66
 - 3.2.4. Învățământul în limba maternă și multiculturalismul ■ 69

După 1990 sistemul educațional românesc a suferit multiple transformări, inclusiv în ceea ce privește structura sistemului școlar, tipurile de școli, finanțarea învățământului, învățământul obligatoriu (discutate în primul sub-capitol), dar și participarea școlară (ale căror aspecte le detaliem în sub-capitolul doi), precum și politicile educaționale, inclusiv cele dedicate etnicilor minoritari (tratate în ultimul sub-capitol). Aceste transformări sunt parte integrantă a schimbărilor post-socialiste, fiind influențate în mare măsură și de aderarea României la Uniunea Europeană.

Prima versiune post-socialistă a Legii Învățământului a fost finalizată în 1995, și după îndelungate dezbateri și contestări, noua lege a intrat în vigoare nu demult. Între timp, guvernul și Ministerul Educației – cunoscut, în diferite perioade sub numele de Ministerul Educației și Cercetării (MEC) sau Ministerul Educației, Cercetării și Tineretului (MECT) – a întocmit multe ordonanțe și notificări pentru a schimba diverse aspecte ale sistemului de învățământ. S-a întâmplat destul de des că, atunci când “culoarea” politică a guvernului s-a schimbat, noul ministru al educației a retras ordinele predecesorului său; la rândul său, reformele din 1990 au arătat mai mult ca o serie de experimente decât ca un bine-gândit și coerent proces strategic. Cu toate acestea, legislația în domeniul educației este în conformitate cu principiile europene de guvernare democratică. Legislația prevede că accesul la educație în România pentru cetățenii din România este asigurat la toate nivelurile și în toate formele, fără discriminare: educația trebuie să fie furnizată tuturor, “fără nici o diferență de condiție socială și materială, de sex, rasă, etnie, naționalitate, opțiuni politice sau religioase” (Art. 5/1); și “statul, pe baza pluralismului educațional – și în beneficiul individului și al societății – garantează dreptul la educație diferențiată” (Art. 5/2). Dar datele existente evidențiază inegalități în ceea ce privește accesul la școală. Sub-capitolul doi al acestui studiu arată că între reglementările legislative românești și realitățile sociale de zi cu zi (participarea școlară efectivă) există lacune uriașe în ceea ce privește accesul elevilor la educație.² Diferențe vizibile în accesul la educație rezultă din relațiile sociale, economice, culturale și de putere, și reproduc ordinea socială existentă, caracterizată prin inegalitățile dintre oameni de diferite statuturi sociale, etnie, vârstă și gen social.

-
- 1 Non-cetățenii, cum ar fi imigranții în România, pot aplica pentru a-și înscrie copiii (sub vârsta de 16 ani), la un curs de un an de limba română, urmată de un examen de limbă. Dacă trec examenul, copiii pot fi înscriși în mod gratuit în învățământul obligatoriu. În cazul în care nu trec, ei ar putea fi trimiși într-o clasă inferioară sau chiar la un curs de limba română elementar. Ministerul Educației menționează că este necesar să se ia măsuri pentru a asigura dreptul ca copiii imigranților să învețe limba lor maternă. Legea nr 242/2004 privind protecția drepturilor copilului garantează aceste drepturi și copiilor de refugiați.
 - 2 Dorim să exprimăm mulțumirile noastre speciale organizației ne-guvernamentale Romani CRISS de la București (în special Magdei Matache, Nicoletei Bitu și Cosmin Rad), lui Gheorghe Sarău, profesor de limba romani și Consultant pe Romi la Ministerul Educației, Cercetării și Tineretului, lui Gruița Bumbu, la vremea aceea președintele Agenției Naționale pentru Romi din România, și Crinei Morteau din Alianța Civică a Romilor din România pentru asistența lor în furnizarea de informații actuale despre școlarizarea romilor.

Sub-capitolul nostru trei, care discută despre accesul la educație școlară a etnicilor minoritari și politicile aferente, arată că diferențele etnice percepute în domeniul educației mobilizează diferiți actori sociali (organizații ne-guvernamentale naționale și internaționale, partide politice, corpuri legislative și executive) în jurul solicitărilor privind educația. Pe de o parte, aceste revendicări sunt definite în cadrul conceptual al incluziunii sociale și drepturilor cetățenești (necesitând politici pentru egalitatea de șanse și incluziune, dar și pentru desegregare). Pe de altă parte ele solicită asigurarea drepturilor etno-culturale prin care se vizează cultivarea identității (prin politici privind învățământul în limba maternă, și pentru educație multi- și interculturală). În contextul românesc actual, din punctul de vedere al relațiilor etnice, sistemul educațional are nevoie atât de intervenții privind redistribuirea socială (de genul măsurilor afirmative), cât și de cele privind recunoașterea culturală. Într-o anumită măsură – cel puțin la nivelul principiilor, dar din păcate mai puțin în materie de implementare pe plan local și susținere financiară adecvată – politicile educaționale românești au răspuns pozitiv acestor nevoi.

I. Sistemul educațional românesc

I.1. Structura instituțională

În prezent, sistemul educațional din România este organizat în patru forme și șase tipuri de unități pre-universitare. Cele patru forme sunt: școala de zi, seral, frecventarea cu frecvență redusă a școlii, și învățământ la distanță. Cele șase tipuri de unități de învățământ pre-universitar sunt: pre-grădiniță, grădiniță, școală primară, școală secundară / gimnaziu, liceu / colegiu și școala post-liceală. Copiii pot merge la școală de la vârsta de trei ani (pre-grădiniță și grădiniță grupa mică și mijlocie). Educația este obligatorie de la vârsta de cinci ani, până în clasa a X-a³. Aceasta acoperă o perioadă care include educația completă, și un an de studii la un liceu teoretic, de artă, sport, școală teologică, tehnologică sau profesională. Un elev trebuie să completeze clasa a zecea – ultimul an de învățământ obligatoriu – până la vârsta de 18 ani⁴.

-
- 3 Învățământul obligatoriu în România este definit în termeni de clase obligatorii, dar există, de asemenea, o limită de vârstă.
 - 4 Sistemul românesc le permite copiilor să se înscrie la un anumit nivel școlar în termen de doi ani după vârsta prescrisă. Astfel, în loc de finalizarea până la vârsta de 16 ani, elevii pot încheia învățământul obligatoriu la vârsta de 18 ani. Dacă un elev nu reușește să facă acest lucru, el sau ea poate reveni pentru a finaliza studiile prin intermediul programului "A doua șansă".

Structura instituțională a educației școlare (pe baza unei ordonanțe din 2005 a Guvernului) este cea de jos, fiind prezentată pe pagina de internet a Ministerului Educației (și accesibilă în Tabelul 1 al Anexei).

Învățământ pre-școlar (3–6 ani)

Învățământ primar: clasele I–IV (6/7–10/11 ani)

Învățământ secundar: clasele V–XII/XIII (10/11–18/19 ani), cu două niveluri:

Nivel secundar inferior: clasele V–X, cu două cicluri:

Ciclu gimnazial (clasele V–VIII)

Ciclu inferior al liceului (clasele IX–X), incluzând învățământul teoretic, artistic, sportiv, teologic, și tehnologic, respectiv școala profesională (școala de arte și meserii)

Nivel secundar superior:

Ciclu superior al liceului teoretic, sau de arte, sport și teologic, sau a liceului tehnologic (clasele XI–XII); sau

Ciclu superior al liceului tehnologic (clasele XII–XIII pentru cei care termină clasa a X-a la școala profesională și “anul de completare”)

Învățământul terțiar (fără diplomă universitară, de exemplu învățământ postliceal)

Învățământul terțiar universitar (peste vârsta de 18/19 ani)

La nivelul primar și al primului ciclu de liceu (clasele I–IV și V–VIII), copiii sunt înscriși în școli pe baza rezidenței și a deciziei individuale. Cei care au reședința într-un anumit cartier și optează să studieze la o școală din cartier au prioritate față de alți elevi. Părinții pot deci alege să își înscrie copiii în școli din cartierul în care locuiesc. În aceste cazuri, o școală poate să înscrie elevii până la capacitatea sa (ținând seama de numărul de clase și numărul de elevi care formează o clasă). Dacă o școală refuză să înscrie un elev⁵, aceasta trebuie să ofere părinților justificarea că nu există locuri libere.

Copiii fără acte legele au puține șanse să fie înscriși. Cel mai important document este certificatul de naștere. Fără el, înscrierea este imposibilă. Obținerea unui certificat de naștere într-o etapă ulterioară nașterii este foarte complicată și costisitoare, și unii părinți nu sunt în măsură să treacă prin procedurile administrative necesare. Dacă un copil are un certificat de naștere, dar părinții lui nu posedă cărți de identitate, li se permite totuși să se înscrie⁶. Autoritățile publice sunt obligate să ia măsuri

5 De fapt, acest sistem de înscriere a permis părtinirea rasială și excluderea copiilor romi din școli cu învățământ mai bun.

6 Deși s-au adus îmbunătățiri, inclusiv prin programe care ajută la obținerea documentelor legale, aceste probleme afectează în special etnia romă; multor romi le lipsesc documentele și, astfel, nu au acces la diverse drepturi și servicii. Această situație explică motivele structurale pentru procentul mare de neparticipare sau abandon școlar în rândurile romilor.

astfel încât copiii să obțină documente de identitate, și poliția ar trebui să sprijine acest proces în mod concret⁷. În cazul liceelor care au clase de la toate nivelurile de învățământ, începând cu nivelul primar, elevii pot trece prin toate nivelurile de educație în aceeași școală. Ei nu au nevoie să schimbe școala, dar la “punctele de cotitură” trebuie să treacă examenele de admitere. Există școli care oferă educație doar la nivel primar (mai ales în zonele rurale), sau numai la nivelul claselor I–VIII (cea mai mare parte din școlile din cartierele urbane periferice). În acest ultim caz, copiii trebuie să schimbe școala lor sau de la primar la secundar, sau de la gimnazial la nivelul secundar superior. Nu există nici o procedură de selecție de la nivelul pre-școlar către nivelul școlii primare, sau de la școala primară la școala secundară⁸. Există însă unele școli sau clase (cum ar fi școlile de muzică, cursurile de artă sau cursurile intensive de limbi străine), unde testele de admitere sunt date la aceste puncte de cotitură. Înainte de anul școlar 2006/2007, un “test de capacitate” a fost administrat elevilor care au terminat clasa a VIII-a, pe baza lui fiind distribuiți în școli diferite, pentru a începe ciclul inferior al liceului (clasa a IX-a). Din anul școlar 2007/2008, în clasele a VII-a și a VIII-a au început să se dea “teste naționale”, rezultatul acestora fiind criteriul de selecție pentru ciclul inferior al liceului sau al școlii profesionale. Prima generație a trecut prin acest nou experiment în vara anului 2008. După terminarea clasei a X-a ei vor intra în ciclul superior al liceului pe baza rezultatelor lor. Examenul de admitere la nivel universitar a fost recent eliminat pentru majoritatea specializărilor și instituțiilor de învățământ superior, ca urmare a recunoașterii autonomiei universitare. Cu toate acestea, unele universități – cum ar fi cele de artă, sport, muzică, și tehnice – continuă să administreze teste specifice candidaților.

Școlile speciale sunt dedicate copiilor cu diferite tipuri de handicap. Dacă un copil repetă o clasă de două ori, profesorul îi poate sugera ca el să fie trimis la testare psihologică. Pe baza rezultatelor, și cu acordul părinților, copilul poate fi trimis la o școală specială. Specialiștii consideră că testul în sine este atent construit, dar administrarea sa ar putea fi deficicientă datorită persoanei care se ocupă cu asta.⁹ Pe baza deciziei guvernamentale din 2005, școlile speciale la nivel primar au început să funcționeze cu un curriculum reînnoit, în timp ce la nivel secundar trebuia să continue în

7 Eficiența acestui mod de rezolvare a problemelor este o altă poveste. Este probabil ca ratele ridicate de abuzuri ale poliției asupra romilor și neîncrederea romilor în poliție să reducă rezultatele sale.

8 La începutul anilor 2000, s-a introdus un sistem național de evaluare după clasa a patra.

9 Trebuie să remarcăm faptul că, copiii romi fără handicap sunt mai susceptibili de a li se fi “sugerat” să se înscrie în școli speciale pentru diverse motive, crescându-li-se dezavantajele pe termen lung. Ei se confruntă cu dezavantajele legate de condițiile lor social-economice, dar și cu o lipsă de interes și expertiză sau chiar și cu atitudini rasiale din partea profesorilor. Școlile speciale asigură elevilor săi masa de prânz gratuită și materiale școlare care pot fi cruciale pentru familiile care trăiesc în sărăcie. Chiar dacă există unele școli speciale care predau programa națională obligatorie, dar într-un alt ritm și mod, de obicei copiii care ies din aceste școli nu sunt competitivi la testele naționale.

conformitate cu o ordonanță din 1998. Noua programă pentru copiii cu dizabilități moderate sau ușoare include în jur de 20 ore de predare pe săptămână, printre altele și disciplina “terapii speciale” (adaptată în funcție de particularitatea cazurilor), și o terapie educațională complexă sub supravegherea unui profesor / educator. Cum funcționează însă reformele în viața reală, ar fi o altă poveste de spus.

Mai recent, sistemul românesc de învățământ oferă educație pentru “copii cu nevoi educaționale speciale”, referindu-se la copiii cu deficiențe fizice, senzoriale, mentale sau comportamentale și cu probleme aferente legate de învățare, dar care nu sunt neapărat cu handicap mental. Școlile și profesorii primesc unele stimulente financiare dacă au astfel de copii, pentru care oferă educație extrașcolară și beneficiile asistenței unui specialist. Cu toate acestea, viața cotidiană ne demonstrează că nu este nimănui clar cine ar trebui să fie inclus în această categorie. Educatorul sau învățătorul poate sugera că un copil “are o problemă” unui psiholog școlar, care la rândul lui poate efectua diferite teste, trimițând apoi rezultatele unui comitet județean care să decidă asupra încadrării unui copil în categoria de copil cu nevoi educaționale speciale.

În ceea ce privește structura organizatorică a educației școlare, în conformitate cu Legea Învățământului, inspectoratele școlare județene existente se află în subordinea Ministerului Educației, Cercetării și Tineretului (MECT) și au următoarele roluri: să elaboreze documentele legate de politici publice; să ofere MECT consultări; să implementeze, monitorizeze și evalueze procesul de descentralizare. Școlile și toate unitățile de învățământ sunt subordonate inspectoratelor școlare, dar pe baza Legii 349/2004, descentralizarea întărește rolul școlilor în gestionarea bugetelor lor și în politicile lor de personal. Inspectoratele școlare locale au următoarele responsabilități: să observe modul în care unitățile de învățământ preuniversitar sunt organizate și funcționează; să asigure aplicarea legislației; să asigure calitatea educației și punerea în aplicare a standardelor educaționale prin inspecția școlară; să creeze unități de învățământ cu aprobare de la MECT; să propună MECT numărul de locuri necesar unităților care se află în teritoriul lor, după ce le consultă pe cele din urmă, autoritățile locale, agenții economici și partenerii sociali; împreună cu administrația publică locală, să asigure înmatricularea elevilor pentru întreaga perioadă de învățământ obligatoriu; să coordoneze angajarea cadrelor didactice, și să organizeze și să coordoneze activitățile care vizează formarea permanentă a acestora; să coordoneze dezvoltarea și protecția condițiilor materiale ale unităților de învățământ; să coordoneze examenele naționale obligatorii și admiterile; să identifice încălcările legii și să ia măsurile necesare împotriva acestora. Inspectoratele școlare locale au inspectori din diferite domenii de specializare, și, după caz, inspectori care gestionează învățământul în limba minorităților etnice.

În anul școlar 1998/1999, Ministerul Educației a dat o Ordonanță privind crearea postului de inspector școlar al romilor la inspectoratele școlare care servesc județele

în care locuiesc etnici romi. Atribuțiile lor include sarcina foarte dificilă de a asigura înscrierea copiilor romi în școli, cum se spune, prin implicarea tuturor actorilor din sistemul de învățământ și din administrația publică locală, chiar și prin crearea de forme alternative și complementare de educație pentru romi. Mai mult, ei sunt desemnați să coordoneze și să monitorizeze recensământul persoanelor romi preșcolare și a copiilor romi de vârstă școlară, inclusiv a celor care au abandonat învățământul obligatoriu. În acest demers, ei se bazează pe datele primite de la școli, dar se întâmplă că nu toate școlile răspund cererii lor de a întocmi astfel de evidențe. Mediatorii școlari, și profesorii de limba și istoria romani se află în subordinea lor, și sunt, de asemenea, responsabili pentru introducerea și organizarea de cursuri romani în școli, și pentru stimularea interesului copiilor romi față de limba și cultura romani, pentru participarea la concursuri naționale conexe pe discipline și promovarea tradiției romilor. Inspectorii școlari romi fac toate acestea în plus față de îndeplinirea obligațiilor generale ale unui inspector școlar. În realitate, ei nu posedă un instrument concret, prevăzut de lege, prin care s-ar putea asigura, de fapt, înscrierea romilor în școli. În plus, inspectorul nu este în măsură să rupă cercul vicios creat în relația dintre părinți / familii și cadrele didactice / școli, care funcționează în cazurile de abandon școlar și în care unul dă vina pe altul, în timp ce responsabilitatea pentru abandon rămâne pe seama familiei. Mai mult decât atât, un inspector școlar rom nu-și permite să facă trimitere la ordonanțele existente privind școlarizarea copiilor romi, discriminarea sau segregarea, căci ei trebuie să administreze cu atenție relațiile informale prin care ar putea fi induse schimbări reale și situațiile de conflict ar putea fi rezolvate. Cu toate acestea, se întâmplă ca, în cazurile foarte severe, inspectorul să transmită rapoarte de acest fel la Ministerul Educației.

1.2. Învățământul public și privat

Din 1990 au început să apară și în România instituțiile alternative de învățământ. Astfel, monopolul de stat din domeniul educației a fost spart. Unitățile private autorizate sau acreditate sunt parte integrantă a sistemului național de învățământ. Dar privatizarea unităților cu capital de stat din învățământul preuniversitar este interzisă (Art. 15/3). Pluralismul educațional în România este promovat prin cinci alternative educaționale: Waldorf (pedagogie Waldorf, pedagogia curativă Waldorf), Step-by-Step, Montesori, Freinet și planul Jena.

Numărul de unități private de învățământ este relativ mic, dar el a crescut constant din 1990 (Tabelul 2, Anexa). Cele mai multe funcționează la nivel preșcolar, precum și nivel universitar (a se vedea coloana respectivă din Tabelul 5, Anexa). Cu toate acestea, sistemul de învățământ românesc continuă să fie unul predominant de stat.

Școli de o gamă largă de confesiuni religioase sunt incluse în sistemul de învățământ public și primesc sprijin financiar din partea statului. În procesul de schimbări post-socialiste, bisericile au recâștigat dreptul de proprietate asupra bunurilor care le-au fost naționalizate în timpul socialismului de stat și în acest cadru au început să își organizeze propriile lor școli. Există cazuri când acestea intră în conflict cu școlile seculare care au funcționat și încă funcționează în aceste clădiri, în timp ce statul le plătește o chirie de la bugetul local. După 1990, educația religioasă a devenit parte a programei școlare seculare și, datorită complicității între administrația școlii și liderii bisericii (și în ciuda protestelor venite din partea unor organizații pentru drepturile omului), școlile publice au început să expună icoane religioase ale unui anumit cult pe pereții școlii, sugerând totodată că disciplina "Religie" este obligatorie (prin lege ea fiind opțională.) Datele provenite de la Ministerul Educației cu privire la înscrierea copiilor romi nu conțin nicio referire la prezența lor în școli confesionale. Pe baza foarte puținelor studii cu privire la impactul bisericilor neo-protestante asupra comunităților de romi, se pare că aceste instituții au o influență asupra educației copiilor. Mai ales prin școlile duminicale sau prin programele școală după școală, bisericile organizează sesiuni de lectură din Biblie și oferă sprijin material pentru familii sub formă de hrană, îmbrăcăminte, și medicamente.

I.3. Finanțarea învățământului

În Raportul anual al Ministerului Educației (MECT, 2007) cu privire la starea sistemului național de învățământ, se face trimitere la o creștere a sumei de bani alocate din PIB pentru educație. (Este de remarcat faptul că șasele la sută promis, nu este asigurat). Potrivit MECT, creșterea cheltuielilor alocate din bugetul de stat învățământului reflectă importanța și prioritatea acordată educației. Dar, trebuie să se observe (Tabelul 3, Anexa), că ponderea cheltuielilor publice alocate pentru educație, ca procent din PIB, față de alte state membre ale Uniunii Europene, este încă destul de mică în România. Cei mai mulți bani pentru educație (95 la sută) sunt furnizați prin intermediul bugetului local, care în mare parte este acumulat prin plata taxei pe valoarea adăugată. Din 2005, ca urmare a descentralizării, două tendințe pot fi observate: o evoluție constantă a contribuțiilor de la bugetul local, și creșterea procentului de sume din alte surse.

În anul 2007, alocarea financiară de stat pentru educația romilor (un total de 583.543.240 RON)¹⁰ a fost distribuită între diferite activități. Distribuția reflectă te-

¹⁰ În 2007, rata de schimb a fost de 1 euro la 3.1/3.5 RON.

mele și prioritățile vizate de factorii de decizie, precum și politica de orientare în domeniul educației romilor (Tabelul 4 din Anexă). Programele educaționale Phare, derulate de Ministerul Educației între 2002 și 2009, programe finanțate pentru așa-numitele “categorii sociale defavorizate”, au pus un accent, după cum s-a spus, pe școlarizarea romilor.

2. Participarea școlară

2.1. Abandonul școlar

Începând din 2003, Ministerul Educației a făcut rapoarte anuale care au prezentat o evaluare, cu referire comparativă la nivelul european în ceea ce privește progresele înregistrate în domeniile obiectivelor stabilite la Lisabona. Rapoartele arată că, în perioada cuprinsă între 1997 și 2004, rata celor care au abandonat școala la o vârstă fragedă în România a crescut de la nouă la sută la 23 la sută (MECT, 2007, 110). Conform raportului Ministerului Educației din anul 2007, între 2000–2006, numărul elevilor în sistemul școlar a scăzut cu 206.800; în anii universitari 2005/2006 și 2006/2007, numărul a scăzut cu 18.000 de persoane. Scăderea cea mai drastică a fost înregistrată la nivelul învățământului gimnazial (clasele V–VIII). Conform prognozelor pe baza ratei natalității, aceste tendințe vor continua și chiar se vor consolida la nivelurile de învățământ primar și gimnazial în anii următori, afectând finanțarea și alte resurse alocate sistemului de învățământ. Între 2000 și 2006, durata timpului petrecut de elevi în sistemul de învățământ a crescut cu 1.4 ani, și odată cu aceasta, a crescut și speranța că elevii vor rămâne în școală până la vârsta de 16 ani. Există o diferență între fete și băieți cu privire la timpul petrecut în școală de 0.5/0.6 ani în favoarea fetelor. În comparație cu alte țări din UE, în România durata de școlarizare este mai redusă.

Statul român a inițiat proiecte pentru reducerea abandonului școlar, de exemplu programul “A doua șansă”. Acest program a fost extins prin proiectul Phare Accesul la educație al categoriilor defavorizate, în special romi. Un raport din 2007 al Ministerului Educației, intitulat Stadiul Educației Naționale, care include date din Ancheta forței de muncă în gospodării din 2005, a arătat că doar 1,6 la sută din adulții cu vârsta cuprinsă între 25 și 64 de ani au participat la programe dedicate învățământului continuu. În comparație, media în Uniunea Europeană în raport cu această formă de învățământ este de 11 la sută. În 2007, România a raportat o ușoară creștere cu privire la această chestiune (1,9 la sută).

Tabelul 5 din Anexă oferă o compilație de date statistice din anul școlar 2005/2006 cu privire la distribuția populației de vârstă școlară în diferite tipuri de școli, pe numărul de elevi înscriși în instituții private și procentul acestora din totalul populației de vârstă școlară, și pe ratele de abandon în învățământul preuniversitar. Datele ne arată că populația de vârstă școlară în anul școlar 2005/2006 a fost prezentă în cel mai mare procent la nivel secundar (21 la sută), urmat de nivelul universitar (18 la sută), de cel primar și de nivelurile preșcolare (ambele 14 la sută), și în cele din urmă, de nivelul secundar (la profesional 15 la sută, și la licee teoretice 8 la sută). În anul școlar 2005/2006 rata de înmatriculare pentru populația de vârstă școlară a fost de 76 la sută (MECT, 2007). Așa cum arată Tabelul 6 din Anexă, de-a lungul anilor 1990 rata de școlarizare a crescut pentru fiecare grupă de vârstă, în special în grupa 19–23+ (la care creșterea a fost de 51 la sută). În acest grup, cu toate acestea, rata a rămas mai mică decât în cazul celorlalți. Cele mai înalte rate de școlarizare au fost observate la grupele de vârstă de 7–10 și 11–14 ani (98 și, respectiv, 96 la sută) înscrise în școlile primare și secundare.

În ceea ce privește proporția de elevi care termină școala, avem date disponibile numai cu privire la numărul celor care au trecut cu succes ceea ce a fost anterior Testul Național (la sfârșitul clasei a VIII-a) și examenul de bacalaureat, marcând sfârșitul școlarizării secundare și potențialul pentru continuarea studiilor la nivel universitar (Tabelele 7 și 8 din Anexă).

Datele statistice arată discrepanțe etnice cu privire la nivelul educațional al populației (Tabelul 9, Anexă). Printre românii peste vârsta de 10 ani, procentul absolvenților de învățământ superior este mai mare decât cel în cazul minorităților etnice. În cazul maghiarilor și romilor, de exemplu, procentul absolvenților de învățământ superior este mai mic decât procentajul lor în populația totală. În cazul maghiarilor aceste cifre, împreună cu trimiterile la drepturile istorice, dreptul la auto-determinare, dreptul de a studia în limba maternă, sau la plata taxelor către stat, au fost utilizate de către politicieni și intelectuali ca să pledeze pentru necesitatea unei Universități de Stat maghiare separate. Recensământul din 2002 arată că în rândul romilor 34 la sută nu au absolvit nicio școală, dintre ei 34 la sută sunt din mediul rural. De asemenea, printre cei care s-au declarat turci, 23 la sută nu au educație școlară. Din populația românească de vârstă mai mare de 10 ani, doi la sută au declarat că nu știu să scrie și să citească, șapte la sută dintre ei trăind în zonele rurale.

Datele existente arată că se întâlnesc rate mai mici de înmatriculare, rate mai mari de abandon școlar și frecvență mai mică în rândul romilor de vârstă școlară decât în rândul populației la nivel general. Un raport privind rasismul din România consideră că această situație rezultă din “starea generală de sărăcie, dar și din atitudinile și acțiunile discriminatorii ale administratorilor de școli, ale profesorilor, părinților și a majorității populației, precum și din segregare” (Nita și Ionescu,

2006: 12). În timp ce discriminarea împotriva romilor este o problemă generală, în domeniul educației aceasta este deosebit de apăsătoare. Nu există statistici oficiale cu privire la etnia elevilor; astfel, atunci când cineva face afirmații despre “romi”, el / ea se bazează pe anchetele sociologice existente care construiesc eșantionul de romi atât prin auto-identificare, cât și prin hetero-identificare. Ceea ce privește statisticile despre numărul de copii romi incluși în sistemul de învățământ pre-universitar (a se vedea Tabelele 10 și 11 din Anexă), ministerul colectează date din mai multe surse: rețeaua de inspectori școlari romi (care nu sunt neapărat de etnie romă), mediatori școlari romi (prin definiție de etnie romă), și profesori de limba și istoria romani. Aceste date, colectate în principal pe bază de hetero-identificare, dau o imagine diferită despre numărul de romi față de cifrele Recensământului, care operează pe baza auto-identificării.

Pornind de la Recensământ și de la cercetarea lui Jigău și Surdu (2002), raportul elaborat de “EU Monitoring and Advocacy Program” al Open Society Institute intitulat “Acces egal la educația de calitate pentru romi” observă că “proporția populației de etnie romă sub vârsta de 19 ani este de aproximativ de două ori mai mare decât cea a populației române” (EUMAP 2007, 346). Aproximativ 50 la sută din romii din România sunt sub 24 de ani, ceea ce face ca accesul romilor la educație să fie o problemă și mai presantă. Raportul continuă: “Înscrierea în învățământul preșcolar este de 66 la sută pentru țară ca întreg (2000–2001); o treime din copii, cei care nu merg la învățământul pre-școlar, sunt printre cei mai defavorizați sub raport economic, cu părinți dintre cei mai puțin educați. Înscrierea în ciclul pre-școlar de educație pentru comunitatea de romi este scăzută la 20 la sută” (ibid., 346).

Raportul citat mai sus arată că proporția de romi care au abandonat sau nu au fost înscriși niciodată la școală a scăzut între 1992–1998, dar cifrele sunt încă șocant de mari (a se vedea Tabelul 12 din Anexă). Raportul sugerează două motive principale pentru creșterea participării școlare a copiilor romi. În primul rând, după cum spun profesorii, măsurile de politici publice în conformitate cu Legea nr. 61/1993 în 1993, în ceea ce privește condiționarea plății alocației școlare prin frecventarea școlii au avut un impact asupra creșterii numărului de înscrieri. În al doilea rând, raportul sugerează “o creștere probabilă în auto-identificarea romilor, ca urmare a introducerii unui curriculum orientat spre romi și spre măsuri afirmative pentru romi în învățământul secundar și universitar. În cele din urmă, recrutarea și activitatea cadrelor didactice rome, de asemenea, au contribuit la înscrierea unui număr mai mare de copii romi”(EUMAP 2007, 347–348).

Datele din anul școlar 1998–1999 demonstrează că rata de abandon este mai mare în școlile rome segregate decât în sistemul de învățământ ca întreg. Potrivit lui Jigău și Surdu: “De exemplu, proporția din școlile primare rurale înregistrând o rată de abandon de peste 5 la sută a fost de aproximativ doi la sută pentru sistem ca un întreg,

și patru la sută pentru școlile primare adăpostind elevi romi. În timp ce pentru totalul școlilor din mediul rural, trei la sută din școli raportează peste cinci la sută elevi ne-înmatriculați, în școlile cu o majoritate de elevi romi (peste 50 la sută de romi), acest procent a crescut la 14 la sută” (Jigău-Surdu, 2002: 49-50).

Date despre situația copiilor romi pre-școlari și elevii înscriși în sistemul școlar românesc în anul școlar 2004/2005 (Tabelul 13 din Anexă)¹¹ arată că cel mai mare număr de romi se întâlnește la nivelul învățământului primar (89.784). Numerele sunt mai mici la nivelul preșcolar (23.051) și la nivelul învățământului secundar (62.619), iar cel mai mic la nivelul liceului (11.196). Cu toate acestea, numărul total al elevilor înscriși romi a crescut din 1990. Potrivit Ministerului Educației, în anul școlar 2002/2003 numărul elevilor romi a crescut de la 109.325 (în 1990) la 158.128, ceea ce este o creștere considerabilă în ceea ce privește numărul total de copii înscriși (la 3.5 la sută)¹². În anul școlar 2006/2007 elevii romi au fost șapte la sută din ansamblul elevilor. Tot atunci, aproape 10 la sută din elevii romi înscriși au studiat limba și istoria romani. În 2007/2008 numărul celor care au studiat în limba romani în școli a crescut 140–200.

Raportul menționat anterior, Acces egal la educația de calitate pentru romi, este mai precaut cu privire la date și observă: “Deși aceste date arată că numărul de copii care se identifică ca romi a crescut constant, acest lucru nu poate, în fapt, reflecta o creștere în ratele de școlarizare în cadrul populației de romi. Elevii care erau deja la școală, însă înregistrați ca având etnie română sau maghiară, pot să fi ales acum să se declare ca romi, în timp ce situația celor mai marginalizați copii romi – cei care nu au fost niciodată la școală – rămâne neschimbată. “ Într-adevăr, datele arată că există încă un decalaj între participarea școlară a romilor și a colegilor lor ne-romi, precum indică Tabelul 14 din Anexă, citate de același raport (EUMAP, 2007). Raportul EUMAP afirmă: “În timp ce datele defalcate pe etnii nu sunt disponibile, potrivit datelor Ministerului Român al Educației și Cercetării, 73 la sută din toți copiii de vârstă preșcolară (între doi și șapte ani) participă la instrucția pre-școlară, în timp ce peste 86 la sută din cei de cinci ani participă la instrucția pre-școlară. În medie, un copil petrece 2.9 ani în cadrul ciclului pre-școlar. Conform datelor de la recensământul din anul 2002, numărul mediu de ani pe care romii îl petrec în școală este de 6.8 ani pentru populația de peste zece ani, în timp ce pentru populația de peste zece ani ca întreg media este de 11.2 ani. În medie, copiii romi sunt mai mari decât majoritatea colegilor lor în clasele primare, și diferența de vârstă crește în clasele superioare ale școlii primare. Acest lucru poate indica faptul că este mult mai probabil

11 Furnizate de către Direcția Generală pentru educația în limba minorităților naționale din cadrul Ministerului român al Educației, sub coordonarea profesorului și consilierului Gheorghe Sarău, pe baza datelor furnizate de către Direcțiile Școlare Județene.

12 Potrivit “Realizările învățământului pentru Romi între 2005–2008”, document pus la dispoziție prin e-mail de profesorul G. Sarău.

ca romii să repete clasele decât ne-romii. Cu toate acestea, alți factori pot contribui, de asemenea, astfel încât romii sunt susceptibili să își înceapă pregătirea pre-școlară cu întârziere sau deloc, și să intre în clasa întâi mai târziu. Mulți romi cărora li se cere să repete clasa a cincea ar putea să renunțe, căci diferența de vârstă scade după acest moment” (EUMAP 2007, 349–350).

Analiza lui Moisa (CEDIMR-SE, 2000) reliefează mai multe cauze ale abandonului școlar și ale frecvenței școlare reduse: “Există considerații de ordin practic care trebuie să fie luate în considerare atunci când se trimite un copil la școală, o mulțime de părinți nu au banii necesari pentru a le cumpăra haine și alte lucruri necesare. Școlile nu sunt finanțate suficient, astfel încât aceste nevoi elementare nu pot fi acoperite, și părinții romi nu își lasă copiii să meargă la școală îmbrăcați cu haine vechi și murdare. Copiii care merg la școală sunt deseori agresati de colegii lor sau se simt diferiți de ei, ei nu se pot adapta la mediul școlar, astfel încât în acest fel ei nu mai vor să meargă la școală”. (CEDIMR-SE, 2000). Același raport mai adaugă: “De multe ori, succesul unui copil la școală depinde de mediul familial, care trebuie să fie unul adecvat, în care membrii de familie sunt dispuși să ajute copilul să își facă temele. În multe cazuri, părinții romi nu apreciază valoarea educației, pentru că ei nu au avut posibilitatea de a merge la școală, și avantajele educației pe termen lung nu sunt atât de convingătoare în comparație cu rezultatele activității sezoniere pe termen scurt care satisface nevoile materiale imediate. Aceasta este o caracteristică nu numai pentru comunitățile de romi, ci și pentru alte culturi, care trăiesc în comunități afectate de sărăcie” (CEDIMR-SE, 2000).

Pe lângă acești factori, abandonul școlar în cazul romilor poate rezulta din refuzul școlii de a înscrie un copil. În astfel de cazuri, părinții de multe ori nu știu cum să procedeze sau să își apere drepturile. Alte ori, un copil eșuează, este lăsat repetent și nu se mai întoarce la școală. Important, mulți romi se tem de sau nu au încredere în instituții de stat și organizații formale; grijile cu privire la problemele socio-economice sunt, de asemenea, predominante. Părinții romi sunt conștienți de faptul că copiii lor ar putea fi umiliți și tratați inegal din cauza culorii pielii lor, a limbii sau accentului, a tipului de rochie, sau în general a ceea ce se crede despre identitatea romă. Presiunile derivate din economia de supraviețuire contemporană fac ca în multe familii aflate într-o stare de dificultate financiară copiii aflați la o vârstă fragedă să fie trimiși la muncă, departe de școală. Uneori, fetele rome se confruntă cu obstacole suplimentare, unele rezultate din normele comunitare interne, de exemplu cele privind protecția virginității, sau datorită lor să se căsătorească la o vârstă fragedă și să dea naștere la copii, și grija de frații și surorile lor mai mici sau de bătrânii familiei. Astfel, o ordine internă patriarhală, combinată cu un amestec de factori socio-economici și cu regimul etnocentric / rasist al populației majoritare creează dezavantaje multiple pentru fetele și femeile rome.

2.2. Măsurarea performanțelor școlare

Nu există date statistice oficiale asupra performanțelor școlare ale copiilor în funcție de originea lor socială și etnică. Cu toate acestea, sugerăm că mai mulți factori legați între ei influențează performanțele școlare ale tinerilor aparținând minorităților etnice: condițiile financiare și sociale ale familiilor; facilitățile materiale și resursele umane ale școlilor pe care le frecventează; gradul în care copiii reușesc să învețe la școală într-o altă limbă decât limba lor maternă; și diversele stereotipuri și acte discriminatorii practicate de majoritatea populației. Acceptăm, de asemenea, că performanțele școlare mai modeste de la nivelul educației primare duc la creșterea inegalităților în etapele ulterioare. Dezavantajele cu care elevii intră în sistemul școlar se multiplică și efectele lor reverberează în întreaga lor educație.

Există două sisteme de măsurare calitativă a cunoștințelor elevilor în România: cel național și internațional. Prima cuprinde mai multe evaluări la nivelul primar și secundar de învățământ. Cea dintâi evaluare este la capătul clasei a patra, fiind cunoscută sub numele de “evaluare națională”. Acest tip de evaluare a fost introdus recent, la începutul anilor 2000. El implică teste la următoarele discipline: limba și literatura română, matematică, științele naturii, precum și testarea în limba în limba maternă a elevilor. Cele mai bune rezultate au fost înregistrate în martie 2007 la matematică. Procentul de elevi care au performat “nesatisfăcător” a fost deosebit de mare la științe naturale (22 la sută) și la limba maternă (14 la sută). Testarea națională ulterioară la sfârșitul clasei a opta are scopul de a-i direcționa pe elevi mai departe înspre licee teoretice sau școli vocaționale. Această testare este o condiție prealabilă pentru accesul la clasa a noua de liceu și include examene scrise la limba română, limba maternă, matematică, și istorie sau geografie. Recent, numărul de elevi participanți la aceste examene a scăzut.

În ceea ce privește evaluarea performanței elevilor din ciclurile pre-universitare prin intermediul sistemelor de măsurare internaționale, au fost introduse mai multe teste, cum ar fi Progress in International Reading Literacy Study (PIRLS), Programme for International Student Assessment (PISA), și Third International Mathematics and Science Study (TIMSS). Conform rezultatelor elevilor români care au participat la PIRLS din 2001, care utilizează teste scrise pentru a evalua 4000 de elevi cu scopul de a observa abilitățile lor de a citi și de a reflecta asupra a ceea ce au citit, România ocupa locul 22 din 34 de țări. Se poate observa o diferență între elevii care locuiesc în mediul urban și în zonele rurale, dar cele mai mici scoruri au fost înregistrate în cazul elevilor din suburbii. O discrepanță între elevii din mediile rural și urban, a fost, de asemenea, înregistrată la testele de matematică și științe în 1999 și 2003. Conform rezultatelor elevilor români la testele PISA, care evaluează cunoștințele elevilor la sfârșitul învățământului obligatoriu și abilitățile lor de a reflecta în mod activ asupra

cunoștințelor, în 2001 România s-a situat pe locul 34 din 43 de țări. Performanța scăzută din 2001 a fost urmată din nou de o performanță slabă în 2006. Ca răspuns, raportul de evaluare a testelor PISA din 2006 a pus accentul pe direcțiile curente și metodele de predare și de testare în domeniul științelor la nivel pre-universitar din România. S-a observat că definiția “științelor” și a “gândirii științifice” în PISA sunt foarte diferite de modul în care acestea sunt concepute în planul de învățământ românesc pentru elevii de 15 ani, care pune pe primul plan transferul rapid de cunoștințe și memorare.

2.3. Diferențieri etnice în accesul la educație școlară

“Convenția cadru pentru protecția minorităților naționale”, semnată de România în 1995 (Articolele 10, 11 și 14), prevede că “orice persoană care aparține unui grup minoritar național are dreptul de a folosi liber și fără ingerințe limba lui minoritară, în particular sau în public, oral sau în scris” (CEDIMR-SE, 2000). Articolul 118, capitolul XII din Legea învățământului din 1995 în spiritul Constituției României, reafirmă că “persoanele care aparțin minorităților naționale au dreptul de a studia în limba lor maternă la toate nivelurile și formele de învățământ, în condițiile prezentei legi” (CEDIMR SE, 2000: 43–44).

Concepția guvernului român referitoare la educația minoritară este, de asemenea, reflectată în modul în care două probleme majore sunt delimitate în domeniul politicilor și structurilor instituționale a Ministerului Educației.¹³ Aceste aspecte sunt: predarea / învățarea în limbile minorităților naționale, inclusiv a minorităților care au acces la învățământ minoritar propriu (de exemplu, maghiarii și romii); și educația pentru romi ca parte din politicile privind accesul la educație a grupurilor dezavantajate. Aceste cadre generale ale politicilor educaționale și a implicațiilor privind egalitatea de șanse, politicile împotriva segregării și politicile pentru limbile minoritare și multiculturalism, vor fi discutate în detaliu în subcapitolul patru.

În ceea ce privește etnia definită prin limbă sau limba maternă, diferențierea etnică ca diferențiere prin limba de predare este o caracteristică a sistemului de învățământ românesc. Dreptul de a învăța în limba maternă este un drept consacrat în Constituția din România; diferențierea în funcție de limba de predare nu este concepută ca fiind ceva care generează dezavantaje. Există, totuși, unele observații de făcut în această privință. Participarea minoritarilor etnici pe piața locurilor de

¹³ A se vedea distincția între “Învățământul în limbile minorităților naționale” (predare / învățare în limbile minorităților naționale) și “Accesul la Educație al grupurilor dezavantajate”, atât pe site-ul Ministerului Educației, Cercetării și Tineretului, cât și la <http://www.edu.ro>.

muncă necesită cunoștințe eficiente de limbă română. Evident, dreptul de a învăța în “limba proprie” nu înseamnă, în sine, mai puțină competență în limba română (cum ar dori să sugereze unii intelectuali și politicieni naționaliști). Competența în limba română depinde de mulți factori, printre care: modul în care se predă limba română pentru minoritățile etnice (într-un mod similar predării pentru cei a căror limbă maternă este română, sau ca o limbă străină); ce atitudine este cultivată, de exemplu, de către profesorii, părinții și copiii maghiari față de limba română (de exemplu, ca o limbă a puterii, a celui alt sau a inamicului); și atitudinea profesorilor de limba și de istoria românilor față de elevii aparținând minorităților etnice. Calitatea educației într-o limbă a minorităților etnice depinde de calitatea cadrelor didactice, dar și de alți factori, printre care facilitățile materiale și contextul social mai larg al școlii.

Comparând diferențierea prin limba de predare din școli / clase în cazul etnicilor maghiari, pe de o parte, cu cea în cazul romilor din România, pe de altă parte, se observă câteva diferențe. În ochii maghiarilor, școlile / clasele exclusiv maghiare sunt o chestiune de autonomie culturală și, ca atare, ele au un sens pozitiv: chiar dacă calitatea educației în aceste școli nu este neapărat bună sau mai bună decât în școlile mixte sau “românești”, această percepție este încă menținută de către profesori, mass-media, și politicieni. În cazul romilor, unitățile de învățământ exclusiv pentru romi sunt definite ca fiind unități segregate, care realmente oferă o educație de o calitate mai scăzută. Însă potrivit consensului oficial curent – împărtășit de romi și de ne-romi – școlile / clasele unde elevii studiază în romani (de exemplu, limba și istoria romilor, și, rareori, și alte discipline) nu sunt considerate ca unități segregate.

Cum percep oamenii legătura dintre limba de predare și calitatea educației? Pe de o parte, unitățile de învățământ unde copiii pot învăța în limba lor maternă sunt considerate în mod “natural” mai bune, deoarece aceste școli contribuie la susținerea identității lor culturale; pe de altă parte, este mai ușor pentru copii să studieze diferitele discipline în limbă maternă decât în orice altă limbă. În acest sens, de exemplu, lipsa cursurilor în limba maghiară este considerată a fi un dezavantaj și o discriminare, reducând șansa copiilor de etnie maghiară de a funcționa bine la școală. Mai departe, în măsura în care politicile educaționale pentru minoritățile etnice sunt structurate sub influența modelului etnic maghiar, crearea de unități de învățământ în limba romani sunt considerate a fi un obiectiv al educației copiilor de etnie rromă. Aspectele problematice legate de această opțiune sunt: gradul în care limba romani (ca și, în general, identitatea romă) este considerată a fi un stigmat; precum și modul în care romii ar trebui să cultive, prin intermediul a diverse programe culturale, mândria de a fi romi și de a vorbi în limba romani.

Sentimente ambigue similare anturează și sistemul “discriminării pozitive” sau măsurile afirmative care asigură locuri speciale/separate pentru etnicii maghiari și

romi în universități. În cazul maghiarilor, acest lucru nu este atât de drastic considerat a fi o măsură de discriminare pozitivă, ci, mai degrabă, un aspect al dreptului de a avea “propria” lor universitate. În cazul romilor acest act este perceput ca “discriminare pozitivă”. Astfel de măsuri sunt adesea percepute nu ca o măsură temporară, care vizează reducerea și eliminarea, în cele din urmă, a inegalităților structurale dintre romi și ne-romi. Mai degrabă sunt văzute ca o intervenție făcută în numele majorității române “tolerante”, că este “frumos și bine” să îi lași pe romi să ajungă astfel la universități, căci “altfel nu ar fi capabili”.

Ca o ilustrare suplimentară a diferenței dintre școlile și clasele exclusiv maghiare și unitățile de învățământ în care limba de predare este romani, cercetările efectuate de Uniunea Democrată a Maghiarilor din România (UDMR) au arătat că la nivelul învățământului pre-universitar au fost 1.463 de instituții în care limba de predare a fost maghiară, din care 135 au funcționat la nivel liceal, și dintre care cele mai multe au fost situate în Transilvania și în ținutul secuiesc. În comparație, în ceea ce privește unitățile în care s-a predat în limba romani, au existat doar cinci clase la nivel primar, cinci grădinițe, și unele cu predare romani parțială la nivelul gimnazial¹⁴. Diferența dintre numărul de locuri rezervate care sunt asigurate etnicilor maghiari și romi la nivel universitar este, de asemenea, semnificativă, așa cum arată Tabelele 15 și 16 din Anexă. Posibilitatea studierii limbii romani, inclusiv ca specializare principală, este posibilă la Facultatea de Limbi și Literaturi Străine de la Universitatea din București și la Universitatea Babeș-Bolyai din Cluj.

Faptul că modelul predominant privind tratamentul relațiilor inter-etnice prin politicile educaționale este definit pe schema relației româno-maghiară și sub influența strategiei minorității maghiare, denotă că cea din urmă acționează ca un “grup minoritar dominant” în comparație cu alte minorități etnice.

2.4. Segregarea școlară

În cazul romilor segregarea¹⁵ este mecanismul prin care un procent mare de elevi romi sunt artificial direcționați către anumite școli, și din care rezultă clase sau școli separate numai pentru romi. În astfel de unități de învățământ calitatea educației lasă foarte mult de dorit. De asemenea, în multe cazuri copiii romi sunt ghidați către “învățământul special” pentru copii “problematici”, sau elevi cu dizabilități ori deficiențe de învățare. Un raport de evaluare a proiectului Phare 2003 (Andruszkiewicz,

14 Datele furnizate de profesorul Sarău de la Ministerul Educației..

15 A se vedea, de asemenea, subcapitolul trei.

2006, 60–10; Phare, 2006¹⁶) citează numeroase practici care au condus la segregare, inclusiv:

- direcționarea deliberată a copiilor romi în anumite școli aflate în cartierele de romi sau în proximitatea acestora;
- decizia directorilor de școli conform căreia copiii romi trebuie să frecventeze numai școala “lor” (special destinată romilor);
- plasarea deliberată a elevilor romi în clase separate din cadrul școlilor mixte, fundamentată prin refuzul părinților ne-romi de a-și amesteca copiii cu copiii romi;
- separarea “bine-intenționată” practică de directorii de școli care se gândesc că familiile de romi tradiționali ar prefera ca copiii lor să fie doar între ei, să nu fie periclitați de majoritari și să nu se asimileze;
- separarea “neintenționată”, ce se întâmplă în cazul copiilor care se înscriu târziu la școală și sunt grupați într-o singură clasă, sau când elevii grupați în clase numai pentru romi sunt la nivel primar sunt grupați la fel și în ciclul gimnazial.

Raportul de evaluare Phare descrie și situația școlilor situate în așezările compacte de romi. O parte din aceste școli s-au format datorită segregării rezidențiale, în condițiile în care copiii nu au avut alternativă la dispoziție, adică în apropierea lor (la distanțe care se pot parcurge pe jos, sau la care ar fi avut acces prin mijloc de transport în comun) nu existau școli mixte. Cele mai multe dintre aceste școli prezintă unele dintre următoarele caracteristici sau chiar toate:

- 80 la sută sau mai mulți dintre elevi au fost de etnie romă;
- managerii școlilor au raportat probleme în angajarea de personal didactic calificat și bine motivat;
- școlile au fost supraaglomerate;
- clădirile școlare nu aveau facilitățile pe care alte școli din zonă le aveau, și condițiile erau nesănătoase și neigienice;
- s-au evidențiat rate ridicate de abandon școlar și probleme privind frecvența, primindu-se puțin sprijin pentru a face față acestor probleme;
- intrarea și absolvirea examenelor naționale au fost cu note mult sub media județului;
- așteptările scăzute ale elevilor: în cazul în care elevii au fost alfabetizați și au absolvit clasa a VIII-a, acest lucru a fost văzut ca o realizare bună;
- intrarea într-un colegiu de arte și meserii pentru formare profesională a fost considerată ca un rezultat foarte bun, în timp ce accesul la universitate a fost o aspirație rar, sau deloc, menționată.

16 Raportul se referă la cele 108 școli care au fost incluse în 12 proiecte județene, și observă că din acestea 35 au avut probleme privind segregarea, constituind 32 la sută din școlile incluse în proiecte.

Potrivit unui studiu lansat în 2002, 12.2 la sută din numărul total de elevi romi înscriși în sistemul de învățământ au studiat în școli segregate, în care populația de elev școlarizați a fost de 50 la sută și mai mulți romi (Jigău și Surdu, 2002). Această cercetare nu a vorbit despre segregarea romilor în clase separate sau școli speciale, iar datele s-au referit numai la școli din mediul rural. Cercetarea de teren efectuată de Centrul European pentru Drepturile Romilor în 1997 a identificat fenomenul creării de clase speciale ca o problemă în România. În acel moment, crearea unor clase separate pentru copiii cu vârste mai mari decât normal pentru nivelul respectiv a fost comună, și în aceste clase adesea s-au predat programele folosite în școli speciale, care sunt la un standard mai mic decât cea din școlile obișnuite.

Datele colectate de Ministerul Educației și Cercetării oferă o imagine destul de diferită în ceea ce privește numărul de unități preșcolare și de școli care pot fi considerate segregate. Cercetarea MEC, defalcată pe sexe, sugerează că 38 până la 45 de procente din totalul elevilor romi pot studia în astfel de medii segregate etnic, comparativ cu procentul de 32 la sută sau cel de 14 la sută observat de alte cercetări.

2.5. Principiul multiculturalismului

Ideea de curriculum multicultural este foarte recentă în politicile educaționale românești. Anterior, etnia a fost tratată în învățământul de stat ca un factor pe baza căreia să se constituie clase / școli separate pentru copiii aparținând minorităților etnice (de menționat, că totuși, aceasta continuă să fie cea mai răspândită practică de abordare a educației școlare în funcție de etnie). Profesorii din aceste clase sunt nevoiți să cunoască limba grupului etnic minoritar, respectiv și de obicei, se așteaptă ca ei să facă parte din acel grup. Un contra-exemplu notabil este cazul cursurilor sau școlilor cu predare în limbă germană. Pe de o parte, la aceste unități nu sunt înscriși numai etnici germani, ba chiar se poate spune că majoritatea celor înscriși nu sunt etnici germani; pe de altă parte, profesorii pot aparține oricărui grup etnic, atâta timp cât cunosc limba germană. Această practică diferă în mod semnificativ de cazul etnicilor maghiari, cu excepția profesorilor de limba, literatura, istoria și geografia română. Unitățile de învățământ în limba germană au un prestigiu suplimentar în România, fiind considerate școli “de elită”, care oferă bune oportunități de carieră; școlile specializate în predare în franceză sau în engleză sunt, de asemenea, prestigioase, deși au prea puțin de a face cu deservirea unei minorități etnice specifice.

În subcapitolul trei vom reveni cu prezentarea detaliată a modului în care ideea de educație multiculturală se definește în politicile educaționale românești și cu date privind educația în limba maternă a minorităților (a se vedea în acest sens Tabelele

11, 17, 18, 19 și 20 din Anexă). Aici observăm doar că în România, în general, “educația multiculturală” se bazează pe norma conform căreia minoritățile etnice trebuie să învețe (în) limba lor maternă și trebuie să aibă propriile lor unități de învățământ asupra cărora își pot exercita autonomia culturală. Această abordare nu integrează în ea principiul inter-culturalității. Un caz grăitor în acest sens este cel al Universității Babeș-Bolyai din Cluj, care este numită o “universitate multiculturală” în Charta sa din 1997 (Magyari-Vincze, 2007). Istoria universității comune, apoi a universităților clujene separate pe linii etnice în contextul relației româno-maghiare reprezintă modul în care intelectualii de pe ambele părți au produs și menținut ordinea socială etnicizată a orașului, a instituțiilor sale, și a Transilvaniei ca regiune în general. Povestea Universității Babeș-Bolyai întruchipează dezvoltarea și funcționarea modelelor dominante în tratamentul diversității culturale și alterității etnice. Unul dintre aceste modele este “modelul conflictual” de separare instituțională. În conformitate cu ideea de “pământ românesc, universitate românească”, sau “pământ maghiar, universitate maghiară”, grupul etnic dominant exclude grupul non-dominant, crezând că mono-culturalismul absolut și puritatea etnică sunt modelul de existență ce trebuie asigurat în vederea păstrării identității etnoculturale. Al doilea model – un fel de mono-culturalism relativ sau de multiculturalism separatist – este o divizare bazată pe un consens care permite dezvoltarea a două lumi culturale paralele în cadrul aceleiași ordini sociale; se crede că, coexistența pașnică este garantată numai de stricta delimitare a grupurilor. Al treilea model urmează soluția asimilării instituționale și culturale: amestecul a două lumi anterior separate se realizează sub hegemonia grupului etnic dominant. Aceste modele au fost dezvoltate și utilizate de intelectualii români și maghiari și de politicienii care au tratat universitatea situată în Cluj ca pe un element fundamental al identității lor naționale. Bătăliile simbolice permanente asupra universității proprii au contribuit la formarea și menținerea ideii că coexistența românilor și maghiarilor din Transilvania este pur și simplu o luptă etnică continuă, care are întotdeauna învingători și învinși, și convingerea că Transilvania este în mod “natural” un spațiu etnonațional în care oamenii trebuie identificați prin afilierea lor etnică.

2.6. Alte dimensiuni ale diferențierii în sistemul educațional

Etnia structurează accesul copiilor la educația școlară împreună cu alți factori, cum ar fi statutul social și genul. Mai jos trecem în revistă pe scurt unele dintre aceste elemente, acordând o atenție deosebită interacțiunii dintre etnie și gen.

Datele diferențiate pe sexe privind nivelul educațional al populației române (vezi Tabelul 21, Anexă) rezultate din recensământul din 2002 arată că, în general, indiferent

de etnie, procentul de femei în rândul absolvenților de învățământ superior este mult sub 50 la sută. Ponderea acestora în rândul celor care au studii primare sau nu sunt deloc educați este semnificativ mai mare de 50 la sută, iar în unele cazuri, acesta este de peste 60 la sută. Aceste date se referă la populația în vârstă de peste 10 ani, așa că nu reflectă situația persoanelor aflate în prezent în școală. Observatorii au constatat caracterul patriarhal al ordinii etnice din România, care favorizează ocupanții rolurilor masculine în cazul fiecărei etnii. Am putea concluziona că genul, alături de etnie, ca sistem de clasificare și relație de putere contribuie la crearea și menținerea inegalităților în societate, cum ar fi cele existente în accesul la educația școlară.

Privind rata de participare școlară în cazul populației de vârstă școlară în funcție de gen (vezi Anuarul Statistic al României, Educație pentru anul școlar 2005/2006), putem observa că aceasta în cazul femeilor este mai mare decât în cazul bărbaților în majoritatea grupelor de fiecare vârstă, dar că cele două rate sunt destul de apropiate (Tabelul 22 din Anexă). Cu toate acestea, dacă ne uităm la remunerația angajaților în funcție de nivelul educațional și de gen, datele Agenției Naționale pentru Ocuparea Forței de Muncă și Ancheta forței de muncă în gospodării din 2005 arată că bărbații sunt mai bine retribuiți (Tabelele 23 și 24 din Anexă). Procentul de femei din numărul total de persoane angajate în fiecare grup de vârstă este de aproximativ 41–46 la sută. Excepție fac femeile care depășesc vârsta de pensionare de 65 de ani, ele constituind 53 la sută dintre persoanele angajate. Procentul de femei din rândul șomerilor înregistrați cu studii universitare este de 58 la sută; în rândul absolvenților de liceu și de studii post-liceale, acesta este de 57 la sută. Acest lucru sugerează că același nivel de învățământ nu este singurul factor care determină oportunități în ceea ce privește accesul la locuri de muncă pe piața forței de muncă. Stereotipurile și discriminarea de gen, și modelele tradiționale de diviziune a muncii structurează, de asemenea, oportunitățile. Dacă introducem în această imagine diferențierea în funcție de regiunile de dezvoltare din România (Tabelul 25 din Anexă), putem observa că – în ceea ce privește ocuparea forței de muncă – femeile cu studii universitare se descurcă mai bine în regiunile din jurul capitalei. Acolo, 15 la sută dintre angajații cu studii superioare sunt femei, în timp ce la nivel național, în țară, doar 6 la sută din angajații cu studii superioare sunt femei.

Dacă privim puținele date existente despre nivelul educațional observat la intersecția dintre etnicitate și gen (Tabelul 26 din Anexă), pe baza recensământului din 2002 putem afirma că printre cei fără nicio educație, fetele române sunt supra-reprezentate, din totalul persoanelor fără nicio educație procentul lor fiind de 39 la sută. De asemenea, procentul persoanelor de etnie romă cu nicio educație este mult mai mare (34 la sută) decât procentul de ne-romi aflați în aceeași situație (5 la sută). Mai departe, românii sunt supra-reprezențați în rândul celor care trăiesc în sărăcie, în rândul șomerilor și printre cei care lucrează în sectoare ocupaționale prost plătite, cum

ar fi agricultura. În același timp ei sunt sub-reprezențați în rândul pensionarilor și printre cei care posedă orice fel de proprietăți. Așa se întâmplă că statutul lor socio-economic îi “predis pune” să nu fie capabili să susțină financiar școlarizarea copiilor lor, și din acest motiv cercul vicios al lipsei de educație sau educației școlare scăzute și al lipsei unui loc de muncă decent constituie unul dintre factorii structurali care mențin și chiar accentuează inegalitățile sociale dintre romi și ne-romi.

3. Accesul la educația școlară a etnicilor minoritari

La acest punct ne propunem să analizăm modul în care educația tinerilor minoritari etnici este dezbătută și reprezentată în discursul public din România, precum și cadrele în care problemele controversate ale politicilor din acest domeniu sunt abordate și rezolvate. Prezentăm, de asemenea, actorii care definesc și elaborează aceste politici, și descriem câteva exemple ale transformării în politici guvernamentale a unor programe inițiate de către organizații neguvernamentale sau de către Programul Phare.

Ca o observație generală, trebuie notat că politicile privind educația minorităților etnice sunt definite și puse în practică ca parte a politicilor educaționale mai largi; astfel, sunt modelate de către acestea din urmă, dar le și structurează la rândul lor. Moștenirile pre-socialiste și socialiste despre gândirea a ceea ce înseamnă a fi minoritate națională sau etnică, în speță maghiară sau romă, sunt de asemenea importante pentru înțelegerea orientărilor actuale din domeniul educației. În România educația minorităților etnice este tratată în două cadre generale: cel al accesului la educație pentru grupurile defavorizate, și cel al predării / învățării în limbile minorităților naționale.

3.1. Reprezentări ale problemei în discursul public

Problema educației tinerilor aparținând unor minorități etnice este tematizată în discursul public în mod diferențiat în ceea ce privește etnicii maghiari, respectiv romi, pentru că din punct de vedere istoric, ei ocupă poziții socio-economice și politice diferite.

Minoritatea maghiară a fost recunoscută ca minoritate națională în perioada socialistă și chiar mai devreme, după unirea Transilvaniei cu România în 1918. Cum s-a remarcat anterior, drepturile în domeniul educației sunt modelate de discursul

despre autonomia culturală și auto-determinare. De aceea, în anii 1990, drepturile de a avea școli exclusiv maghiare și de a învăța în limba maternă au fost adesea dezbătute și contestate. Multe partide politice românești, și în special cele naționaliste, și-au exprimat îngrijorarea cu privire la separarea elevilor maghiari de cei români, și mai ales cu privire la excluderea românilor din școlile comune (eterogene). Cu toate acestea, posibilitatea de a studia în limba maghiară la toate nivelurile de învățământ este asigurată acum. Multe școli exclusiv maghiare, au fost (re)ășezate în drepturi. Această dezbateră se redeschide din punct de vedere politic numai ocazional, mai ales în timpul campaniilor electorale, sau de către politicieni maghiari (solicitând “propriile” lor instituții) ori români naționalist-extremiști.

În cazul romilor, care nu au fost recunoscuți ca minoritate națională în timpurile socialiste, problema educației școlare apare diferit. Se poate observa că dezbaterile publice în jurul și educării romilor apar la intersecția a două poziții majore: una, subliniind caracterul etnic al “problemei romilor”; cealaltă, subliniind problemele socio-economice. Prima este mai mult sau mai puțin modelată de paradigma abordării dominante maghiare, și este parte a unei politici identitare etnice culturaliste: ea susține recunoașterea și aprecierea culturii romani și cere dreptul de a învăța limba și istoria romani, de a studia toate discipline în romani, și de a avea clase sau școli exclusive destinate romilor. Cel de al doilea discurs și poziție orientată social se axează pe accesul la educația școlară a romilor ca grup defavorizat. Această ultimă opțiune este, de asemenea, favorizată de mulți specialiști și politicieni români, care explică adesea accesul limitat al romilor la școală ca pe o chestiune economică sau financiară, și ca pe un element al ceea ce ei judecă a fi “cultura sărăciei” la romi. Tocmai de aceea mulți lideri ai romilor tind să fie critici față de această paradigmă care reduce “problema romilor” la problemele sărăciei; ei sunt de asemenea critici cu cei care ocupă poziții guvernamentale la diferite nivele, care, fiind dedicați integrării pot deveni parte din sistemul puterii opresive și nu reprezentanți ai intereselor “autentice” ale romilor. În dezbateră despre sensurile accesului la educație sunt reflectate direcțiile generale ale politicii identitare române, dar această dezbateră la rândul ei o și modelează pe cea din urmă. Discursul despre ne-discriminare pare să depășească opoziția binară dintre cei doi poli menționați mai sus, căci acesta demonstrează că rasismul “anti-țigănesc” este un element cheie al excluziunii sociale, respectiv al percepției și poziționării romilor ca grup defavorizat. Perspectiva de abordare a problemei discriminării deocamdată pare să aibă cel mai mare potențial în recunoașterea faptului că elementele culturale și sociale ale accesului la învățământ școlar sunt interconectate.

Una dintre observațiile noastre majore privește influența pe care o au politicile educaționale elaborate în raport cu minoritatea etnică maghiară asupra școlarizării altor minorități, cum ar fi romii, o categorie dezavantajată atât istoric, cât și după 1990. De menționat, că sub impactul organizațiilor ne-guvernamentale de romi

naționale și internaționale, spre sfârșitul anului 2007 existau semne la nivel guvernamental cu privire la dorința de a menține un echilibru între abordarea problemei accesului la școală a romilor ca o problemă culturală și ca o problemă socială, acceptând faptul că cele două sunt interconectate. Acest lucru a necesitat recunoașterea faptului că posibilitatea de a învăța în limba maternă, în sine, nu rezolvă problema lipsei de acces la educația școlară de calitate. Factorii de decizie politică nu mai puteau menține cu ușurință strategia de învinovățire a victimei (de exemplu pentru a fi “în imposibilitatea de a se integra în sistemul educațional democratic român, tolerant și deschis”) și trebuia să recunoască existența unei discriminări instituționale care conduce la segregare școlară. În cele din urmă, este de asemenea remarcat faptul că, cel puțin la nivelul retoricii noilor reglementări guvernamentale, s-a făcut o deschidere tot mai mare față de modelul de interculturalitate. Adică față de nevoia de a asigura posibilitatea cunoașterii reciproce și a dialogului, și nu doar oportunitatea ca fiecare etnie să studieze propria literatură, istorie sau cultură în unități de învățământ separate. Cu toate acestea, rămâne de văzut pe termen lung când și cum va deveni această abordare una efectiv implementată în relațiile inter-etnice din școli între profesori, elevi și părinți.

Așa cum vom arăta, politicile educaționale pentru romi s-au dezvoltat în jurul multor aspecte diferite din 1990 încoace, dar dintre toate aspectele sale poate problema segregării a devenit cea mai vizibilă în discursul public. În diferite perioade, au existat “cuvinte cheie”, care nu numai că au reprezentat, ci, de asemenea, au și structurat și produs viziunile și prioritățile deciziei politice. Altfel spus, ele au fost mai mult decât cuvinte. Au fost metafore pentru a numi problemele și/ sau soluțiile legate de realitățile sociale problematice. Mai mult, acestea au fost încărcate cu convingeri ideologice și relații de putere, și au fost structurate și de fondurile disponibile pe piața internațională a proiectelor educaționale.

Astăzi există intelectuali romi – de exemplu Nicolae Gheorghe, fost ofițer la Organization for Security and Co-operation in Europe – care consideră că principala problemă este faptul că modul de gândire despre priorități nu a rezultat din dezbatere publice de bază în jurul diagnosticului și a soluțiilor. Mai degrabă, în special cu privire la educația romilor, prioritățile au fost structurate de către alte forțe care au puterea de a impune politicile.¹⁷ Observația lui ar putea fi relevantă pentru întregul proces de reformă post-socialistă în sistemul educațional românesc, care a fost caracterizat prin: schimbarea regimurilor politice (1990–1996, 1996–2000, 2000–2004, 2004–2008) și restructurărilor din cadrul Ministerului Educației; acceptarea formală a normelor, regulamentelor și “experimentelor” europene, în lipsa unor actori locali

17 După comentariul lui Nicolae Gheorghe, la Școala de vară “Come Closer”, Cluj, 12–19 iulie 2008.

care ar fi putut genera și orchestra o dezbatere publică largă cu privire la reformele definite de “sus”. Potențial, o astfel de dezbatere și consensul public care ar fi rezultat din ea, ar fi putut avea un impact important asupra reformelor reale ale sistemului educațional.

Urmărirea modului în care problema segregării s-a tematizat în debaterile publice, ajută la clarificarea sensurilor și reprezentărilor prin care acesta a fost înțeles în România. Una din principalele preocupări legate de acest subiect este legată de problema distincției dintre “segregarea școlară” pe de o parte, și „autonomia culturală” pe de altă parte. Dezamăgiți de impactul redus al strategiilor integraționiste asupra vieții romilor, unii activiști romi consideră că reevaluarea pozitivă a și cultivarea „tradiției proprii” este un factor-cheie în păstrarea și dezvoltarea identității romi. Un alt aspect problematic legat de cel dinainte este distincția între interzicerea segregării, și asigurarea dreptului de a utiliza limbile materne ale minoritarilor în sfera publică, printre altele în școală.

Pentru a analiza înțelegerea segregării, trebuie să aruncăm o privire și asupra ordonanțelor de urgență guvernamentale și notele lor explicative emise între 1998 și 2000 de către Ministerul Educației. Într-un fel, aceste documente au inițiat și legitimat în mod oficial practica de segregare. Cel puțin în conformitate cu definiția actuală a segregării¹⁸, ele au acceptat segregarea, sau crearea unor unități de învățământ destinate numai romilor care să le asigure școlarizarea. În acel moment, segregarea a fost menită să fie, așa cum sugerează documentele respective, “compensatorie și tranzitorie”, sau un mecanism de “discriminare pozitivă”. Rasismul “ascuns” al acestui proiect, alimentat cu aparent inocentele și “bine-intenționatele” intenții de a “salva” romii, i-au împins către “soluții” care – așa cum a arătat cercetarea deja existentă în acel moment (Surdu, 1998) – au însemnat o capcană, deoarece au forțat copiii romi în școli sau clase separate, unde calitatea educației și a facilităților materiale au fost inacceptabile. Inițiativa amintită este și mai izbitoare dacă ne reamintim că, în 1998, o bază de date compilată de către Ministerul Român al Educației și Cercetării (în colaborare cu Institutul de Științe ale Educației și București, pe baza datelor provenite de la Institutului de Cercetare a Calității Vieții) a existat deja. Această bază de date conținea informații de la 5.560 școli din mediul rural din România și a fost creată prin selectarea de cazuri dintr-o bază de date mai mare, de 19.427 școli (circa 95 la sută de școli din regiunile rurale din România). Dacă se citește cu atenție, această bază de date arată că școlile cu un procent ridicat de elevi romi sunt instituții care se confruntă cu facilități modeste și un număr mare de profesori necalificați – și, ca atare,

18 Astăzi există un acord cu privire la următoarele: în cazul în care mai mult de 50 la sută din elevi sunt etnici romi și limba de predare nu este romani, aceste unități de studiu sunt unități de învățământ segregate.

au efecte nocive asupra calității educației pe care copiii romi o primesc și asupra motivației lor de a participa la școală. Ratele înalte de abandon școlar în rândul romilor sunt, în parte, rezultatul experienței negative pe care o au la școală. În cele din urmă s-a recunoscut totuși că segregarea educațională pe baza apartenenței etnice este o formă de discriminare.

O altă dezbateră publică despre accesul romilor la educație s-a purtat în jurul inițiativei grădinițelor estivale dedicate romilor. Aspectele problematice ale acestora au fost definite după cum urmează:

- în cazul în care există fonduri disponibile, statul ar trebui să ia în considerare înscrierea copiilor romi la grădinițele publice mixte cel puțin pentru un an întreg;
- mai degrabă ar trebui să se susțină unitățile preșcolare integrate, în care copiii nu sunt separați de-a lungul liniilor etnice, în special pentru că aceasta este politica educațională asumată de guvernul român;
- programele temporare, de remediere, care ar putea fi de succes în unele cazuri critice punctuale, nu trebuie transformate în politici de stat, căci statul trebuie să sprijine integrarea copiilor romi în instituțiile de învățământ de masă
- scopul inițiativelor privind școlarizarea copiilor romi trebuie să fie schimbarea întregului sistem de învățământ, și nu numai de a repara o parte din efectele sale negative;
- trebuie văzut cu mare atenție dacă astfel de proiecte servesc mai ales personalul implicat în ele și mai puțin așa-numitele “grupuri țintă”;
- ca să atragă și copiii romi, grădinițele și școlile publice ar trebui să fie în general mai atractive, fără construirea programelor paralele;
- dacă separăm copiii romi la nivelul educației preșcolare, în ce măsură ne putem aștepta ca ei și semenii lor majoritari să fie deschiși față de educația interculturală pe care ar trebui să o primească la școlile mixte.

În timpul dezbaterilor cu privire la ce și cum ar trebui să fie făcut “pentru romi” în domeniul educației, unii actori publici (intelectuali, politicieni, jurnaliști etc.) aparținând majorității românești au început să vorbească despre rostul sprijinului financiar pentru romi, care – așa cum s-a susținut – în ciuda eforturilor diverse, continuă “să demonstreze” că “nu le place să meargă la școală”, sau că “nu le place să lucreze”. Acest lucru ne arată că diferitele proiecte educaționale dezvoltate pentru a îmbunătăți situația romilor nu au putut să schimbe într-o manieră durabilă factorii multipli care conduc la excluziune socială și în domeniul învățământului. Concepțiile rasiste și practicile discriminatorii din partea majorității continuă să funcționeze.

3.2. Politici educaționale pentru minorități etnice

3.2.1. Cadre generale

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

Politicile pentru predare în limbile minorităților sunt modelate de moștenirile din trecutul socialist¹⁹, dar și de vechile și noile reglementări internaționale și europene. Abordarea de “grup defavorizat” este o dezvoltare mai târzie în elaborarea politicilor educaționale românești. În contextul inter-etnic specific țării noastre, politica identitară legată de relațiile româno-maghiare domină gândirea despre drepturile minorităților etnice. De ce se întâmplă așa? În general, orice tip de politică sau politici – identitare sau altele – utilizează elementele familiare și cunoscute care sunt în circulație la un moment dat. În plus, trebuie să amintim faptul că participarea politică a Uniunii Democrate a Maghiarilor din România (UDMR) este considerată de obicei ca o poveste de succes printre celelalte grupuri etnice minoritare. În același timp, prin reprezentanții săi în Parlament și guvern, UDMR a acționat ca un agent care “știe” (în sensul de “fratele mai mare” atâteștiutor), ce trebuie făcut în ceea ce privește drepturile minorităților etnice. În aceste condiții nu este de mirare că, între 1996–2000, când UDMR a intrat pentru prima dată la guvernare și nu a existat nici o strategie sau organizație care să îi reprezinte pe romi la acest nivel, ordonanțele guvernamentale și notificările cu privire la școlarizarea romilor au fost gândite după modelul maghiar. Iar acest model a fost dominat de o perspectivă culturală: accesul la școală pentru minoritatea maghiară din România înseamnă dreptul la autonomie culturală, care generează revendicări privind înființarea unor instituții de învățământ exclusiv maghiare de la ciclul preșcolar până la nivel universitar, și implicit învățarea limbii, literaturii și istoriei maghiare, și studierea tuturor disciplinelor în limba maghiară. Școlarizarea a fost considerată un instrument pentru menținerea și dezvoltarea identității maghiare, atât într-un sens etno-cultural, cât și ca o modalitate de exprimare a apartenenței la etno-națiunea maghiară pe lângă apartenența la națiunea civică română.

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

Principalele accente ale politicilor post-socialiste dedicate asigurării accesului la școală a romilor s-au redefinit de multe ori din 1990 încoace. Focusul s-a mutat de la mediatorii școlari romi, inspectorii școlari romi, învățarea limbii, istoriei și tradițiilor romani, prin măsurile de „discriminare pozitivă” menite să asigure locuri speciale pentru elevii romi în sistemul de învățământ, sau prin programul “A doua șansă”, la accentuarea importanței accesului la educația preșcolară, până la recunoașterea nevoii de desegregare și de a introduce o curriculă multi- și interculturală.²⁰

În timpul procesului de aderare a României la Uniunea Europeană, diferite instituții europene și alte organizații internaționale au jucat un rol major în definirea politicilor pentru romi. La nivel european cu mult înainte de asta a existat un interes față de definirea și soluționarea “problemei romilor”. Conceptul de rom / țigan ca o “problemă europeană” a fost reiterat oficial în 1993, atunci când o rezoluție a Consiliului Europei a declarat romii ca fiind “o minoritate cu adevărat europeană”. Comunități de romi au fost identificate în aproape fiecare țară europeană, cu o populație totală de șapte la nouă milioane (sau chiar 12 milioane, potrivit unor estimări). Încălcările drepturilor omului și deteriorarea condițiilor socio-economice de viață ale romilor a condus Comunitatea Europeană în anul 2000 la punerea în aplicare a Directivei privind egalitatea rasială²¹, care a fost precedată în anii 1990 de multe alte inițiative. O inițiativă, de exemplu, a fost crearea European Roma Rights Center (ERRC) în 1996, care monitorizează situația romilor din Europa. De la înființarea sa, ERRC a demonstrat că rasismul anti-țigănesc este înfloritor nu numai în țările candidate din Europa Centrală și de Est, dar, de asemenea, și în statele vechi membre ale Uniunii Europene.²²

Strict monitorizat în timpul procesului de aderare, guvernul român a elaborat o serie de politici generale pentru romi, care au avut referiri importante și la educație. Din păcate însă, precum arată evaluarea lor, aceste politici au avut puține rezultate datorită lipsei de fonduri alocate și a planurilor concrete de punere în aplicare la nivel local (EUMAP 2007, 365–368). Strategia Națională pentru Îmbunătățirea Situației Romilor, adoptată la 25 aprilie 2001 și modificată și completată cu Hotărârea Guvernului nr. 522/19 în aprilie 2006 a fost destinată să dureze timp de 10 ani (2001–2010), și a fost completată de un Master Plan de Măsuri pentru perioada 2006–2008 (dezvoltat în cadrul strategiei). Pe lângă multe alte probleme, Strategia pentru romi s-a interesat de cele legate de educație, și anume: participarea școlară slabă în sistemul de învățământ, precum și abandonul școlar timpuriu; tendința de a crea clase separate,

20 Aceste aspecte vor fi discutate în detaliu în subcapitolul trei.

21 The Racial Equality Directive 2000/43/EC poate fi consultată la: <http://www.stop-discrimination.info/43.0.html>.

22 Mai multe despre activitatea ERRC vezi: <http://www.errc.org>.

numai pentru romi; neimplicarea membrilor comunităților de romi în programele de recuperare școlară; lipsa de locuințe adecvate și a infrastructurii; numărul mare de șomeri în cadrul acestei etnii, precum și lipsa de cursuri de readaptare sau de re-calificare profesională și pentru romi. Evaluările timpurii ale punerii în aplicare a Strategiei pentru romi au fost critice, indicând faptul că la nivel local și în termeni de coordonare centrală au putut fi identificate progrese puține.

În 2003, câteva guverne europene și alte părți interesate s-au unit și au convenit să semneze o declarație a Deceniului de Incluziune a Romilor (2005–2015).²³ Procedând astfel, ei au stabilit mai multe obiective în ceea ce privește îmbunătățirea educației pentru romi:

- creșterea participării copiilor romi în învățământul preșcolar (cu 5 la sută în fiecare an);
- creșterea ratei de absolvire a învățământului obligatoriu (clasele I-X) de către copiii romi;
- creșterea participării copiilor romi la învățământul post-obligatoriu și terțiar (cu cel puțin cinci la sută pe an);
- realizarea unui climat educațional deschis, inclusiv (eliminarea școlilor segregate până în 2008 și formarea profesorilor în vederea susținerii acestui demers);
- valorificarea și conservarea patrimoniului cultural al romilor (studiul limbii și istoriei romani, curriculum-ul mainstream îmbogățit cu elemente de istoria și cultura romilor);
- promovarea relației școală-comunitate (prin formarea mediatorilor școlari, programul “A doua șansă” pentru ciclul primar și gimnazial, și cursuri de educație a adulților).

În 2004, prin intermediul Oficiului pentru Problemele Romilor (în prezent, Agenția Națională pentru Romi), guvernul României a elaborat un plan de acțiune, ca parte a Deceniului de Incluziune a Romilor, dar nu l-a adoptat. Reprezentantul agenției a declarat că adoptarea unor astfel de planuri de acțiune ar trebui să aibă loc numai atunci când documentele au fost elaborate cu obiective generale, obiective specifice, indicatori de monitorizare și modalitățile de implementare precis definite. Setându-și obiectivele concrete, guvernul României a prevăzut mai multe acțiuni necesare, inclusiv eliminarea claselor și școlilor segregate până în 2008, creșterea înscrierii romilor în “anul zero” preșcolar în proporție de cinci la sută anual, și crearea de

23 Deceniul de Incluziune a Romilor (2005–2015) este un angajament politic al guvernelor europene pentru a îmbunătăți statutul socio-economic și incluziunea socială a romilor. Acesta se concentrează pe domeniile prioritare ale educației, ocupării forței de muncă, sănătății și locuințelor, și guvernele se angajează să ia în considerare alte aspecte de bază ca sărăcia, discriminarea și integrarea perspectivei de gen. Pentru mai multe informații, vizitați: <http://www.romadecade.org/>

oportunități pentru a asigura un curriculum complet în limba romani pentru copiii și preșcolari și din învățământul primar. Studenții romi au fost, de asemenea, vizati de programul general de educație. Până în prezent, cu toate acestea, nu a existat nici o alocare directă de fonduri pentru educația romilor, alta decât bugetul general al învățământului de stat. Politicile guvernamentale menționate mai sus au obținut însă o finanțare considerabilă din partea Comisiei Europene prin intermediul programelor Phare multianuale. Cel mai important proiect Phare în materie de educație, “Acces la educație pentru grupuri dezavantajate, cu focalizare pe romi”, a fost inițiat în 2000 de către Ministerul Educației și Cercetării și Agenția Națională pentru Romi. Proiectul a implicat mai multe etape.²⁴

Inițiat de Președinția României, un Pact Național pentru Educație, care a stabilit prioritățile pentru rezolvarea problemei educației romilor, a fost elaborat și semnat de către mai multe părți interesate. Împreună cu Ministerul Educației, organizațiile ne-guvernamentale din educație, sindicatele și partidele politice, împreună cu șase asociații de romi au semnat Pactul de la Cotroceni România în iunie 2008.²⁵ Printre tematizarea altor probleme, organizațiile de romi au cerut sprijin pentru recunoașterea identității romilor și menținerea tradițiilor și obiceiurilor, precum și în campaniile împotriva stereotipurilor negative față de romi. Președintele a declarat că, în ceea ce privește educația, minoritatea romă necesită mai multă atenție decât restul populației de vârstă școlară, și că este nevoie de “și de educarea părinților care trebuie să își trimită copiii la școală.”²⁶

24 Faza 1 a început în anul 2001, fiind axată pe romi, cu scopul de a lupta împotriva excluderii sociale și a marginalizării și pentru a promova drepturile omului și egalitatea de șanse. Proiectele au fost implementate în 2003–2004 în zece județe. Faza 2 a început în 2003 și a fost pusă în aplicare între 2004 și 2006, primindu-se 9.000.000 de euro de la UE, plus 2.300.000 EUR de la guvernul român. Fără a se concentra pe un grup etnic specific, această etapă a inclus activități în 12 județe cu scopul de a îmbunătăți condițiile pre-școlare de învățământ; pentru a stimula înscrierea timpurie; spre a reduce ratele de abandon școlar; spre a stimula înscrierea în programele “A doua șansă” la nivelurile primar și secundar pentru cei care nu au finalizat învățământul obligatoriu; și promovarea educației inclusive pentru toți, printre altele, pentru elevii cu nevoi educaționale speciale. De asemenea, proiectul a vizat în mod specific segregarea în 12 județe pilot, și a inclus sprijin pentru diferiții actori locali care lucrează pe desegregare. Faza 3, începută în 2004 are ca scop dezvoltarea instituțională la nivel național, județean, și la nivel comunitar, luând în considerare strategiile Ministerului Educației legate de accesul la educație pentru toți copiii. Proiectul vizează 27 de județe care nu au fost implicate în fazele anterioare ale proiectului. Faza 4, Phare 2005 (9.330.000 euro), a început din noiembrie 2007, în județele implicate în Phare 2004 și vizează difuzarea mai bună a informațiilor despre locurile rezervate tinerilor romi în școli de artă, profesionale și școli de meserii; angajarea inspectorilor școlari romi în toate inspectoratele școlare județene; creșterea vizibilității culturii și istoriei romilor în programele școlare; re-proiectarea curriculumului pentru a include abordări multiculturală; și asigurarea transportului la școală pentru copiii care trăiesc în zone îndepărtate (EUMAP, 2007).

25 Aceste asociații au fost: Roma Education Fund, Amare Rromentza, Romani Criss, European Roma Grassroots Organizației, Ovidiu Rom, și Impreuna agenției.

26 La 19 mai 2007, președintele Băsescu s-a adresat jurnalistei Andreea Pană, spunând: “Tu, păsărică, nu ai altceva de făcut azi?” El a continuat apoi conversația cu soția sa, Maria Basescu, în mașina lor:

3.2.2. Egalitatea de șanse

Politicile care vizează egalitatea de șanse sunt de obicei bazate pe recunoașterea faptului că, deoarece sunt produse de factori structurali, inegalitățile sociale sunt înscrise în practicile instituționale și eliminarea lor necesită o intervenție la acest nivel.

Semnele timpurii ale unei politici care a vizat egalizarea șanselor având ca țintă romii din România au fost măsurile afirmative încorporate în reglementările ministeriale dintre 1998 și 2000, care au subliniat necesitatea de “a fi democratice față de romi” și “să-i ajute în calitate de cetățeni din aceeași țară, sau ca persoane care ținesc să aparțină Uniunii Europene”. Ele au definit piste speciale pentru dezvoltarea a ceea ce avea să devină “elita” romilor, inclusiv oportunități pentru reprezentarea civică și culturală sau – din punctul de vedere al domeniului profesional – asistență socială. Astfel s-a lansat inițiativa “locurilor speciale pentru romi” în licee și universități.

Dar un astfel de sistem de cote nu este singurul mijloc prin care politicile egalității de șanse pot funcționa. Acestea mai includ și alte măsuri, cum ar fi: angajarea de inspecți școlari romi la inspectoratele județene și a unui consilier pe problemele romilor (care este în mod necesar de etnie romă) la Ministerul Educației; înființarea instituției medierii școlare; programul “A doua șansă”; și inițiativa referitoare la grădinițele estivale.

Primele două inițiative – privind inspectorii școlari și mediatorii romi – s-au bazat pe convingerea că sistemul românesc de învățământ are nevoie de experți motivați să rezolve “problema romilor”. În plus față de posesia de cunoștințe aprofundate despre problemele romilor, experții ar trebui să aibă contacte cu comunitățile de romi și să se bucure de încrederea acestora; și ar trebui să aibă, de asemenea, autoritate în ochii ne-romilor. Potrivit EUMAP: “Idea mediatorilor școlari romi în România a fost introdusă pentru prima oară în anii 1996–1997 de către ONG-ul Romani CRISS, împreună cu Institutul Intercultural Timișoara. Inspectorul pentru învățământul în limba romani, profesorul Gheorghe Sarău, a coordonat proiectarea fișei postului pentru mediatorii școlari “(2007, 383).

În anii 1998–1999, mediatorii au fost instruiți și au lucrat în cadrul proiectului-pilot intitulat “A doua șansă pentru mai vechile abandonuri școlare”, care a fost inițiat de către Fundația pentru o Societate Deschisă România, și a continuat prin Centrul Educația 2000+. Datorită Directivei Guvernului nr. 721/14 mai 2004, ocupația de mediator școlar a fost introdusă în Codul Ocupațiilor din România (MECT, 2007). Cu

“Ce agresivă fost țiganca asta împutată!” Romani Criss a făcut o plângere la Consiliul Național pentru Combaterea Discriminării (CNCD) (vezi Romani Criss Newsletter, mai-iunie 2007). Referindu-se la aceste comentarii rasiste și sexiste multe organizații de romi au refuzat să semneze Pactul. De asemenea, au existat probleme de dezbinare între organizațiile romilor, și mai multe organizații au spus că nu au fost consultate în prealabil.

toate acestea, în realitate, statutul mediatorilor a continuat să fie foarte confuz. Ei au fost angajați ori de către școli, ori de către inspectoratele școlare județene ca personal auxiliar. Au primit salarii foarte mici și au avut de înfruntat nesiguranța locului de muncă, în timp ce trebuia să facă față unei munci foarte dificile. Responsabilitățile mediatorilor au inclus: oferta de sprijin pentru părinți și familiile de romi în scopul de a îmbunătăți școlarizarea copiilor lor; încurajarea copiilor să participe la viața școlară; reprezentarea comunității de romi la școală și a școlii în cadrul comunității; consultarea părinților romi cu privire la sistemul educațional; prevenirea și medierea conflictelor între familii și școli; creșterea gradului de conștientizare în rândul autorităților cu privire la problemele romilor; și promovarea valorilor multiculturalității și a școlii inclusive.

În mai 1998, Direcția Generală pentru predare în limba minorităților de la Ministerul Educației a numit un inspector școlar pentru romi. Un an mai târziu, o ordonanță ministerială a fost lansată în vederea angajării unui inspector școlar pentru romi la fiecare inspectorat județean. Această ultimă decizie a întâlnit obstacolele la nivel local. O altă ordonanță (nr. 4219/ 17 august 1999) a numit 23 de persoane pe aceste poziții.

În ciuda numeroaselor dificultăți, se poate observa că în acele școli unde există profesori și mediatori romi, și în care există un parteneriat bun între inspectorul școlar pentru romi și directorul școlii, rata abandonului școlar la copiii romi a scăzut. De asemenea, atitudinea în rândul cadrelor didactice ne-rome față de elevii romi sau față de participarea la cursurile anti-discriminare și pe probleme de interculturalitate s-a îmbunătățit. În ultimii ani au existat încercări din partea Ministerului Educației de a reglementa poziția pe piața muncii a mediatorului școlar și a inspectorului pentru romi²⁷.

O altă manifestare a politicii egalității de șanse a fost programul “A doua șansă”, care a fost inițiat de Centrul Educatia 2000+ în 1999 și a început în anul 2000 ca un program experimental. Acest program vizează “prevenirea excluziunii sociale și profesionale a tinerilor din familii foarte sărace, care au abandonat învățământul obligatoriu și nu au atins competențele minime pentru obținerea unui loc de muncă. Programul a fost inițial pilotat în 11 școli pentru 350 de elevi, și a fost preluat de către Minister în 2003, dobândind acoperire națională prin programul Phare” (EUMAP, 2007, 369).

În sistemul de învățământ românesc, în cazul în care un individ este cu doi ani mai în vârstă decât vârsta oficial acceptată pentru înscrierea într-un anumit nivel

27 Hotărârea Guvernului nr. 1539/ 19 iulie 2007, Notificarea nr. 25 436/ 28 ianuarie 2008 care se referă la procedurile de numire, iar Notificarea nr. 28859/ 26 martie 2007 conține descrierea atribuțiilor inspectorului școlar pentru problemele educaționale ale romilor, iar Notificarea nr. 28859/ 23 martie 2007 se referă la îndeplinirea îndatoririlor lor.

educațional nu ar putea frecventa deloc școala. Programul “A doua șansă” oferă o șansă pentru cei care sunt în această situație, prin înființarea de clase speciale. Mediatorii școlari romi, profesorii de romani și inspectorii școlari romi au o mare importanță în acest program. Ei răspândesc aceste informații în rândul comunităților de romi și, cu un an în avans, colectează numele și semnăturile celor care ar dori să se înscrie în aceste clase. Pe baza listelor, școlile pot cere aprobare și sprijin financiar din partea Ministerului Educației pentru inițierea claselor în care s-au înscris cel puțin 20 de persoane. Din păcate, fondurile publice pentru programul “A doua șansă” sunt precare, și asta îl pune sub risc în momentul încetării sprijinului Phare. În plus, întreruperea acestui program din partea școlilor este justificată cu explicația lipsei de solicitări în acest sens.

Recent, problemele de abandon școlar și de non-frecventare de către romi a școlii au fost vizate de un alt document ministerial (Notificarea nr. 42 047 / 4 octombrie 2007). Acesta a abordat nevoia de a motiva cadrele didactice în vederea organizării grădinițelor estivale pentru copiii romi și ne-romi care nu au fost înscriși în unitățile preșcolare și doresc să se înscrie în școala primară. Proiectul grădinițelor estivale s-a lansat în anul 2001. Până atunci, organizația Romani CRISS a inițiat un program pilot în cooperare cu Ministerul Educației și UNICEF-România. Programul a fost menit să fie o intervenție locală, cu scopul de a-i ajuta pe copiii ajunși aproape de vârsta școlarizării care nu au beneficiat de pregătirea oferite de grădinițe. Acest program de vară a fost prevăzut ca o acțiune afirmativă sau reparatorie destinată copiilor romi dezavantajați. Direcția Generală pentru predare/ învățare în limbile minorităților naționale din cadrul Ministerului Educației, în colaborare cu Fundația Ruhama din Oradea, a câștigat un sprijin generos din Fondurile Sociale Europene pentru un proiect de trei ani, intitulat “Toată lumea la grădiniță, toată lumea la școală”, pentru a organiza grădinițe de vară (grădinițe estivale) în România. Acest proiect a fost gândit să fie oferit la 8.000 de copii, care ar participa la grădinițe de vară timp de trei săptămâni înainte de a intra în ciclul primar. Copiii urmau să fie asistați din punct de vedere educațional, din punct de vedere moral și financiar, până la absolvire clasei întâi. Inițiatorii proiectului consideră că au găsit cheia de a atrage și motiva copiii să se înscrie în școală, și că proiectul ar fi un început bun pentru ei în viață și societate.

În cele din urmă, politicile pentru egalitatea de șanse privind accesul romilor la educație școlară au fost evaluate după cum urmează: “acțiunile afirmative pentru romi în domeniile învățământului secundar și superior continuă să fie un punct puternic al sistemului de învățământ din România [...]. Dar în timp ce educația segregată a romilor a fost recunoscută de către guvern ca un obstacol serios în fața oportunităților egale la educație, măsurile concrete pentru a diminua această segregare nu au fost proporționale cu amploarea problemei [...]. Numărul de mediatorii școlari romi calificați rămâne foarte scăzut față de nevoile sistemului de învățământ [...].

Altă poziție creată să faciliteze măsurile pentru integrarea educațională a romilor – inspectorul școlar romi de la inspectoratele școlare județene – de asemenea, rămâne subdezvoltată. Funcțiile de inspector școlar romi nu sunt clar definite și poziția nu este suficient bugetată” (Decade Watch 2008, 37–38).

3.2.3. Desegregarea școlară

În timpul anilor 1990, chiar și autoritățile puteau “apăra” practicile segregacioniste, afirmând că ei nu au înțeles segregarea școlară ca fiind discriminatorie, chiar dacă încă de pe atunci cercetările privind școlile segregate au arătat impactul negativ al practicilor segregacioniste asupra accesului la educație de calitate al copiilor romi. În aprilie 2004, Ministerul Educației și al Cercetării a emis un regulament intern, sub forma unei notificări (nr. 29323), recunoscând și condamnând segregarea, și invitând la colaborare cu inspectorul școlar pentru romi în dezvoltarea unor planuri de acțiune pentru desegregare. Dar, desegregarea era încă dificil de aplicat din mai multe motive, inclusiv datorită structurii administrative descentralizate a sistemului de învățământ din România și lipsei unui instrument legislativ și administrativ puternic pentru a pedepsi segregarea. Inspectoratele școlare nu au tratat segregarea “serios”. Ca urmare, “clase segregate au continuat să existe și părinții romi care doreau să își înscrie copiii în școli etnic mixte au continuat să fie direcționați înapoi în școlile lor segregate de cartier” (Andruszkiewicz, 2006, 6).

În 2006, organizațiile Romani CRISS și Agenția Împreună au elaborat și au prezentat un raport de țară alternativ la Comisia Europeană, care oferă fundament asupra modului în care problema segregării a fost tratată în România: “O problemă recunoscută oficial de către Ministerul Educației și Cercetării este segregarea elevilor pe criterii etnice în cadrul sistemului educațional. La data de [20 aprilie 2004], ca urmare a a lobby-ului societății civile și al altor actori”, Ministerul Public a emis Notificarea nr. 29323, care interzicea segregarea copiilor romi în sistemul educațional. Notificarea condamnă segregarea ca pe o “formă severă de discriminare²⁸ și arată că o consecință a acesteia este accesul inegal la educația de calitate”²⁹ (2006, 21).

28 Concret, notificarea prevede că “Segregarea este o formă foarte gravă de discriminare. Cu excepția școlilor / claselor unde toate subiectele sunt predate în limba romani, segregarea în educație implică separarea intenționată sau neintenționată a copiilor romi de ceilalți copii în școli, clase, clădiri și alte facilități, astfel încât numărul copiilor romi este disproporționat mai mare decât cel al ne-romilor în comparație cu raportul dintre copiii romi de vârstă școlară în totalul populației de vârstă școlară dintr-o zonă particulară” (Romani Criss 2006, 21)

29 Segregarea are drept consecință accesul inegal al copiilor la o educație de calitate. Separarea în grădinițe și școli conduce invariabil la o calitate mai scăzută a educației în grupe, clase sau școli cu altă majoritate etnică a populației școlare (ibid.).

Raportul arată că, în ciuda recunoașterii oficiale a existenței segregării școlare din partea ministerului, cazuri de segregare în educație sunt încă întâlnite la nivel de clase sau școli, în diferite regiuni din România. Raportul recomandă inițierea unei campanii publice împotriva segregării în educație, care ar trebui să se concentreze în primul rând pe reprezentanții MECT (profesorii și directorii de școli, inspectorii școlari etc.), precum și pe părinții romi și ne-romi, și pe reprezentanții de stat, pe societatea civilă și pe publicul larg. În același timp, organizațiile de romi au sugerat că “notificarea 29323/ 2004 pentru desegregare trebuie să dobândească o mai mare putere juridică prin adoptarea unui Ordin al Ministrului sau a unei decizii de Guvern, și este necesar ca instanța să sancționeze cazurile de segregare, astfel încât să se trimită mesajul că segregarea este ilegală și poate avea repercusiuni ca urmare a încălcării legii” (ibid., 22).

Mai târziu, în 2007, Romani CRISS a identificat și documentat alte cazuri de segregare școlară a romilor, și le-a prezentat Consiliului Național pentru Combaterea Discriminării. Consiliul Național a definit cazuri de discriminare în două sate din județul Harghita, la o școală din județul Dolj și la două școli din Craiova. După aceasta, în februarie 2007, Romani CRISS a inițiat Memorandumul pentru cooperare în ceea ce privește accesul tinerilor romi din România la o educație de calitate prin desegregarea școlară (Romani CRISS, 2008). Acest document a fost semnat de către Ministerul Educației, Agenția Națională pentru Romi, Consiliul Național pentru Combaterea Discriminării, OSCE / ODIHR, Centrul Romilor Amare Rromentza, Institutul Intercultural din Timișoara, Salvați Copiii-România, Centrul Regional PER și Fundația Ovidiu Rom. Toți co-semnatarii s-au angajat la elaborarea unei strategii cu privire la desegregare. Ca urmare, Ministerul Educației a adoptat Ordonanța nr 1540/ 19 iulie 2007 privind prevenirea, eliminarea și interzicerea segregării școlare a copiilor romi, și în acest sens, segregarea a fost definită ca o formă gravă de discriminare, care are efecte negative asupra accesului copiilor la o educație de o calitate bună. Ministerul Educației, Cercetării și Tineretului a adoptat apoi Ordinul nr. 1539/ 19 iulie 2007 privind angajarea și activitatea mediatorilor școlari, și Ordinul nr 1529/ 18 iulie 2008 privind includerea problemei diversității culturale în curriculum-ul național. Ordonanța anti-segregare stabilește că cei care nu respectă prerogativele sale va fi sancționat în consecință. Romani CRISS, în parteneriat cu Consiliul Național pentru Combaterea Discriminării, a recomandat Ministerului Educației ca cele mai recente ordonanțe de urgență privitoare la diversitatea culturală, interzicerea segregării și nevoia de a oferi cursuri despre educația interculturală pentru cadrele didactice din învățământ să fie introduse în legislația privind învățământul pre-universitar. La o recentă conferință de presă organizată de Romani CRISS la 23 iulie 2008, sub titlul “Copiii romi doresc să studieze – Spune nu școlilor segregate”, s-a subliniat că România are încă școli sau clase care sunt exclusiv sau în principal formate din elevi romi.

Organizatorii conferinței de presă au remarcat faptul că, în 2008, au documentat 27 astfel de cazuri.

După toate aceste evoluții au existat inițiative care urmăreau să pună în aplicare de-segregarea în domeniul educației. European Roma Rights Center, de exemplu, observă că “eforturile de a plasa copiii romi din clase și școli separate în domeniul educației integrate au fost realizate în principal în cadrul proiectelor desfășurate de organizațiile ne-guvernamentale (ex. în Bulgaria) și / sau în cadrul proiectelor Phare (de exemplu, în România), fără perspective clare pentru transformarea activităților experimentale în politica guvernului” (ERRC 2007, 37–38).

Este demn de remarcat faptul că o formă de stimulent financiar, care este legată de educația integrată, a fost recent introdusă în România. În 2005, Ministerul Educației a introdus un salariu de merit pentru profesori la valoarea de 20% din salariul minim pentru o perioadă de patru ani, începând din iulie 2006. Ordinul prevede printre activitățile eligibile pentru care un salariu de merit se poate acorda și activitățile de desegregare. Cu toate acestea, acest stimulent oferă o opțiune, însă nu și obligația de desegregare – adică, școlile / autoritățile școlare pot alege să nu profite de astfel de stimulente. În același timp, rămâne o problemă că, în România, eforturile guvernului care au vizat eliminarea separării fizice dintre copiii romi și ne-romi au fost dezvoltate și puse în aplicare în cadrul unor proiecte separate. Ele nu sunt neapărat coerente, nici nu implică în mod obligatoriu revizuirea legislației și a politicilor care ar asigura sustenabilitatea activităților specifice din proiect. Măsuri notabile de desegregare luate includ: integrarea copiilor romi din clase separate alături de colegii lor ne-romi într-o singură școală; asigurarea transportului cu autobuzul a copiilor romi din școli îndepărtate numai pentru romi în școli mixte din punct de vedere etnic; și închidere școlilor frecventate numai de copii romi.

Modul în care reglementările privind desegregarea s-au implementat a evidențiat caracterul limitat al acestor măsuri datorat în primul rând faptului că directorii de școli pot considera că desegregarea nu este obligatorie. Astfel școlile au putut refuza să întreprindă acțiuni de desegregare. Cazurile identificate de către Romani CRIS în întreaga țară au fost aduse în atenția Consiliului Național pentru Combaterea Discriminării, care mai târziu le-a recunoscut ca fiind cazuri de discriminare ale romilor. Cu toate acestea, două dintre cazurile prezentate la instanța de judecată în 2007 au fost respinse.

Roma Participation Program (RPP) din cadrul Open Society Institute, a avut un impact important asupra sensibilizării cu privire la impactul negativ imens al segregării școlare, și a acordat un sprijin considerabil inițiativelor de desegregare din Europa Centrală și de Est Europe. RPP “și-a îndreptat eforturile spre eliminarea segregării și promovarea accesului deplin la educația de calitate pentru romi. Am militat pentru creșterea gradului de conștientizare privind această problemă

la nivel internațional și național. Am căutat să implicăm guvernele în formularea unor strategii coerente de desegregare, pentru că, fără participarea lor, procesul de desegregare nu este durabil. Am sprijinit inițiativele ONG-urilor române de a demonstra în mod concret că desegregarea este posibilă și integrarea poate funcționa (RPP, 2002, 5). Proiecte de succes finanțate de RPP, cum ar cele din Bulgaria în 2008, ar putea fi finanțate în continuare din Fondurile Structurale Europene în cadrul Programului Operațional Sectorial Dezvoltarea Resurselor Umane. Din 2005 Roma Education Fund a jucat un rol major în sprijinirea programelor de desegregare.

3.2.4. Învățământul în limba maternă și multiculturalismul

Dreptul la educație în limba maternă este recunoscut prin Constituția României și – în consecință – și de către alte aranjamente legislative și instituționale în domeniul specific al educației școlare (a se vedea Tabelele 15–20 din Anexă).

În 1998, Ministerul Educației a emis o ordonanță cu specificarea că limba romani trebuie privită ca o limbă minoritară, care poate fi predată patru zile pe săptămână în clasele I–IV și VI–IX, și cinci zile pe săptămână în clasa a V-a. În acest fel, statul a recunoscut oficial limba romani și a acceptat ca aceasta să fie predată în școli pentru grupuri de 15–25 de elevi, sau chiar și pentru grupuri mai mici. Sistemul a fost introdus în anul școlar 1998/1999. (Tabelul 10 reflectă numărul de elevi romi care au studiat programa suplimentară de limbă romani în 2004/2005). Un raport al CEDIMR-SE (2000) se referă la această ordonanță, cu specificația că “va avea nevoie de timp” pentru a fi pusă în aplicare și ca să devină eficient, dar că este sigur că numărul de școli în care predarea în limba romani are loc este în continuă creștere. Tabelul 20 reflectă că în România sunt și câteva unități de învățământ unde limba de predare este în totalitate romani.

Ideea de interculturalitate abia dacă a fost prezentă în reglementările guvernamentale din anii 1990. În această perioadă, studiul limbii și istoriei romani (ca și studiul oricărei limbi străine, literaturi sau istorii a unei minorități recunoscute) a fost considerat a fi “dreptul romilor”. Evident, predarea în limba romani și a acestei limbi nu ar fi posibilă fără profesori de etnie romă. Formarea lor a devenit posibilă în 1997. Din 1997, un total de 490 de studenți au fost înscriși la cursuri regulate la Catedra de Limbă și Literatură Romani din cadrul Facultății de Limbi și Literaturi Străine de la Universitatea din București. Din anul 2007/2008 acest departament a inițiat un curs la distanță cu aproximativ 60 de studenți pe an. Un raport notează: “În anul școlar 2005–2006, din 280 mii cadre didactice active în România, 490 (0,18 la sută) sunt profesori romii care au fost instruiți de către Ministerul Educației și partenerii acestuia între 2000 și 2005. Ei predau limba romani și istoria și cultura romilor,

începând cu nivelul preșcolar și încheind cu liceul elevilor care se identifică ca romi” (EUMAP, 2007, 387).

Formarea profesorilor ne-romi cu privire la cultura romani a început în 2004, și a fost inițiată de către Ministerul Educației și Cercetării și Salvați Copiii România: “Finanțarea pentru această inițiativă este asigurată de UNICEF România, Project on Ethnic Relations (biroul din Târgu-Mureș), și Departamentul pentru Relații Interetnice din cadrul Guvernului României. În cadrul acestui program 450 de cadre didactice au beneficiat de stagii de formare” (EUMAP, 2007, 369).

În plus, Ministerul Educației a finanțat mai multe activități extra-curriculare, care sunt legate de dreptul de a studia romani și de a învăța despre cultura romilor³⁰: un concurs național anual în limba romani, intitulat “ Olimpiada școlară”, organizat pentru prima dată în 2000; un concurs național de artă și creație romă pentru câștigătorii Olimpiadei a avut loc pe litoralul Mării Negre; un festival de folclor tradițional organizat pentru prima dată în 2007 pentru 170 de participanți; concursul național “Diversitatea”, organizat în școli, în colaborare cu Project for Ethnic Relations și Departamentul de Relații Interetnice al Guvernului; și un concurs național de istoria și tradițiile romilor pentru cei care studiază aceste subiecte.

Precum am mai arătat, ideea de “curriculum multicultural” este o dezvoltare foarte recentă în politicile educaționale românești. Ordonanța Ministerului Educației nr 3774/ 22 aprilie 2008 se referă la măsuri care recunosc caracterul multiethnic al societății românești. Aceste măsuri prevăd introducerea a două discipline opționale în programa școlară: “educație interculturală” la nivelul gimnaziului; și “drepturile omului” la nivel de liceu. Cadrul elaborării Ordonanței a fost Anul European pentru Dialog Intercultural (2008). Scopul de a evalua pozitiv diferențele culturale și participarea la un schimb de valori se numără printre obiectivele sale. Ideea educației multiculturale este, de asemenea, consolidată prin Ordonanța nr. 1529 / 18 iulie 2007, care se referă la necesitatea de a dezvolta diversitatea în programa școlară. Prezența ordonanță face obligatorie introducerea de elemente de istorie a minorităților din România în disciplina istorie, atât la nivel de gimnaziu și de liceu. Manuale și materiale educative auxiliare vor fi evaluate după gradul în care acestea se ocupă de problemele diversității și alterității, iar cadrele didactice ar trebui să fie pregătite în problemele legate de diversitatea culturală.

Aceste două inițiative sunt foarte noi, astfel încât nu se poate vorbi încă despre punerea lor în aplicare. Cu toate acestea, ar fi bine de știut câte inspectorate școlare județene și școli știu despre ele, cât de mulți le iau în serios, și când vor fi îndeplinite toate condițiile necesare punerii lor în aplicare. În același timp, desigur, este bine să

30 Informație furnizată de profesorul și consilierul MEC Gheorghe Sarău.

ne întrebăm cine vor fi autorii materialelor didactice noi, cum vor defini ei inter-culturalitatea, și în ce măsură vor reproduce vechea paradigmă a multiculturalismului. Nu în ultimul rând, trebuie să se observe modul în care toate măsurile vor fi puse în practică de către profesorii școlilor locale.

*

Primul capitol al volumului nostru, pe baza datelor statistice și a reglementărilor legate de școlarizarea minorităților etnice, și-a propus să ofere o imagine despre sistemul educațional românesc din punctul de vedere al accesului la el și al ofertelor sale. Am acordat atenție deosebită proceselor de diferențiere pe baza etniei, precum și relațiilor inter-etnice din domeniul învățământului. Ne-am referit atât la diferențierea de-a lungul liniilor de limbă de studiu care urmează, într-o anumită măsură, diferențierea pe grupuri etnice, cât și la segregarea școlară a romilor. Mai departe, în acest capitol am mai discutat despre reprezentările publice ale educației școlare ai etnicilor minoritari, precum și despre semnificațiile și strategiile egalității de șanse, desegregării și multiculturalismului, așa cum ele sunt înțelese și susținute de diverși actori sociali. Toți acești factori structurali și mentali constituie contextul general (împreună cu alte elemente ale regimului politico-economic) în care – și prin strategiile lor identitare (analizate în capitolul doi și trei al volumului) – copiii marginalizați dintr-un mediu urban încearcă să se afirme în viața lor cotidiană atât ca etnici romi, cât și ca adolescenți care doresc să trăiască o viață ca toți ceilalți colegi ai lor.



Capitolul 2

COPII ROMI ÎN ȘCOLI ȘI COMUNITĂȚI MARGINALE

Hajnalka Harbula

1. Comunități marginale ■ 75
 - 1.1. Cartierul Floarea ■ 75
 - 1.2. Cartierul Apa ■ 77
 - 1.3. Cartierul Pădure ■ 79
2. Școli periferice ■ 81
 - 2.1. Caracteristici generale ■ 81
 - 2.2. Mecanisme de separare: regimul claselor paralele și școlile speciale ■ 84
 - 2.3. Mecanismele integrării: programe educaționale (pentru romi) ■ 87
3. Factorii care afectează rezultatele școlare ■ 91
 - 3.1. Factorii mediului de acasă ■
 - 3.1.1. Condițiile social-economice ■ 91
 - 3.1.2. Ideile despre importanța școlarizării ■ 93
 - 3.2. Experiențele elevilor la școală ■ 96
 - 3.2.1. Relațiile dintre elevi și școală ■ 96
 - 3.2.2. Elevii romi în grupurile de prieteni și colegi ■ 98
 - 3.3. Ideile despre rezultatele școlare ■ 99
 - 3.4. Statutul de profesor la o școală marginală ■ 102

Datorită metodologiei cercetării EDUMIGROM, în speță faptului că în munca noastră de teren punctele de intrare / pornire au fost școlile de la periferiile orașului în care, precum s-a menționat în Introducerea acestui volum, am presupus că vom întâlni relativ mulți elevi auto-identificați drept romi, analiza noastră se referă la copiii care au avut acces (cel puțin până la nivelul claselor VII–VIII) la educație școlară. Scopul nostru a fost să înțelegem cum funcționează școala ca instituție prin care se realizează incluziunea sau excluziunea socială. Dar din moment ce am urmărit traseele cotidiene ale copiilor și am ajuns în mediile lor domestice, am putut identifica și o serie de factori extra-școlari ce le afectează viața și implicit accesul la școală (cum ar fi condițiile locuirii, vecinătatea lor imediată, viața familială, dar și șansa de a avea contact cu lumea din afara comunităților lor proxime). Vizitându-i acasă, am avut ocazia să întâlnim și alte familii și alți copii care trăiau în vecinătatea lor, dar nu mergeau la școală.

În cele ce urmează, primul sub-capitol dezvăluie segmentarea internă a comunității studiate (prezintă istoria socială și situația socială și economică actuală ale celor trei cartiere marginale în care se află școlile selectate), și descrie mediul politic, etnic, economic și instituțional mai larg al urbei în care trăiesc. Al doilea sub-capitol oferă o imagine detaliată a instituțiilor de învățământ studiate subliniind mai ales mecanismele de separare și integrare care afectează elevii romi. În acest mod, abordează fenomenul de segregare din școli, având în vedere și problemele de izolare rezidențială. Al treilea subcapitol pune în discuție factorii și cauzele rezultatelor școlare, accentuând cum se susțin anumite strategii identitare (separarea sau integrarea) prin atitudinile față de școală. Aici se analizează rezultatele școlare din perspectiva mai multor actori și în funcție de mai multe elemente structurale. Se identifică factorii ce țin de mediul de acasă (cum ar fi impactul condițiilor sociale și economice asupra participării la educația școlară și asupra ideilor privind importanța școlii, idei împărtășite în „comunitatea de romi” studiată), și se discută despre experiențele elevilor (relația lor cu școala ca mediu oficial și în cadrul ei cu grupurile de colegi și prieteni, precum și opiniile lor și ale părinților lor despre rezultatele obținute la școală și experiența discriminării). Mai departe, acest ultim subcapitol reliefează situația profesorilor în aceste școli urbane marginale, și modul lor de a gestiona relațiile cu elevii romi și ideile pe care le au despre ei.

I. Comunitățile marginale

„Comunitatea de romi” avută în vedere este localizată în trei cartiere apropiate din zona de nord-vest a orașului. Mediul lor este marcat de un amestec de elemente pre-moderne, rurale, industriale și post-industriale. Hibriditatea zonei în ansamblul ei poate fi observată privind condițiile de locuit, dar dacă dorim să identificăm modele generale care diferențiază diferitele situații, trebuie să remarcăm că modelul dominant în cartierul Pădure este dat de casele individuale, de blocuri în cartierul Floarea iar modelul de locuire din districtul Apa este cel al caselor improvizate. Zona investigată este în general caracterizată de o paletă destul de diversă de ocupații și statute profesionale (agricultori, comercianți, meșteșugari, muncitori în industrie, șomeri, zilieri, mici întreprinzători). Diversitatea nu denotă diferențe privind tradițiile comunității, ci mai degrabă indică nișe de supraviețuire din timpul comunismului și din perioada post-socialistă. Cu alte cuvinte, arată modul în care oamenii au urmat diverse strategii de viață adaptate la condițiile lor sociale și economice.

I.1. Cartierul Floarea

Cartierul Floarea este deservit de Școala nr. 1. El se află la o distanță apreciabilă de oraș, în spatele căii ferate de la marginea orașului, lângă drumul de ieșire din oraș prin partea de nord a acestuia. Ca și celelalte două zone studiate, cartierul Floarea este o așezare construită la marginea industrială a orașului în zona de nord-est. Zona a început să fie dezvoltată la începutul secolului al XX-lea fiind extrem de populată în perioada industrializării forțate din socialism. În această perioadă, cartierul Floarea a fost celebru datorită fabricilor sale de porțelan, cărămidă și medicamente. Industria grea este un alt domeniu industrial prezent în această zonă. Cartierul a fost numit după o fabrică de porțelan destul de cunoscută. Ea a fost înființată în 1922 și privatizată după 1990. După privatizare, fabrica de porțelan a dat faliment, dar a fost redeschisă parțial în 2004. Unele dintre apartamentele locuite anterior de către muncitorii angajați în industrie au fost cumpărate de constructori sau agenții imobiliare. Ele au fost renovate și vândute la prețuri ridicate (care au fost totuși mai scăzute decât în alte zone ale orașului). Pe dealul de la ieșirea de nord din oraș (care este granița de vest a cartierului Floarea) a început construcția și dezvoltarea unei noi zone rezidențiale cu case familiale.

Mergând pe urmele elevilor minoritari – de la Școala nr. 1 la casele lor – am întâlnit trei medii sociale diferite care caracterizează comunitățile de romi din cartierul

Floarea. O comunitate de romi cu condiții sociale și economice specifice este situată pe strada Babilon (care găzduiește aproximativ 200 de persoane), o alta pe strada Feroviarilor, iar a treia pe strada Râului. Majoritatea romilor din Babilon locuiesc în ultimul bloc de pe stradă. Blocul are douăzeci și patru de apartamente și gospodării. Aici trăiesc douăzeci și una de familii de romi. Alte nouă familii de romi stau în alte patru blocuri de pe aceeași stradă. Aceste blocuri au fost construite la începutul anilor 1960 și astăzi ele sunt conectate la utilitățile de bază: apă, energie electrică și gaz. Cu excepția ultimului bloc de pe stradă, toate sunt recent renovate de o firmă care a investit în aceste clădiri construind o mansardă pe acoperișul acestor blocuri. Începând din 2000, chiriașii dețin aceste apartamente, astfel toți au documente de identitate permanente.¹ În afară de aceste clădiri mai există una care a fost pe vremuri cămin pentru muncitorii de la fabrică iar acum găzduiește zece familii de romi, care au închiriat aceste apartamente de la Consiliul Local. Limita de nord și de vest a acestei vecinătăți este de fapt cel mai îndepărtat drum principal al orașului. Așadar, zona reprezintă chiar marginea de nord a orașului. Recent, pe dealul din spatele acestui drum principal a fost construit un mall, care atrage oamenii în această zonă și oferă locuri de muncă pentru locuitori. Totuși, este mult mai mic și mai puțin cunoscut decât cele din cartierele mai prestigioase ale orașului.

O elevă de clasa a opta de la Școala nr. 1 ne-a dus la casa ei de pe strada Râului, unde am întâlnit un alt mediu social din cartierul industrial studiat. Această comunitate se află în vestul orașului și se află de fapt în afara granițelor administrative ale cartierului Floarea. Casa este veche, construită în formă de U și are cinci apartamente similare cu intrări separate. În afară de familia elevei, în clădire locuiește încă o femeie romă cu cei doi fii ai săi (un băiat înscris pentru a doua oară în clasa a șaptea care frecventează rar școala pentru că lucrează, și un băiat în clasa întâia). Mai jos, în aceeași stradă locuiesc două familii de romi gabor cu cinci copii. Fiecare dintre ei a abandonat școala după clasa a doua. Cea mai mare problemă a lor cu această casă este că nu sunt proprietari, așa cum de altfel nu erau proprietarii nici apartamentului în care au locuit anterior. Primăria refuză să clarifice statutul acestei clădiri, astfel încât ei continuă să plătească chiria lunar dar nu se simt în siguranță aici. Mai mult decât atât, ei nu se pot înregistra permanent la această adresă, astfel nu-și pot procura cărți de identitate permanente doar temporare, fără domiciliu.

1 Modernizarea infrastructurii efectuată de consiliul local în anii 2000 a fost condiționată de demolarea barăcilor improvizate construite între timp în jurul blocurilor. Ca urmare, mai mulți chiriași s-au mutat din zonă, unii în cartierul Apă, alții, mai mulți, în satele din apropiere, la rudele lor. Potrivit unui lider al unui ONG local aranjamentele legate de proprietate și de utilitățile de bază au fost încununate cu succes aici datorită faptului că acestea au fost susținute de către vice-președintele filialei locale a Partidului Romilor, persoană legată de această comunitate prin legături de rudenie.

Mediul social și economic al unui alt elev rom este diferit raportat la condițiile în care trăiesc cei din Babilon sau cei de pe strada Râului mai ales datorită faptului că acest mediu este locuit de o familie Penticostală numeroasă compusă din șaptesprezece persoane. Din punct de vedere administrativ, strada Feroviarilor este situată în afara limitelor cartierului Floarea, undeva la jumătatea distanței dintre Babilon și strada Râului, dar se află totuși în vecinătatea fostei platforme industriale socialiste. Se află chiar lângă calea ferată a orașului, într-o fundătură ascunsă în spatele unor blocuri socialiste. Vecinătatea imediată a locului, în afară de numeroasa familie de Penticostali este în cea mai mare parte populată de români.

Famiile din cartierul Floarea (multe dintre ele, mai ales cele de pe strada Babilon, legate prin legături de rudenie), nu trăiesc în sărăcie extremă, dar aparțin straturilor sociale inferioare, mai ales pentru că și-au pierdut locurile de muncă și multe dintre domeniile unde au lucrat ca zilieri, cum ar fi construcțiile, au fost puternic afectate de recentele crize economice. Ca urmare, mulți dintre ei se mențin pe pragul de sărăci, trăiesc dintr-o singură sursă de venit și / sau alocații pentru copii, și se confruntă cu mai multe schimbări ale condițiilor de locuit. Majoritatea lor este proprietar al unei case echipate cu utilități de bază și chiar dacă luptă permanent cu șomajul, vor găsi nișe de supraviețuire – cel puțin până ce adulții sunt relativ tineri și sănătoși – (cum ar fi locuri de muncă ocazionale, sau munca în străinătate), dat fiind faptul că experiența lor de viață îi învață să fie inventivi în condiții austere. Grupurile compacte din acest cartier au fost mai eficiente în găsirea unor oportunități de munca salariată, în special atunci când vorbim de munci ocazionale în economia informală și / sau munca în străinătate, care par să rămână în continuare principalele surse de venit pentru multe dintre familiile de romi studiate. În același timp, rețelele de sprijin familial formate din frați, părinți, bunici, unchi și mătușe – ca memento al unui mod de viață rural și pre-modern – sunt încă suficient de puternice pentru a putea contracara provocările cele mai dure ale vieții (moderne) cum ar fi pierderea unui părinte, a unui loc de muncă sau a unui cămin.

1.2. Cartierul Apa

În acest cartier deservit de Școala nr. 2 se pot distinge trei zone diferite, care sunt delimitate nu doar geografic, ci și în ceea ce privește caracteristicile sociale, etnice și culturale ale locuitorilor săi. Una dintre zone, cartierul Singular combină caracteristici rurale și urbane, este compusă din case familiale cu mici curți și ferme. Rezidenții de aici sunt în cea mai mare parte oameni în vârstă sau copiii lor adulți cu situație socială consolidată, oameni care dispun de un anumit grad de siguranță a vieții de zi cu zi. Printre ei se află cei mai înstăriți oameni din zonă, de regulă, micii antreprenori.

O comunitate de gabori s-a stabilit aici. Ei se bucură de o situație asemănătoare cu a majorității românești sau a etnicilor maghiari. Gaborii sunt mici comercianți, ei practică această îndeletnicire nu numai în vecinătate (în special în piața de vechituri „Mare” din această zonă), dar și în alte orașe și chiar în străinătate, de exemplu în Ungaria. Strategiile lor de viață, percepția timpului și tipul de apartenență la comunitatea locală diferă de cea a majorității sau a etnicilor maghiari. Călătoresc mult și sunt plecați pentru perioade lungi de timp. Mai ales în timpul verii când sunt plecați chiar săptămâni în șir. Nu sunt preocupați de agricultură. Muncile agricole au o pondere și un rol minor în activitățile lor obișnuite, în timp ce majoritatea populației din zonă produce bunuri agricole, chiar și pentru piața produselor alimentare. Aceștia din urmă își valorifică produsele – constând mai ales din fructe și legume – pe piața „Mare” sau pe trotuarele din fața caselor lor.

O altă zonă din cartierul Apa, o zonă intermediară care conduce spre vecinătatea cea mai săracă, se găsește între strada principală și liniile de cale ferată. Câteva familii de români și romi locuiesc în acest spațiu. Majoritatea familiilor sunt compuse din pensionari și foști mici agricultori ai căror copii s-au mutat în centrul orașului angajându-se ca muncitori necalificați sau cu calificare inferioară. Copiii de familie romi lucrează în general pentru compania de salubritate a orașului iar o parte din soții pleacă temporar să presteze munci ocazionale în străinătate, în special în Ungaria. Există aici o mică colonie de romi (cum se spune, românizați), alcătuită din opt familii. Colonia este cunoscută sub numele de „Curtea”, locuitorii ei stau în case mici și curte. Colonia este situată în jurul unei mici piețe la capătul unei fundături. Copiii locuitorilor din colonie sunt înscriși la Școala nr. 2. Ei sunt considerați a fi elevi de nivel mediu. Doi dintre ei au absolvit clasa a opta în vara anului 2009.

A treia zonă din cartierul Apa, pe care am numit-o colonia Donald, este cea mai săracă, și se află la o distanță de aproximativ patru kilometri de centrul cartierului, lângă groapa de gunoi a orașului. Această colonie găzduiește cea mai mare comunitate de romi din oraș: aproximativ 1500 de romi extrem de săraci trăiesc aici, dintre care cel puțin 800 sunt copii de diferite vârste. Doar un număr mic de copii (39) din această parte a cartierului Apă este înscris la școala din apropiere (Școala nr. 2). Unii sunt înscriși într-o școală specială pentru elevi cu dizabilități, școală care lucrează în fiecare an cu 140 de elevi. Majoritatea copiilor din această colonie nu sunt integrați în sistemul de învățământ. Estimăm că numărul copiilor care sunt în afara sistemului este de circa 300. Mediatorul școlar încearcă – cel puțin în cazul celor care împlinesc vârsta școlară – să-i înscrie la Școala nr. 2, însă directorul școlii îi spune că nu sunt destule locuri pentru a-i înscrie pe toți. În loc să beneficieze de un efort instituțional susținut în acest sens, soarta copiilor este decisă de un „consens” între părinții resemnați că nu pot asigura școlarizarea copiilor și școala care nu dorește să-i primească. Administrația publică locală – prin plasarea unei secții de poliție chiar în mijlocul acestui cartier – și-a arătat din

nou incapacitatea de a rezolva această problemă ale cărei efecte negative s-au acumulat timp de decenii.

De când în când se iscă dispute aprinse între Consiliul Județean și primarul orașului despre cine are competențe în acest caz și cine trebuie să-și asume responsabilitatea pentru mizeria și sărăcia din colonia Donald, despre care se spune că deteriorează imaginea orașului. Ei se acuză reciproc pentru situația dezastruoasă a comunității din groapa de gunoi. Cei mai săraci romi nou-veniți locuiesc în condiții inumane în Valea Periferică aflată în spatele coloniei Donald, chiar în mijlocul gropii de gunoi. Majoritatea lor a venit din afara orașului, chiar din județe foarte îndepărtate ale României. Au venit cu speranța că vor găsi aici o sursă de trai. Marginalizarea etnică și socială extremă conduce la o situație dramatică în care copiii de vârstă școlară lucrează la groapa de gunoi alături de părinții lor. Conform recensămintelor locale recente, aproximativ 600 de persoane (jumătate din ei copii) din această populație nu posedă acte de identitate. În cel mai bun caz, ei au dreptul la cărți de identitate provizorii. Trebuie menționat faptul că anumiți antreprenori locali, cu sprijinul tacit al autorităților, abuzează de situația mizeră a comunității și obține profit din exploatarea copiilor. Afacerile lor cu deșeuri sunt protejate pentru că ei profită de persoane fără acte, care nu pot fi monitorizate și controlate de autorități. Cererea de închidere a vechii gropi de gunoi adresată de instituții europene în iunie 2010 repune în discuție, într-un mod acut, situația acestei populații.²

1.3. Cartierul Pădurea

Deservită de Școala nr. 8, acest cartier este situat în nord-est, tot într-o zonă industrială a orașului. Zona a început să se dezvolte la începutul secolului al 19-lea după înființarea unei fabrici de pantofi care a devenit corporație după primul război mondial. La acea dată a fost cea mai mare fabrică de pantofi din România. A fost naționalizată după al doilea război mondial. Mii de muncitori au fost angajați aici în anii 1980, astfel școala de aici – înființată ca o unitate de învățământ independentă în 1934 – a avut o populație mare de elevi. Fabrica a dat faliment și a fost închisă în 1999. Mai târziu a fost redeschisă dar a funcționat la capacitate redusă. Școala, spitalul, biblioteca și alte

2 *“Acum, când data închiderii rampei de gunoi este tot mai aproape, au venit și au făcut un lăcaș ortodox pentru ei, și au deschis o secție de poliție chiar în mijlocul coloniei Donald, pentru a controla oamenii în momentul închiderii rampei, singura lor sursă de venit. De altfel, autoritățile române nu au făcut nimic pentru îmbunătățirea condiției lor, au venit voluntar și organizații din Germania sau Olanda, cum este și a noastră și au oferit ajutor umanitar, au igienizat locul, au distribuit hrană și medicamente, au organizat pentru ei programe spiritual, sau au îmbunătățit cât de cât starea locuințelor.”* (Fragment dintr-un interviu cu un pastor adventist).

instituții publice din zonă au apărut în timpul industrializării. Numele spitalului este încă identic cu numele fabricii de încălțăminte.

Zona are o situație specială. Din punct de vedere al administrației locale, ea aparține unui cartier imens din partea de nord-est a orașului, cartier ce poartă numele unui oraș important în istoria Primului Război Mondial din România.³ Peisajul imobilelor din zonă este dat de blocuri mari construite în anii 1970 și 1980, mai ales pentru muncitorii din industria grea. Dar la periferia zonei există și în prezent străzi care evocă mediul rural. Prin urmare, această parte a orașului este caracterizată de o dualitate, deoarece, pe lângă caracterul industrial, zona prezintă și o puternică structură rurală.

Lângă partea de est a cartierului se află o altă zonă, o zonă industrială cu multe fabrici, care este numită după un mic grup etnic stabilit în această parte a orașului la începutul secolului al XX-lea. Majoritatea elevilor de la Școala nr. 8 provine din această zonă industrială de tip rural a orașului. De aceea considerăm că școala reprezintă în primul rând această comunitate. Este interesant faptul că mass-media vorbește despre Școala nr. 8 ca și cum aceasta ar fi situată în cartierul Floarea. Motivul este că diferitele administrații ale orașului au împărțit orașul în unități diferite. Drept urmare, aceeași zonă a orașului a fost arondată unor unități administrative diferite la momente diferite. Toate aceste apartenențe teritoriale sunt prezente încă în conștiința publică. Prin urmare, Școala nr. 8 este privită ca aparținând la diferite sectoare ale orașului în diferite contexte. Cartierul are și un al treilea nume care provine de la un cuvânt din limba germană și are înțelesul de curte. Cuvântul tradus în limba maghiară înseamnă oraș exterior. Toate cele trei nume diferite (numele fabricii, etnonimul, denumirea de grup etnic, precum și numele pentru persoanele implicate în agricultură și creșterea animalelor) sunt încă actuale. Oameni din diferite categorii sociale folosesc nume diferite pentru a se referi la acest cartier.

Casele în care trăiesc familiile investigate sunt construcții de una sau două camere ridicate la întâmplare în curtea din spate. Apartamentele se află în clădiri construite pe un nivel sau două. Clădirile sunt în stare proastă, fără infrastructură modernă. Lipsa investițiilor în infrastructură este vizibilă mai ales în starea drumurilor. Ele nu au fost reabilite de ani de zile. Mai mult de jumătate din elevii de aici trăiesc în familii extinse, și mai puțin de jumătate dintre cei intervievați trăiesc în familii nucleare. Modelul caracteristic al familiilor nucleare este tatăl, mama, și unul sau doi copii

3 Cartierul despre care vorbim poartă numele unui oraș care a fost un important câmp de luptă în timpul Primului Război Mondial. Aici a avut loc una dintre cele mai importante bătălii de pe teritoriul românesc între 22 iulie și 1 august 1917. În timpul luptei, al cărei scop era anihilarea diviziei a 9-a germanilor, armata română și rusă au lansat un atac care s-a încheiat cu victoria tactică a românilor și rușilor. România a recunoscut semnificația bătăliei și a memoriei sale în anul 1928, când statul român a construit un mausoleu pentru comemorarea și cinstirea eroilor de război.

care trăiesc sub același acoperiș. De regulă, familiile extinse includ alături de mama și tatăl, bunicii, mătușele și unchii, astfel încât acestea cuprind trei generații diferite. O treime din familii sunt monoparentale. După separare, predomină un model maritalocal: mama o dată separată de partenerul ei, se mută împreună cu copiii ei la una din rudele ei de sex feminin.

2. Școlile periferice

2.1. Caracteristici generale

După cum s-a menționat deja, școlile selectate pentru studiu sunt situate în trei cartiere învecinate la periferia de nord-est a orașului. Cu excepția Școlii nr. 2 care este plasată într-o comună din suburbii cu specific rural, școlile au fost construite la marginile orașului industrial, care au început să se dezvolte la începutul secolului al XX-lea. Datorită industrializării socialiste forțate, aceste zone au devenit supra-populate.

Școala nr. 1 este singura unitate de învățământ cu ciclul gimnazial din cartierul Floare. Celelalte unități de învățământ din apropiere sunt școli profesionale care absorb într-un mod oarecum natural absolvenții gimnaziului. Școala nr. 2 este singura unitate de învățământ din cartierul Apă, iar această postură scoate în evidență chiar mai pronunțat caracterul său rural. Școala nr. 8 este pusă într-o situație nefericită datorită faptului că în apropiere se află o școală profesională care are clase și în ciclul primar. Inspectoratul școlar județean a încercat de mai multe ori să unifice aceste două școli, dar până în prezent părinții și cadrele didactice au reușit să contracareze această inițiativă. Partea de est a cartierului Pădure se află chiar la limita unui alt cartier industrial numit după un mic grup etnic stabilit în această zonă a orașului. Majoritatea elevilor de la Școala nr. 8 provine din acest din urmă cartier, cu aspect rural. Putem spune că această școală reprezintă în mod particular această comunitate. Dar când mass-media relatează despre Școala nr. 8, îl plasează în cartierul în care se află Școala nr. 1. Confuzia reflectă faptul că conștiința publică percepe cele trei zone și școlile selectate aproape ca unul și același lucru. Și într-adevăr, din cauza amplasamentului lor în zonele industriale de la marginea orașului, cartierele reprezintă căminul unor oameni cu condiție socială și economică similară. Cu toate acestea, dintre cele trei cartiere, în cartierul Apă, cel mai îndepărtat cartier și în Școala nr. 2 trăiesc persoane cu cea mai precară condiție socială și economică.

Dintre cele trei unități selectate, Școala nr. 1 este cea mai mare având un număr de circa 415 elevi. Celelalte două au grupuri de elevi mai puțin numeroși (273, respectiv

290 elevi). Sondajul nostru arată că circa 14 la sută din elevii de la cele trei școli din oraș sunt romi dacă ne bazăm pe auto-identificare.⁴ La Școala nr. 1, directorul școlii a identificat 24 la sută romi din totalul 415 elevi înscriși, și 40 la sută ca aparținând grupurilor defavorizate. Din 61 de elevi de clasa a șaptea și a opta cuprinși în sondajul nostru 8 copii s-au declarat romi (ei reprezintă 8 la sută din elevii romi înscriși la această școală). La momentul anchetei noastre, Școala nr. 2 a avut 273 de elevi. Conform estimării directorului școlii 29 la sută dintre ei sunt romi iar 75 la sută aparțin grupurilor dezavantajate social. Din cei 42 de elevi incluși în sondajul nostru 8 copii s-au declarat romi (ceea ce înseamnă 10 la sută din totalul elevilor auto-identificați). Și în sfârșit: la Școala nr. 8 sunt înscriși 290 de elevi, dintre care – în funcție de estimarea școlii – 15 la sută sunt romi și 40 la sută aparțin grupurilor defavorizate social, în timp ce din cei 62 de elevi de clasa a șaptea și a opta zece elevi s-au declarat de etnie romă (cifra reprezintă aproape 23 la sută din totalul de elevi romi înscriși la această școală).

Aproximativ 10 la sută din elevii Școlii nr. 1 provin din afara zonei de captare a școlii. Comparativ cu cifrele din alte școli, acesta este un procent relativ mare care se datorează faptului că școala acceptă să înscrie copii refuzați în altă parte din cauză că sunt repetenți sau pe motivul unor probleme ce țin de disciplină. Directorul școlii este de părere că refuzul unui elev nu ar trebui permis la nivelul învățământului obligatoriu; fiecare copil ar trebui să aibă un drept real la învățământul obligatoriu iar școlile ar trebuie să găsească soluții pentru atragerea și păstrarea elevilor. La Școala nr. 2 sunt înscriși elevi care provin mai ales din zona de captare a școlii. Totuși există elevi, mai ales români, care vin din afara acestei zone. Directorul școlii a declarat că doar cinci la sută din elevi vin din afara acestei arii de captare (procentul este similar și în cazul Școlii nr. 8). Situația se datorează faptului că copiii cu situație socială și economică mai bună – care de obicei, fac parte din populația majoritară – frecventează școlile cu statut mai înalt din centrul orașului.

La nivelul claselor V–VIII, Școala nr. 1 are în total aproximativ 150 de elevi. Ei sunt distribuiți de regulă în câte două clase în fiecare an de studiu. Excepție face clasa a opta. În cazul ei erau trei clase paralele în anul școlar 2009/2010. Învățământul la nivel elementar se desfășoară în două clase paralele în fiecare an de studiu. În anul școlar 2008/2009, la nivel de clasa a patra, a existat o clasă numai de romi (care a continuat să funcționeze ca atare în anul următor, în clasa a cincina). Sălile de clasă pentru ciclul primar sunt situate într-o clădire separată, pe stradă principală, lângă un liceu.

4 Diferența dintre această cifră relativ mare și structura etnică a orașului poate fi explicată parțial prin estimarea că aproximativ o treime a populației de romi face parte din cohorta de vârstă 0-14. Însă cifra rezultă și din faptul că eșantionul nostru a inclus acele școli despre care am presupus că au mai mulți copii romi datorită apropierii lor de zonele unde trăiesc romii.

Cabinetul medicului școlii este plasat în aceeași clădire. Înainte de 1990 Școala nr. 1 a organizat o linie de studiu în limba maghiară, însă aceasta a fost eliminată după revoluție. Directorul școlii, care a ocupat această poziție în 1998, spune că eliminarea claselor cu predare în limba maghiară a avut loc în condițiile în care climatul politic al orașului era dominat de poziția unui primar naționalist, liderul unui partid românesc de extremă dreapta. Majoritatea elevilor romi din Școala nr. 2 sunt înscriși în clasele primare. În clasa întâia 30 la sută din elevi sunt romi. În perioada în care școala avea clase separate pentru romi, aceste clase au fost plasate într-o clădire separată aflată în partea din spate a curții. Începând cu anul școlar 2005/2006 școala a înființat o clasă a cincina de „limbă engleză intensivă” unde s-au înscris elevii cu rezultate școlare bune. În mod surprinzător sau nu, nici un copil rom nu a fost admis în această clasă. În corpul profesoral al Școlii nr. 2, format din 29 cadre didactice, există trei maghiari și un rom (profesor de limba romani). Cei aproximativ 290 de elevi ai Școlii nr. 8 sunt distribuiți în 15 clase, dintre care cinci la nivel elementar și cinci la nivel de gimnaziu. În ceea ce privește structura etnică a învățământului, și aici linia de studiu în limba maghiară face parte din istoria școlii. A dispărut treptat datorită plecării copiilor maghiari de la școală. Copiii romi sunt înscriși în continuare în clase cu predare în limba română, așa cum au fost întotdeauna.

Clădirea principală a Școlii nr. 1 (o clădire cu două etaje unde se găsesc și birourile administrației școlii (la etaj) are – pe lângă cele 10 săli de clasă – un laborator de informatică și un laborator de chimie, un birou de consiliere psihologică, o sală de festivități, o sală de sport dotată cu un set de echipamente moderne, și o bibliotecă. Școala nr. 2 are dotări de nivel mediu, dacă ar fi să o comparăm cu alte școli publice din periferiile orașului. Sălile de clasă sunt diferențiate și sunt dotate cu echipamente și instrumente educaționale speciale. Două laboratoare speciale sunt dedicate cursurilor de informatică (un laborator PC și unul multimedia); o cameră specială este rezervată pentru psihologie și logopedie; există un laborator de chimie și fizică, o bibliotecă destul de bine dotată, cu conexiune la internet; o sală de sport nouă, o curte de o mie de metri pătrați unde se pot practica diferite sporturi.

Spațiul de la Școala nr. 8 este format dintr-o clădire cu trei aripi, o capelă neterminată și o curte pentru practicarea diferitelor sporturi. Are câteva laboratoare specializate, cum ar fi cele de informatică, fizică, geografie, biologie, chimie, și o bibliotecă. Sălile de clasă destinate elevilor din învățământul primar se află într-o aripă separată unde se află de asemenea, o grădiniță și biblioteca școlii. O altă aripă a clădirii este închiriată de către o școală particulară alternativă. Cea mai spațioasă aripă este ocupată de elevii de gimnaziu. Școala are un medic și un psiholog. Acesta din urmă vizitează școala o dată pe săptămână.

2.2. Mecanisme de separare: regimul claselor paralele și școlile speciale

După cum s-a menționat deja, Școala nr. 1 are două clase paralele pentru fiecare an de studiu cu excepția clasei a opta, an în care elevii sunt distribuiți în trei clase paralele. La nivelul învățământului gimnazial, clasele B sunt considerate a fi „cele mai bune”. Aceste clase se formează la începutul clasei a cincina, deoarece sunt clase de limbă engleză intensivă, care oferă în plus două ore de limba engleză pe săptămână. Clasele „B” sunt de obicei constituite pe baza unui test de limba engleză, test susținut de cei care au de gând să se înscrie și să frecventeze aceste clase. Dar în practică lucrurile par a fi un pic diferite: conform spuselor unor copii, mulți au intrat în aceste clase pe baza testului de engleză, dar s-a întâmplat ca alții să fie acceptați pe baza notelor lor din clasele primare, și chiar s-a întâmplat ca „elevi mai slabi” să fie plasați în aceste clase.⁵ Actuala clasă VIII-a B, de exemplu, a avut doi elevi romi în clasa a cincina, doi frați, un băiat și o fată. La sfârșitul aceluși an au fost trimiși la o școală specială. În total, în clasa a cincina au fost înscriși 20 de elevi, din care, pe parcursul anilor, cinci nu au reușit să treacă diferite clase, astfel încât în prezent clasa VIII-a B are doar 15 elevi, care, cum spun și copiii, acum sunt „într-adevăr cei mai buni”.

Clasa A și clasa C au un efectiv de 18, respectiv 20 de elevi. În clasa A este numai o fată de origine romă, în timp ce în cealaltă clasă se găsesc cinci copii care se auto-identifică ca romi (un băiat și patru fete). În clasa A s-a înscris o fată romă care repetă clasa a opta iar cinci copii din clasă practică fotbal și handbal (băieți și fete). Această clasă are mai mulți băieți decât fete, și ceea ce este destul de interesant, sunt foarte puțini elevi care sunt în această clasă de la începutul formării ei probabil datorită fluctuațiilor intense de elevi. Clasa C a admis șapte nou-veniți la începutul clasei a opta (un băiat rom care a venit de la o altă școală, două fete române, două fete române, și doi băieți români care repetă clasa a VIII-a). La pragul anului școlar, de obicei, există o fluctuație mare în structura claselor. De exemplu, actuala clasă a opta are 20 de elevi deși anul trecut au fost doar 17. Mai mult, 4 elevi au picat clasa (printre ei un elev rom). Totuși, împreună cu nou-veniții clasa are azi un efectiv de 20 de elevi (printre care cinci romi, respectiv jumătate din elevi sunt fete). În ceea ce privește „copiii cu nevoi speciale de educație”, există doi elevi în clasa a VIII-a A, și doi în a VIII-a C (această informație ar trebui evaluată în contextul a ceea ce profesorii spun despre problemele acestui program). În clasa VIII-a B nu există elevi repetenți, nou-veniți

5 La interviul de grup cu profesorii unul dintre participanți a observat că datorită aplicării pachetului de măsuri anti-criză adoptat de guvern, din următorul an școlar școlilor nu li se va permite organizarea claselor de limbă străină. Colegii ei au subliniat că măsura nu va conduce la eliminarea claselor cu elevi care au rezultate școlare slabe, a claselor „unde nu se poate preda nimic”. Au ilustrat cazul cu o clasă de a cincina în care sunt înscriși doar elevi romi, care au fost împreună în aceeași clasă și la nivel primar. Acești copii, spun profesorii „au dificultăți și la ora de sport și nu reușesc nici măcar să-și coordoneze mișcarea”.

sau copii cu nevoi educaționale speciale. Majoritatea elevilor în această clasă sunt fete (10 eleve). Este clasa de unde se aleg elevii care participă la diferite concursuri, tot ei reprezintă școala la diferite niveluri.

Începând cu anul 1995/1996, au avut loc schimbări importante în viața Școlii nr. 2. Schimbarea se datorează în parte extinderii coloniei de la groapa de gunoi. Școala și-a intensificat și lărgit activitățile, și-a deschis ușile pentru a da loc tuturor copiilor de vârstă școlară din zonă. În afara alocațiilor de stat, școala a beneficiat de sprijin financiar din partea ONG-urilor în vederea integrării școlare a copiilor romi. Fundația pentru o Societate Deschisă din România, Asociația „Împreună” din București, sau „Medicii fără frontiere” din Belgia au creat, fiecare în parte, un spațiu generos, dar separat pentru atragerea elevilor romi în activitățile școlare, de socializare, formare, educație și salubritate. În aceste condiții, la Școala nr. 2 s-au creat două clase numai pentru romi (clasa întâia și clasa a cincia) pentru copiii care vin din această zonă. Clasele sunt considerate a fi pentru copii cu nevoi educaționale speciale. Ele au fost amenajate într-o clădire separată în partea din spate a curții. Aceasta este o formă de segregare practică sub pretextul gestionării nevoilor speciale. Cei care au susținut această soluție au subliniat faptul că – având în vedere circumstanțele particulare – a fost o măsură afirmativă pentru asigurarea școlarizării romilor și pentru evitarea abandonului școlar în rândul elevilor romi și în rândul elevilor dezavantajați. S-a mai spus că până la urmă acești copii sunt înscriși la aceeași școală cu elevii majoritari și beneficiază de un prânz gratuit și un program de meditații după programul de școală. Totuși, cei care se opuneau au observat că cea mai mare problemă cu aceste clase numai pentru romi a fost că elevii romi au fost în mod „natural” clasificați ca și copii cu nevoi educaționale speciale și au fost tratați ca atare, fapt ce reduce la zero posibilitatea lor de a se integra mai târziu în sistemul de învățământ.⁶

După 2004, când a început să fie promovată ideea desegregării sistemului de învățământ, administratorii au decis că era timpul pentru integrarea copiilor romi, împreună cu elevii majoritari. Drept urmare, din cei unsprezece copii care au intrat în clasa întâi în acel an, șase au fost integrați în școala normală, dar cinci dintre ei au fost trimiși la o școală specială, și din cei patrusprezece elevi care au absolvit clasa a patra doisprezece au fost sfătuiți să se înscrie la o școală specială (Băican, 2005).

6 *“Eu le-am spus că asta nu va fi bine. Oficial toată lumea era mulțumită cu aceste clase numai pentru romi, pentru că s-a sperat că astfel va crește numărul copiilor romi înscriși la școală. Dar prețul plătit pentru asta a fost că toți copiii au fost clasificați ca și copii cu nevoi educaționale speciale. S-ar putea să aibă nevoi speciale, în sensul că familia nu le poate ajuta la învățatură, sau pentru că nu i-au trimis la grădiniță, deci ei au mult de recuperat. Dar eu cred că ei trebuiau integrați în clasele normale chiar de la început, și trebuia să le fi oferit program școală după școală”* (Fragment din interviul cu un lider de organizație neguvernamentală pentru romi).

Deci, bine-intenționata politică de desegregare conduce la rezultatul negativ în care majoritatea copiilor romi a fost mutată de la o școală publică standard (e adevărat, de la clase separate pentru copii cu nevoi educaționale speciale) la o școală specială dintr-un cartier din apropiere, și doar o mică parte a elevilor romi a fost integrată în clasele standard ale românilor. De atunci, școala are doar clase integrate sau mixte, dar tot mai puțini copii romi frecventează școala. În ciuda integrării putem observa mai multe semne ale segregării invizibile sau ascunse.

În anul școlar 2005/2006 școala a înființat o clasă de limbă engleză intensivă în care au fost înscriși de la începutul clasei a cincia elevii cu rezultate școlare mai bune. Surprinzător sau nu, nici un copil rom nu a fost admis în această clasă. Până atunci, cei șapte copii romi înscriși în altă clasă au avut pe departe cele mai proaste rezultate școlare. Diferențele dintre clasele paralele în anul 2008/2009 în termenii rezultatelor școlare ar putea fi ilustrate de diferențele între notele copiilor. Clasa de engleză intensivă a avut o medie de 8.84 puncte (sistemul românesc de notare are 10 puncte, de la 1 la 10), care ar putea fi considerat un rezultat foarte bun, în timp ce altă clasă a avut doar o medie de 7.31 care ar putea fi considerat un rezultat mediocru. Elevii romi (cinci fete și doi băieți) înscriși în clasa din urmă au avut rezultate sensibil mai mici. Este de menționat că până la sfârșitul clasei a șaptea au existat două clase paralele în anul școlar 2008/2009. Cele două s-au comasat la începutul acestui an școlar într-o singură clasă a opta. În această clasă sunt înscriși doar doi elevi romi. În anul școlar 2008/2009, în clasele a VII-a și a VIII-a au fost înscriși în total doar nouă elevi romi: șapte în clasa VIII-a A, și doi în clasa VII-a A.

Elevii Școlii nr. 8 sunt distribuiți în 15 clase, în general, în câte două clase la fiecare nivel de studiu, cu excepția clasei a cincia unde există doar o singură clasă. Potrivit cadrelor didactice, principiul care a determinat selecția elevilor a fost că au dorit să aibă copii cu rezultate școlare diferite în ambele clase. Deci, după clasa a patra i-au amestecat în acest sens. Cu toate acestea, și aici putem observa o ordine ierarhică a claselor, astfel încât una din clasele paralele este încă considerată mai bună sau mai inteligentă decât cealaltă. De obicei profesorii nu au arătat în nici un fel de ce lucrurile stau așa, dar în timpul discuțiilor noastre informale au menționat aceste ierarhii, de exemplu, în privința diferențelor între generații. Profesorul de engleză ne-a invitat la unul din cursurile sale, spunând că ar trebui să mergem acolo, pentru că acolo „am putea vedea mai multe”.

În cele două clase de elevi de clasa a opta în prezent sunt 22, respectiv 23 de elevi. Modul în care s-au format aceste clase ne lasă să observăm două tipuri de mobilitate: mobilitatea în cadrul școlii și cea între școli. Mobilitatea în interiorul școlii are loc din cauza repetenților. În fiecare dintre clasele de elevi de clasa a opta există un astfel de copil, ambii sunt romi. Trebuie menționat faptul că în aceste clase nimeni altcineva

nu își asumă identitatea de rom. Celălalt tip de mobilitate, cea între școli își are cauza în rezultatele școlare sau schimbări de reședință. În clasa VIII. B există o fată nou-venită, dar există, de asemenea, o fată care a părăsit școala și clasa în acest an pentru a se transfera la o unitate de învățământ din centrul orașului.

2.3. Mecanismele integrării: programe educaționale (pentru romi)

Școala nr. 1, ca orice școală standard acoperă materia obișnuită atât la nivel primar cât și la cel secundar inferior, care include limba română și gramatică, matematică, chimie, fizică, istorie, geografie, limba engleză și / sau limba franceză, biologie, educație civică, sport, consiliere (care este o nouă denumire pentru ora de dirigenție). Elevii au câteva cursuri opționale din care pot alege: istorie, orientare profesională, geografie, informatică, și, de asemenea, limba romani (dar numai la nivel primar). Aproximativ 20 de profesori sunt angajați aici, din care 17 femei, marea majoritate a lor sunt destul de tinere, și – cu excepția profesorului de limba romani (care nu are suficiente ore pentru o normă didactică întreagă) – toți profesorii sunt aproape de definitivat.

Pe lângă planul de învățământ oferit pentru clasele standard, școala derulează așa-numitul program „A doua șansă”⁷, un program pentru copiii cu nevoi educaționale speciale și programul de vară Grădinița estivală. Școala a fost printre primele din oraș și chiar printre primele din România care au adoptat aceste programe chiar în 1999 și 2000, când au fost lansate și susținute de Ministerul Educației. Potrivit directorului școlii acest lucru a devenit posibil, pentru că ea și mai mulți profesori din noua generație au participat la formări, traininguri educaționale oferite de Fundația Soros, și au reușit să transforme unitatea lor de învățământ într-o școală pilot în cadrul mai multor inițiative de pe agenda reformei educaționale la nivel național.

Aproximativ 100 de studenți sunt înscriși în programul „A doua șansă”. Ei sunt elevi în două clase la nivelul învățământului primar și în cinci clase la nivel de gimnaziu. Directorul școlii a afirmat că acest program a devenit tot mai atractiv datorită faptului că persoanele care vor să muncească în străinătate au nevoie de acest certificat. Unul dintre profesorii intervievați (care a fost responsabil pentru acest program în anii precedenți), ne-a spus că cei care au absolvit gimnaziul prin intermediul programului „A doua șansă” nu au dobândit doar cunoștințele din învățământul gimnazial, ci li s-a oferit și programa școlilor profesionale asimilată cu programa claselor a IX-a și

7 Lansat de Centrul de Educația 2000+, programul a fost preluat de Ministerul Educației în 2003 și a fost sprijinit printr-un program Phare. Programul este dedicat tuturor persoanelor care vin din familii extrem de sărace, indiferent de apartenența lor etnică, persoane care au abandonat școala și nu au nivelul de școlarizare necesar pentru obținerea unui loc de muncă.

a X-a. Cu toate acestea, certificatul lor nu dovedește acest fapt, doar absolvirea clasei a VIII-a, ceea ce se datorează incoerenței sistemului. Potrivit psihologului școlar, un alt punct slab al acestui program este faptul că pe certificatele de absolvire se specifică faptul că indivizii sunt absolvenți ai programului „A doua șansă” și că absolvenții se plâng că angajatorii nu doresc să-i angajeze din cauza acestui înscris de pe diploma de absolvire.

Școala derulează și un program numit „Copii cu nevoi educaționale speciale”. Directorul a declarat că, de obicei, există patru sau cinci elevi într-o astfel de clasă. Aceștia beneficiază de munca unui așa-numit „profesor de sprijin” mai ales în cazul limbii române și al matematicii. Profesorul de sprijin, pe baza unui protocol cu cadrele didactice „standard”, ar putea rămâne lângă acești copii în timpul orei de curs, sau ar putea oferi meditații speciale după orele de curs. Pe timpuri erau mai mulți, dar din cauza lipsei de fonduri nu există suficienți profesori de sprijin care s-ar putea ocupa de copii conform nevoilor acestora. Singurul profesor de sprijin existent la ora de față spune că mult mai mulți elevi de la această școală ar avea nevoie de acest ajutor (un profesor de matematică consideră că aproximativ jumătate dintre elevi sunt în această situație). Ea consideră de asemenea că programul nu a fost bine conceput. Avantajul programului ar consta în faptul că acești copii cu dificultăți de învățare nu sunt trimiși la școlile speciale. Pe de altă parte, sistemul reproduce chiar mai puternic fenomenul de eșec școlar, pentru că, în ceea ce privește evaluarea, în cele din urmă copiii cu nevoi educaționale speciale trebuie să treacă aceleași teste ca și ceilalți și nu sunt pregătiți pentru asta.

Pe baza discuțiilor cu directorul, programul de grădiniță estivală pare a fi cea de care directorul și școala au fost cei mai mândri, în măsura în care a fost inițiativa lor, care mai târziu a devenit un program preluat la nivel național. Școala nr. 1 a început acest program în 1999, l-a oferit elevilor înscriși în clasa I-a care, indiferent de etnia lor, nu au participat la învățământul preșcolar. Așa cum ne-au spus, programul dorește să dezvolte „abilitățile de bază” cum ar fi alimentația, igiena și obiceiul de a scrie, dar și competențele de socializare cu alți copii. În plus, directorul școlii a subliniat faptul că unitatea ei a stabilit relații de colaborare durabilă cu ONG-uri care sunt preocupate de îmbunătățirea accesului la educația școlară a copiilor defavorizați. Implicarea ONG-urilor constă atât în furnizarea de stimulente materiale (hrană, îmbrăcăminte, rechizite școlare), precum și în organizarea și derularea programelor de educație de tip școală-după-școală, programe care au loc în centrele lor.

Programele prezentate în paragrafele de mai sus nu sunt neapărat specifice din punct de vedere etnic, dar sunt concepute pentru sprijinirea grupurilor dezavantajate social, printre care se găsesc și romi. Cu toate acestea, Școala nr. 1 a pus în aplicare unele inițiative în ceea ce privește mai ales acest din urmă aspect. Prin

urmare, are un mediator școlar rom și un profesor de limba romani. Directorul este deosebit de mulțumit de activitatea mediatorului școlar pentru că este o persoană foarte dedicată, care face chiar mai mult decât ar fi cazul conform sarcinilor din fișa de post. Ea mediază între profesori și familiile elevilor nu doar în cazul unor situații problematice (absenteism, probleme de învățare, conflicte), dar este de asemenea implicată în recrutarea elevilor pentru școală. În ansamblu, directorul acestei unități este foarte mulțumit, după cum ne-a spus chiar ea, că „au reușit să școlarizeze tot ce mișcă în acest cartier”, o sarcină îndeplinită și cu ajutorul mediatorului școlar rom. Începând cu anul școlar 2009/2010 școala are un nou profesor de limba romani. Fostul profesor angajat pe acest post a refuzat să vorbească cu noi. Postul există la această școală din anul 2000. O perioadă a cuprins, de asemenea, și cursul opțional de istorie a romilor, dar de câțiva ani acest curs a fost eliminat din programă. Chiar și limba romani este predată în cea mai mare parte la nivelul învățământului primar, și după caz, cel mult până în clasa a șasea. Profesorul de istorie ne-a spus că atât școala cât și el personal a folosit disciplina opțională de istorie orală pe care o predă pentru a aduna laolaltă copii români, maghiari și romi și a creat un mediu în care aceștia putea învăța unii de la alții despre tradițiile lor. Dar el nu mai predă această disciplină, ne vorbește despre aceste evenimente la timpul trecut. Fostul profesor de limba romani, de asemenea, a avut contribuția sa în încercarea de a implica mai ales tinerii elevi romi în evenimentele culturale de la școală prin organizarea și prezentarea unor dansuri la serbările și festivitățile ce au avut loc la școală. Dar de când a plecat, nu mai există această implicare iar noul profesor de limba romani nu a reușit să pregătească grupul de dans pentru festivalul organizat cu ocazia recentei Zile Internaționale a Romilor.

La rândul său, Școala nr. 2 lucrează cu programa obișnuită atât la nivel primar cât și la cel gimnazial. Programa include disciplinele de limba română, gramatică, matematică, chimie, fizică, istorie, geografie, limba engleză și / sau limba franceză, biologie, educație civică, sport. Există și cursuri opționale dintre care elevii pot alege: istorie, orientare profesională, geografie, informatică, educație tehnologică, religie, și limba romani. Cursurile de limba romani sunt accesibile tuturor elevilor de etnie romă. Unul dintre mediatorii școlari romi lucrează cu normă întreagă, după cum spune el, mai ales pentru a preveni tensiunea și conflictele etnice. El este preocupat cu medierea între școală și părinții elevilor romi.

Școala derulează diferite programe educaționale, proiecte de educație multiculturală concentrându-se asupra nevoilor speciale ale elevilor care aparțin minorităților naționale. Anumite componente ale acestor programe sunt sprijinite de sistemul public de învățământ, altele de ONG-uri. Statul asigură manuale școlare gratuite și rechizite școlare, subvenții și burse pentru elevi (un total de 21 de elevi romi

beneficiază de acest ajutor financiar). Școala se străduiește să stabilească parteneriate și să găsească sponsorizări anuale pentru studenții cu posibilități financiare reduse. Ei reușesc să finanțeze din surse externe diferite evenimente: festivaluri, zile de sărbătoare, activități extracurriculare, decernarea unor premii. Alte sponsorizări de natură materială sunt importante în special pentru elevii mai săraci (haine, pantofi, bomboane, alimente, jucării, papetărie). Ni s-a spus că cel puțin nouă ONG-uri sunt implicate în sprijinirea activităților extra-școlare ale elevilor. Școala se implică în proiecte educaționale de diferite niveluri: are două proiecte locale, două la nivel județean și două la nivel național. Profesorii activează și în proiecte educaționale și de recreație internaționale în parteneriat cu fundații din SUA, Austria și Germania.

Școala nr. 8 este, de asemenea, standard, cu o programă care include toate disciplinele obligatorii definite de lege. În scopul de a încerca să reînnoiască un pic programa și de a oferi copiilor ceva mai atractiv, începând cu anul 2005 școala a lansat unele cursuri opționale. De exemplu, este prima școală din oraș care are o specializare în șah. Ea are, de asemenea, un parteneriat cu o școală din Japonia (care nu a fost niciodată vizitată de către elevi, de altfel), și ca rezultat școala are un cerc de origami și lucru manual japonez. Școala are, de asemenea, un ansamblu de folclor, echipe de judo și fotbal, un club de dans modern, și un club de limbă și cultură japoneză.⁸ În sfârșit, dar nu în ultimul rând, editează și publică un jurnal.

Personalul didactic este compus din 28 de profesori. Unii dintre ei se bazează în continuare pe metoda veche, clasică de predare. Directorul școlii consideră că deși profesorii au fost formați să predea diferit și au participat la mai multe cursuri de formare profesională, ei preferă stilul vechi, frontal de predare. Directorul a comparat metodele clasice cu cele alternative utilizate de școlile Waldorf, Montessori sau Step-by-Step și și-a exprimat afinitatea cu aceste unități alternative, mai ales cu școala privată Montessori aflată într-una din clădirile ale Școlii nr. 8. Ambele școli au căutat posibilități de unificare reciproc avantajoasă, care ar fi însemnat câștig de fiecare parte.

Copiii romi sunt integrați în clasele românești. În acest sens ei nu urmează calea altor minorități care au, după caz, linia lor de studiu în limba maternă, propriile lor clase sau chiar școli separate. În cel mai bun caz, ei pot urma un curs facultativ, limba romani. Școala are o singură persoană angajată pe postul de mediator școlar rom și

8 „Prietenia cu Japonia a început aproximativ în urmă cu zece ani, și a fost fructificată în ultimii cinci ani prin acțiuni mai de amploare. În urmă cu cinci ani a fost la noi în vizită chiar și ambasadorul Japoniei la București, împreună cu atașatul cultural a vizitat școala noastră, și a fost plăcut impresionat. Colaborăm cu școala japoneză, anual ne vizităm și tot anual suntem invitați la sărbătorirea zilei Japoniei. Legătura a fost realizată printr-un voluntar, este un pasionat de muzică și este și pastor neoprotestant, dar în școala noastră a dorit să dezvolte activități culturale pe linie de artă japoneză. Și a găsit în noi deschidere și cu noi a continuat munca.” (Fragment din interviul cu directorul școlii).

profesor de limba romani. Ea absolvit facultatea de asistență socială, este studentă la masterat, căsătorită cu directorul școlii, nu are copii. A venit în oraș dintr-un alt județ pentru a-și continua studiile.

Școala a dorit să lanseze programul „A doua șansă”, însă nu a existat nici un interes față de program, mobilizarea elevilor a eșuat, în consecință, în cele din urmă nu au lansat cursurile aferente programului.

Pe lângă predarea limbii romani, mediatorul școlar coordonează clubul de dans al romilor, apreciat atât de către elevii cât și de părinții romi, însă clubul nu este frecventat de copii români. Pe de altă parte, majoritatea programelor definite ca multicultural, cum ar fi lucrul manual japonez, origami, șah, teatru, fotbal sau programele de folclor, de obicei, nu sunt vizitate de copiii romi. Unii dintre ei au mărturisit că ar fi dorit să participe dar nu au fost acceptați. Aceste cazuri de excludere sunt cunoscute de către conducerea școlii, dar ea nu poate interveni în decizia cadrelor didactice. Cu toate acestea, cursurile opționale de origami, șah și fotbal au fost deschise și pentru elevii romi.

Atractivă pentru unii, Școala nr. 8 a fost totuși abandonată de alții. Printre cauze: absenteism, eșecurile repetate de a trece clasa sau, în cazul romilor tradiționali, decizia părinților de a nu lăsa copiii la școală după vârsta de 12–13, sau căsătoriile timpurii.⁹ Totuși există cazuri ca un copil care a abandonat școala să se re-înscrisse după un an de absență.

3. Factorii care afectează rezultatele școlare

3.1. Factorii mediului de acasă

3.1.1. Condițiile social-economice

În ciuda recente relaxări a regulamentului privind înscrierea la școală – care oferă elevului posibilitatea de a alege orice școală indiferent de aria de captare a acesteia – opțiunile acestor copii rămân sever limitate de șansele reale pe care mediul lor imediat le oferă. Chiar dimpotrivă, această liberalizare – în condițiile inegalităților sociale și economice existente – duce la creșterea numărului elevilor mai bine situați care părăsesc această zonă marcată de efectele segregării rezidențiale și școlare. Dacă

9 *“Păreră părinților mei este că ar trebui să merg la școală doar cât să înveț să scriu și să citesc, și asta ar fi chiar sufficient.”* (Fragment dintr-un interviu cu un elev).

adăugăm și riscul permanent de închidere a școlilor marginale din cauza numărului mic de elevi înscriși, cu siguranță va crește pericolul abandonului școlar definitiv în rândul celor care nu-și permit să se mute în altă parte.

Pentru elevii intervievați alegerea școlii este înscrisă în condițiile lor materiale austere, în percepțiile lor despre viața la care pot aspira ca romi și – cel mai important – în echivalarea publică a termenilor de „rom” și „sărac” și viceversa. Situația lor ilustrează modul în care situația socio-economică și concepțiile culturale se întăresc reciproc și în același timp neagă șansa persoanelor dezavantajate de a concura cu colegii lor mai înstăriți și mai siguri pe sine pentru locuri de muncă și poziții mai prestigioase. Și toate acestea apar chiar mai dramatic în cazul persoanelor auto-identificate ca romi (din cartierele Floare și Pădure) care se definesc ca „ne-tradiționali”. Astfel, ei doresc să se integreze și să fie acceptați de majoritate, dar în ciuda acestei dorințe, rămân marginali atât geografic și social cât și legal uneori. În cazul lor etnia echivalează cu un mecanism de discriminare instituțională marcată de stereotipuri negative (interiorizate) care reproduc granițele dintre cei care dețin și cei care nu dețin mijloacele pentru o viață considerată corespunzătoare în sistemul de valori dominant într-un anumit loc și într-o anumită perioadă. Dar sentimentul de apartenență și inter-dependență etnică poate deveni o forță care poate influența pozitiv condițiile de viață, prin școlarizare de exemplu.

În ceea ce privește persoanele care trăiesc în cele mai izolate și sărace colonii din oraș (cum ar fi colonia Donald și Valea periferică din cartierul Apă), starea lor socio-economică – structurată de dezavantaje sociale, etnice și teritoriale – explică de ce mulți copii de vârstă școlară, mulți dintre ei fără acte de identitate, rămân în afara sistemului de învățământ, sau în cel mai bun caz sunt înscriși la școli speciale pentru elevii cu dizabilități mintale și motorii. Chiar dacă ei consideră că această situație reprezintă o soluție de moment pentru ei, frecventarea școlilor speciale blochează cariera lor educațională și profesională, deoarece ei nu mai pot reveni la sistemul standard de învățământ public. În acest fel dezavantajele lor se înmulțesc și se amplifică. Dar exemplul celor câțiva copii romi din această zonă săracă, care reușesc să obțină rezultate bune la școală, pune sub semnul întrebării întregul sistem de selecție care împinge copiii din această zonă în fundături fără ieșire.¹⁰

10 Familia Mariei (15 ani) aparține celui mai precar strat social și economic de la Școala nr. 2. Patru persoane (trei copii și mama lor) trăiesc într-o cameră de șaisprezece metri pătrați (într-o baracă de lemn). Venitul lor, inclusiv alocațiile pentru copii, este de numai 420 RON. O fundație umanitară i-a ajutat să obțină această cameră în chip de locuință socială. În ciuda condițiilor lor precare, Mari este unul dintre cei mai buni elevi din școală. Din păcate, are multe absențe pentru că își ajută mama în susținerea familiei. Ea ne-a spus: *“Locuim cu mama lângă groapa de gunoi. Colectăm material reciclabil, cupru, aluminiu, doze de bere, și din astea. Ei ne dau un preț mai bun pe astea decât pe hârtie sau altele. Așa câțigăm pe zi circa 20-30 lei. Asta e ce poți să faci mai mult sau mai puțin.”*

3.1.2. Ideile despre importanța școlarizării

Romii româniizați – ai căror strategii identitare așa cum sunt descrise la capitolul 6.1 sunt axate pe integrare – privesc școala ca un mijloc de emancipare a romilor. Toți sunt de acord că în zilele noastre școala este necesară pentru o viață de succes, cel puțin în sensul că nu ajungi nicăieri fără educația școlară. Dar foarte puțini sunt convingși că școala va aduce într-adevăr o schimbare în viața lor. Ei susțin că nu poți reuși fără școală, însă nu sunt convingși că vor avea o viață bună dacă au educație. Gaborii percep școala ca pe ceva necesar (mai ales pentru alfabetizarea fetelor, sau ca un mijloc în obținerea unui permis de conducere, în cazul băieților), dar cu siguranță nu este o instituție preferată de ei. Pentru foarte multe persoane intervievate școala aparține unei lumi străine, care nu poate deveni cu adevărat a lor.

Școlarizarea este văzută ca un mijloc prin care romii pot dovedi că sunt pe picior de egalitate cu majoritatea. În această privință, tatăl lui Andrei, absolvent a cinci clase din cartierul Floarea, a subliniat: „Românii sau ungurii nu ar trebui să creadă că au mai multe degete decât noi; ei nu trebuie să ne considere proști, de aceea trebuie să mergem la școală să dovedim că suntem egali lor, noi suntem țigani domni”. Tatăl lui Andreea și al lui Anca, liderul informal de pe strada Babilon, cu un nivel de școlarizare scăzut și probleme de scris, susține că romii trebuie educați ca să nu se lase păcăliți de români atunci când caută un loc de muncă, fac afaceri sau încearcă să rezolve ceva la vreo instituție. Mama Magdalenei (fără educație școlară) consideră că școala nu numai că „te ajută să devii cineva”, dar o persoană educată demonstrează că „și un țigan poate fi domn la fel ca românii și este îndreptățit să aibă aceleași drepturi”. Mama Laurei de la Școala nr. 1 a subliniat faptul că frecventarea școlii de către romi este un mijloc prin care ar putea fi acceptați de majoritari: „suntem civilizați, am mers la școală, cel puțin pentru un timp, noi nu suntem ca ceilalți țigani care nu merg deloc la școală din cauza tradițiilor lor, iar românii apreciază acest lucru, de aceea n-am avut niciodată probleme cu vecinii noștri care ne-au acceptat, sau cu alți români, ei nici nu au crezut că sunt romă”. Ideea de școală ca mijloc de emancipare este susținută și de tatăl lui Magdalena, care este preot Penticostal în cartier. Ideologia lui este încadrată în credința religioasă: „biserica noastră este biserică de romi, cu toate acestea avem și frați români și maghiari. Ca biserică a romilor, este dedicată emancipării și integrării lor în societate în general, și printre altele, promovează datoria de a participa la școală, motiv pentru care organizăm o școală de duminică nu numai pentru copii, ci pentru toată lumea care vrea să învețe citind Biblia”.

În general, toți intervievații noștri din cartierul Apa au afirmat că școala reprezintă o oportunitate unică pentru succesul în viață sau pentru creșterea unei cariere profesionale pozitive. Unii părinți chiar au insistat că educația copiilor merită orice efort și cei mai mulți consideră că au făcut și fac în continuare totul pentru educația

copiilor lor. Un exemplu în acest sens este cazul celor doi copii romi înscriși în clasa a opta. Cu toate acestea, este de observat că nici un părinte nu a mai participat la o ședință cu părinții, nu a răspuns pozitiv la apelurile școlii, și nu a prezentat nici un interes cu privire la absențele copiilor lor. În unele cazuri, acestea echivalează cu eșecul la școală. Daniel, de exemplu, s-ar putea să repete clasa din cauza absențelor sale. Părinții vorbesc de multe ori într-o manieră contrastantă despre succesul și realizările școlare ale copiilor ca și cum ele n-ar avea nimic de a face cu rezultatele slabe ale copiilor. De exemplu, mama lui Daniel vorbește despre succesul școlar al fiului ei și dorința ei ca acesta să-și continue studiile și să termine cel puțin douăsprezece clase. Mama lui Mari a spus că ea ar vrea ca fiica ei să devină avocat sau profesor, și din acest motiv ea crede că a învăța este cel mai important lucru. Cu toate acestea, ea nu are nici un contact cu școala și spune că „fiica mea îmi spune ce se întâmplă acolo și are relații bune cu colegii ei.”

Un caz similar este cel al Geaninei: ea are rezultate foarte slabe la școală, însă tatăl ei apreciază rezultatele ei: „Sunt mulțumit de modul în care copilul meu se descurcă cu școala”. Mulțumirea provine probabil din faptul că tatăl nu cunoaște situația școlară a fiicei sale. Cel mai entuziast punct de vedere legat de cariera școlară a fiicei sale a fost exprimat de tatăl Cristinei: „Fiica mea este un model (...), și ea trebuie să continue să avanseze. Sunt mândru că fata mea a ajuns la nivelul la care ajuns. Îi spun în continuare să meargă să învețe pentru un loc de muncă”. Cum am menționat mai sus, școala este pe de o parte considerată un mijloc de a reuși în viață, dar pe de altă parte, este percepută ca o lume străină. Regulile școlii și participarea la activitățile cotidiene împreună cu copii de diferite etnii este privită – din cauza vechilor obiceiuri – ca o amenințare la adresa tradiției comunității de romi. Copiii înscriși la școală sunt deseori priviți cu admirație de părinții lor, deoarece ei reușesc să facă față într-o lume străină, chiar și una discriminatorie. Mama Mariei spune că fiica ei „se descurcă la școală, într-o lume străină și reușește mai bine decât mine”. Ea „vorbește mai bine, este mai bine înțeleasă la școală decât am fost eu”. Prin urmare, are încredere deplină în fiica ei. Ea atribuie distanțarea față de școală de incapacitatea ei de a comunica în contextul schițat de presupusele norme instituționale.

Intervievații noștri, elevii cu poziții sociale și economice relativ mai bune de la Școala nr. 2, au reiterat locuri comune despre importanța școlii și a educației. De exemplu, Bianca a spus: „Păi, nu poți face nimic fără educație, nu te poți angaja”. Nu am observat diferențe etnice semnificative între punctele de vedere exprimate despre importanța educației sau așteptările, dorințele pe care le au copiii de la școală. Toți elevii cunosc și folosesc modele explicative deseori utilizate în mediul lor social. Ei practică o duplicitate bine articulată laudând școala și studiul ca singurele mijloace de mobilitate socială ascendentă, în timp ce nu sunt interesați să frecventeze școală (dezinteres indicat de absenteism). Ei au explicat absenteismul și rezultatele slabe

prin situația lor socială, sărăcia extremă în care trăiesc sau chiar existența discriminării. Cazul lui Mari este un contra-exemplu pentru argumentul conform căruia situația economică determină direct rezultatele școlare ale elevilor. Mari este o elevă foarte talentată deși familia ei trăiește în sărăcie. Dar ea trebuie să aibă grijă de gospodărie și de surorile ei mai mici, prin urmare și ea are multe absențe, ceea ce arată că dezavantajele ar putea afecta, prin diferite canale traiectoria școlară a copiilor romi.

În cartierul Pădure am întâlnit familii, care au considerat că educația școlară este baza unei vieți încununată de succes. Există părinți care pornesc de la premisa că lumea s-a schimbat dramatic, astfel încât părinții sunt incapabili să transmită copiilor cunoștințele esențiale de care aceștia au nevoie. Prin urmare, pentru copii este important să obțină informații și cunoștințe în mod eficient și pentru o perioadă lungă de timp. Faptul că părinții au aceste idei nu înseamnă neapărat că și copiii lor cred la fel. Elevii sunt mai sceptici față de cunoașterea abstractă furnizată de școală. Informațiile transmise în clasă sunt adesea infirmate de realitățile vieții de zi cu zi. Profesorii sunt conștienți de această atitudine a elevilor și din când în când ei reacționează acceptând sau dimpotrivă respingând atitudinea elevilor. De exemplu, o întâmplare concretă povestită de profesorul de limbă și literatură română. El și-a exprimat nedumerirea față de unele cunoștințe inutilizabile cum ar fi telegrama ca gen literar care presupune transmiterea informațiilor într-un mod care nu a fost utilizat timp de decenii. Predarea lecției a generat nemulțumiri în rândul elevilor. În același timp, trebuie să menționăm că în timp ce părinții cred că merită investit în sistemul de învățământ, deoarece oferă posibilitatea elevilor să-și dezvolte talentul și abilitățile, elevii au ajuns la o poziție mai pragmatică, apropiată de scepticismul menționat.

Alte familii privesc școala ca pe ceva necesar, dar nu se bazează prea mult pe ea. Familia lui Lavinia și Ștefan consideră că este important pentru copiii lor să facă parte din sistemul de învățământ. Cu toate acestea, familia nu-i stimulează, nu-i poate sau nu vrea să-i ajute sau să-i sprijine. Totuși, familia îi trage la răspundere pentru rezultatele școlare și activitatea desfășurată la școală. Sarcinile și temele de școală sunt îndeplinite după orele de curs în comun cu alții în centre speciale, cu ajutorul profesorilor sau asistenților sociali. Lavinia și Ștefan, împreună cu mai mulți colegi, nu acceptă dominația în școală, ierarhia existentă și nu doresc să se integreze în sistem, mai degrabă înfruntă sistemul. Astfel, ei își creează propriul grup de rezistență. Ei fumează împreună în pauze, se află permanent în conflict cu profesorii lor, dau dovadă de nesupunere după cum arată anumite evenimente care apar în fiecare săptămână. Părinții nici măcar nu au cunoștință de aceste lucruri. Nesupunerea este penalizată la școală. Și în final, dar nu în ultimul rând, printre familiile intervievate au existat câteva care percep școala ca pe o instituție care integrează copiii într-o societate ale căror valori sunt respinse de familie. Astfel, ei nu consideră că educația este benefică pentru copii. În acest caz, atitudinea față de școală are consecințe diferite pentru băieți și fete. Stereotipurile de

gen sunt mult mai puternice în aceste familii. Fetele nu ajung la un alt nivel de educație mai înalt decât gimnaziul. La Școala nr. 3 există multe cazuri de abandon școlar din cauza tradițiilor, mai ales în rândul fetelor rome (pentru că se căsătoresc, de exemplu, la vârsta de 12-13 ani). Într-o clasă a opta am întâlnit o situație similară: o fată romă s-a căsătorit în clasa a cincia în ciuda protestelor profesorilor. Întâmplarea a fost povestită deopotrivă de profesori și elevi. Părinții nu sunt atât de stricți cu băieții. Deși prevalează aceste atitudini ale familiei, lipsa de încredere în educație și caracterul ei superfluu, școala reușește – cu ajutorul unor campanii intense – să țină la școală copiii care aleg o traiectorie de viață diferită de cea obișnuită, tradițională. Acești copii recunosc succesul și își iau modelele din școală. De exemplu, pentru Feri, un astfel de model este mediatorul școlar rom pentru că „el a mers la școală și a devenit cineva”.

3.2. Experiențele elevilor la școală

3.2.1. Relațiile dintre elevi și școală

Așa cum s-a discutat în paragraful precedent al raportului nostru, elevii spun că – din diferite motive – pentru ei școlarizarea este importantă și doresc să-și continue studiile și după absolvirea clasei a opta. Cu toate acestea, experiențele de la școală nu sunt întotdeauna pozitive. Ei s-au plâns de nedreptățile la care îi supun profesorii care i-au lăsat corigenți; din cauza lor mai mulți au repetat clasa. Au poziții contradictorii (adesea exprimate de către aceeași persoană) și în privința identificării profesorilor buni: cel sever sau cel indulgent cu elevii; sau cel care are așteptări mari față de ei sau, dimpotrivă, scade foarte mult standardul pentru a-i lăsa pe toți să obțină note de trecere. Elevii apreciază capacitatea profesorului de a menține un echilibru între transmiterea cunoștințelor și apropierea de elevi. Cu toate acestea, ei nu doresc să fie foarte apropiați de profesori, nu-i doresc în cercurile lor intime. Au acceptat această deschidere doar de la mediatorul școlar.

Mediatorul școlar rom trebuie să asigure școlarizarea copiilor rome și să elimine abandonul școlar din rândul lor – deși impactul muncii depuse este limitat pentru că mediatorul poate influența deciziile de școală sau din familie. De multe ori ei sunt priviți ca modele în comunitățile studiate. Mediatorul de Școala nr. 8 (care este, de asemenea, profesor de limba romani și conduce un clubul de dans de la școală) motivează copiii rome să participe la activități extracurriculare. Mediatorul de la Școala nr. 2 este extrem de atent la prevenirea sau rezolvarea conflictelor apărute în școală și face uz de autoritatea pe care o deține în comunitate (poate și datorită faptului că el locuiește în aceeași cartier). Mediatorul de la Școala nr. 1 deservește mai multe școli, așa că poate ea dedica mai mult timp relațiilor ei cu familiile de rome și are legături

mai slabe cu școlile. Toți mediatorii sunt persoane de încredere cu care oamenii simt că pot împărtăși fără rețineri problemele lor intime. Școlile sunt, de asemenea, mulțumite de munca mediatorilor în măsura în care aceștia fac cea mai mare parte a muncii școlii în ceea ce privește recrutarea și aducerea elevilor la școală.

În ansamblu, în timpul interviurilor cu elevii s-a evidențiat o doză de dezirabilitate socială și superficialitate în aprecierea modului în care școala întâmpină aspirațiile lor, astfel încât aceștia ne-au spus foarte pe scurt ceea ce au crezut că am dori să auzim despre cât de mulțumiți sunt cu școala. În câteva situații, conflictele latente dintre profesori și elevi au devenit vizibile pentru noi. Pe baza observațiilor adunate în cursul participării noastre în sălile de clasă de la Școala nr. 1, putem afirma că profesorii ar putea introduce metode interactive, iar copiii ar putea să participe în mod activ, dar există diferențe enorme între modul în care acest lucru se întâmplă în „cea mai bună clasă” și în celelalte. Elevii din clasele din urmă sunt activi, în sensul rezistenței afișate față de profesor. Ceilalți practică o strategie de colaborare cu profesorul. Evident, strategiile elevilor depind, de asemenea, de relația lor cu profesorii. În funcție de modul în care profesorii se comportă și sunt percepuți de elevi, chiar și copiii din „clasele slabe” ar putea reacționa pozitiv la cererile profesorilor (dar întotdeauna vor exista încercări de a răsturna ordinea impusă de profesor). În același timp, elevii din „cea mai bună clasă” sunt în general deschiși față profesor și chiar și atunci când sunt supărați nu atacă profesorul care nu le place dintr-un motiv sau altul. Probabil legate de aceste două tipuri diferite de strategii de participare, există cel puțin două tipuri diferite de percepții și experiențe legate de „a fi la școală”, atât din partea profesorilor, cât și a elevilor. Chiar dacă sunt deschiși în privința metodelor interactive și chiar dacă încearcă să înțeleagă comportamentul copiilor în contextul dat de mediul lor social, profesorii sunt mai mulțumiți când lucrează cu „clasele bune”. Pe de altă parte, pentru acești copii apreciați de profesorii lor, viața la școală (sau în clasa lor) este mai des încărcată de sentimente pozitive și au în comun activități extra-curriculare nu numai legate de învățământ. Dar elevii din „clasele cu probleme”, sub impactul dezacordurilor cu profesorii și sistemul dominant de evaluare, ar putea simți că nu aparțin cu adevărat la această școală, și ar putea avea un impuls puternic să-și manifeste rezistența față de ordinea din școală și să-și consolideze sentimentul de apartenență la un grup marginal. În plus, absenteeismul, abandonul școlar timpuriu sau refuzul de a se înscrie la școală pot fi forme de protest față de o școală și un sistem care le reamintește permanent că nu este cu adevărat al lor. Frustrarea și rușinea acestor elevi resimțite din cauza condițiilor sociale și economice în care trăiesc, împreună cu atitudine contestatară caracteristică vârstei au alimentat tensiunile dintre ei și școală, tensiuni care s-au transformat din când în când în conflicte explicite.

De vreme ce activitățile din clasă sunt organizate într-o dispunere frontală, formarea grupurilor de elevi, oricare ar fi criteriul de grupare, este irelevant. Cu toate

acestea, dacă li se permite să-și aleagă locul, elevii formează grupuri mai ales pe bază de gen. Elevii mai disciplinați (sau cei care din varii motive nu se amestecă cu restul clasei) stau în primul rând, în timp ce elevii „turbulenți” preferă să orchestreze atmosfera din băncile din spate.

La Școala nr. 8 observația participativă ne-a permis identificarea modului în care fumatul la școală se constituie într-o practică de rezistență la regulile instituției. De obicei, elevii fumează undeva într-un loc ferit de priviri iar profesorii acceptă tacit această practică. Totuși, când două eleve au fost prinse fumând în laboratorul de biologie a izbucnit un conflict deschis, iar elevii au fost amenințați că vor fi aspru pedepsiți.

3.2.2. Elevii romi în grupurile de prieteni și colegi

În ciuda tuturor conflictelor manifeste sau latente cu școala, elevii s-ar putea simți bine și ar putea avea sentimente pozitive față de școală, mai ales din cauza timpului petrecut în grupurile de prieteni și colegi. În unele cazuri, copiii romi intervievați se cunoșteau din comunitate ceea ce a consolidat cercul lor de încredere și de influență reciprocă. Patru din cele cinci fete rome de la Școala nr. 1 sunt colege de clasă, iar trei sunt vecine pe strada Babilon (două dintre ele sunt surori). Cu excepția celor două surori (cea mai în vârstă repetă clasa a opta într-o clasă diferită de cea în care sunt înscrise celelalte patru fete rome), aceste fete se înțeleg bine. Cu toate acestea, ele nu țin legătura dacă locuiesc în alte părți ale cartierului. Laura (ea este cea mai în vârstă și repetă clasa a opta) ține legătura cu cercul de prieteni al fraților ei mai în vârstă. Magdalena caută companie în cercul de penticostali. Cu toate acestea, ele visează la aceeași ocupație pe care vor s-o profeseze în viitor: fiecare dorește să devină coafeză, ocupație aflată în topul preferințelor lor, sau cel puțin pe locul al doilea, după cel de bucătar. În ceea ce privește opțiunile lor de continuare a studiilor după absolvirea clasei a opta, toate și-au exprimat dorința de a se înscrie la aceeași școală profesională din cartierul Floare. Unele dintre ele au prietene mai în vârstă acolo și sunt convinse – în ciuda opiniilor contrare ale părinților – că aceasta este cea mai bună școală iar profesia învățată acolo este frumoasă, atractivă și bine plătită.

Conflicte apar și în aceste grupuri de prieteni sau colegi. În timpul observațiilor făcute în afara sălii de clasă în Școala nr. 2, am avut ocazia să asistăm la discuțiile în jurul unui conflict, și încercările de mediere între doi elevi (băieți) din clasa a VI-a. Băieții aparțin de comunități etnice diferite. Cazul ilustrează nu numai existența conflictelor acute la școală (care nu au fost semnalate de către intervievați), dar poate arăta, de asemenea, că aceste conflicte sunt parte a unor probleme mai largi iar conflictele etnice sunt doar o fațetă a acestor probleme. Ambii elevi (M. un elev rom și R. un băiat român) provin din familii dezmembrate. Cel dintâi locuiește cu mama lui și mai mulți frați, iar cel din urmă cu tatăl său. M. este un elev sărac care repetă clasa

a șasea, astfel este cu un an mai în vârstă decât R. R. este de asemenea un elev slab, cu rezultate slabe la majoritatea disciplinelor școlare, și are un handicap sever care îi diminuează capacitatea de a vorbi, fiind un copil singuratic. Discuțiile și medierea au început în biroul directorului. Într-o primă fază au participat directorul școlii, tatăl lui R. (un bărbat divorțat, de aproximativ 35 de ani, muncitor) și cei doi elevi implicați. Tatăl revoltat a ridicat tonul și a vorbit despre presiunea extraordinară pusă pe fiul său, și a spus că a fost la poliție să caute dreptate, dar oamenii de acolo l-au sfătuit să încerce să rezolve problema la școală. După o discuție în contradictoriu care a durat aproximativ zece minute, fără rezolvarea conflictului, directorul a trimis tatăl la mediatorul școlar. În a doua fază a discuțiilor care au avut loc în biroul mediatorului, după ce elevii au fost trimiși în clasă, tatăl și-a spus propria versiune despre incident. El a început prin a face referire la acest incident ca la un conflict interetnic, prin a spune că „eu nu sunt rasist, dar vedeți că copilul agresiv este țigan, și își bate joc de fiul meu, care este un copil foarte rezervat”. Mediatorul de etnie romă, de sex masculin, a încercat să explice că nu toți romii sunt răi sau agresivi, și că el se va ocupa personal de această problemă, și a încercat să prezinte situația delicată a lui M. Tatăl a plecat după 30 de minute, nefiind convins de cuvintele mediatorului, probabil din cauza neîncrederii lui generale față de minoritatea romă.

3.3. Ideile despre rezultatele școlare

Elevii romi intervievați identifică diferiți factori ca surse ale succesului la școală. Magdalena crede că elevii trebuie să fie disciplinați și să evite absențele de la școală („am lipsit de la clasă o singură dată, când au plecat cu toții, iar dacă rămâneam nimeni nu ar mai fi stat de vorbă cu mine”). Devotamentul ei pentru a învăța bine și a avea rezultate bune este susținut de mândria de a fi țigan (cu toate acestea, ea crede că, pe lângă limbă și dansuri, nu sunt foarte multe tradiții care-i marchează viața), dar mai ales de dorința părinților ei care au dorit s-o țină la școală în măsura în care, după spusele ei, „nu-i place prea mult școala, îi place mai mult de colegii ei și nu școala în sine, dar trebuie s-o facă”. Magdalena, de asemenea, crede că sprijinul guvernamental pentru romi oferă oportunități romilor. În plus, ajutorul părinților și prietenilor este, de asemenea, considerat un element necesar pentru eforturile ei de a reuși.

Mama lui Andrei este convinsă că educația primită de acasă este decisivă pentru rezultatele copilului la școală. Ea are încredere deplină în el, de aceea nu era nevoie să verifice, să controleze comportamentul lui Andrei la școală. El a căutat sprijin educațional la centrul cu program școală-după-școală, și consideră că pe lângă munca pe care o depune are nevoie și de noroc pentru a reuși în viață. Tatăl lui Andrei, ca să-l convingă cât de importantă este școala, a încercat să-și învețe fiul să fie cinstit,

să nu mintă cu privire la frecventarea școlii și rezultatele obținute (așa cum a făcut el cu părinții lui). Mama Ioanei susține că părinții trebuie să investească în educația copiilor lor și să facă chiar sacrificii; trebuie să-i facă conștienți de importanța școlii, dacă nu altfel, cel puțin prin relatarea dificultăților cu care se confruntă în calitate de părinți, adulți cu nivel scăzut de școlarizare. Aron este convins că fiecare are nevoie de noroc, cum a avut el cu fundația unde a crescut și că trebuie să fie prietenos cu toată lumea. Mai mult decât atât, după cum a spus el, „trebuie să învețe cum să reușească, și trebuie să dorească cu adevărat acest lucru, trebuie să aibă ambiție. Toate acestea sunt mai ușor de atins pentru cei care au totul și nu duc lipsă de nimic acasă”. Laura crede că „cei care au note mai bune la școala învață mai mult pentru că le place, le place școala și sunt conștienți că o fac pentru binele lor; unii spun că este mai bine și învață pentru o viață mai bună, altora nu le pasă de ce se întâmplă”. Ea spune că „trebuie să ai voință să faci acest lucru și să-ți placă ceea ce faci”. Laura a menționat că activitatea mediatorului școlar a fost foarte importantă, pentru că ea a reușit să facă familiile să recunoască problemele de școlarizare ale copiilor lor: „ea este respectată de părinți, dar, din păcate, ea nu poate face multe, ea nu poate rezolva problemele lor”. Daniel din cartierul Apă (un băiat cu multe absențe), ne-a spus că el a avut rezultate bune la design și i-a plăcut școala, dar i-a fost greu să stea în sala de clasă cinci-șase ore pe zi.

Când a venit vorba de identificarea cauzelor eșecului școlar, persoanele intervievate au dat dovadă de auto-critică și au fost critici și cu unitatea de învățământ unde sunt înscriși copiii lor. Auto-critica a venit în special din partea părinților. Ei se învinovătesc pentru faptul că au abandonat școala la o vârstă fragedă, sau că nu au educație școlară. Femeile ne-au împărtășit întâmplările legate de căsătorie și naștere la o vârstă fragedă. Le-ar plăcea ca fiicele lor să evite acest destin. Fetele recunosc că căsătoria timpurie pune în pericol cariera lor școlară. Alții s-au plâns că sunt nevoite să-și ajute mama în treburile casnice după programul de la școală. Practic nici unul dintre ei nu a menționat sărăcia extremă ca motiv pentru care copiii nu frecventează școala în mod corespunzător – cei mai muți au fost de vârsta școlară în 1980, când tații lor aveau locuri de muncă mai sigure iar companiile de stat au asigurat angajaților un apartament unde să locuiască. Ei, de asemenea, s-au învinovățit pentru că nu pot să-și ajute copiii la temele de casă pentru că nu au pregătirea necesară pentru acest lucru. În ceea ce privește copiii intervievați, fetele care repetă clasa au acuzat starea lor de sănătate, și una dintre ele a recunoscut că este leneșă și nu-i place să stea în clasă, mai ales la anumite ore. Destul de curios, nu au acuzat starea materială a familiei lor, unii au fost chiar convinși că familia lor nu se confruntă cu probleme financiare. Cu excepția lui Aron, care nu are familie de la vârsta de patru ani iar acum se află în grija mătușei șomere împreună cu alți șase copii: recunoscând că dobândirea unei profesii prin intermediul educației școlare depinde de ambiția lui, a menționat

că „acest lucru ar fi mai ușor dacă el ar avea tot ce are nevoie acasă”. Sorin crede că discriminarea practică de unii profesori îi afectează puternic: „majoritatea copiilor romi nu reușesc pentru că sunt de etnie romă, și sunt dați la o parte de unii profesori pentru că sunt romi. Profesorii ar trebui să-i ajute mai mult”.

Nemulțumirile față de profesori și / sau școală au ieșit la suprafața mai târziu în discuțiile noastre (la început toată lumea a crezut că e bine dacă spun că sunt mulțumiți și totul e destul de bine). Dar când au decis că doresc să dea glas nemulțumirilor, le-au articularat în limbajul discriminării și pe un ton de protest. Cu toate acestea, există o diferență în modul în care elevii și părinții explică situațiile in juste de la școală. Elevii nu percep injustețea din punct de vedere etnic ci formulează alte tipuri de explicații, cum ar fi: „profesoara de matematică a picat douăzeci de copii, romi și români, dar la examenul de corigență i-a trecut pe cei care i-au plătit”, „profesoara de matematică a fost părtinitoare, ea ne-a tratat diferit în funcție de cum arătăm, a dat note mai mari elevilor cu o stare socială și economică mai bună dar pe noi nu ne-a ajutat să obținem nota de trecere”, „orele de desen au fost cele mai rele, profesoara striga la noi, spunându-ne că suntem murdari și împruțiți”, „profesoara de desen tratează diferit fetele și băieții, ea a avut ceva în special cu trei băieți din clasă”. În câteva cazuri, ca și în cazul lui Laura și Andrei, colegii mai în vârstă (care i-au amenințat și intimidat), au fost acuzați că pun în pericol siguranța lor la școală, și din acest motiv, continuarea școlii. Atmosfera uneori tensionată din clasă a fost explicată prin relația conflictuală dintre profesori și elevi, ambele fiind răspunzătoare pentru schimbul reciproc de comentarii de intimidare la adresa celuilalt. Modul în care unii profesori compară această clasă cu clasa VIII-a B – uitând de modul în care a decurs în realitate selecția pentru această din urmă „clasă de elită” și „demonstrând că noi nu suntem buni de nimic” – este destul de frustrant pentru mulți și în cele din urmă ar putea avea un efect demobilizator pentru ei.

Narațiunile părinților despre eșecul școlar și situațiile neplăcute ale copiilor lor – probabil primate prin prisma experiențelor lor de viață – au fost impregnate cu explicații de natură etnică. Părinții au povestit despre încercarea școlilor de a înființa o clasă a întâia numai pentru romi; despre lipsa de interes pentru protejarea copiilor romi în cazul conflictelor violente de la școală cu care se confruntă („școala își asumă responsabilitatea pentru elevi atunci când sunt la școală, dar această școală nu își asumă responsabilitatea, profesorilor nu le pasă de copii, și ei cred că, dacă suntem romi, suntem proști”); despre lipsa de respect a profesorilor față de părinții romi, datorită ignoranței generale față de romi („suntem țigani, dar avem cei șapte ani de acasă,¹¹ iar eu nu pot accepta să ne trateze altfel”; „Eu nu fac scandal, poate acesta

11 Intervievatul citează o zicală românească potrivit căreia manierele și gradul de civilizație a persoanelor depind de „cei șapte ani de acasă”.

este motivul pentru care nu-mi acordă atenție, poate că dacă aș merge la școală cu o atitudine pe care ei o consideră ca fiind de țigan, poate așa m-ar lua în serios”), sau cu privire la situații delicate („când școala cere bani chiar dacă nu ar trebui, te face să te simți stingher în fața altor părinți dacă nu poți plăti”); sau despre cazuri când „copiii romi au fost lăsați repetenți pentru că au lipsit de la școală din cauza unor probleme de sănătate („care este un caz clar de discriminare cu care ne-am confruntat pe lângă alte ocazii, de exemplu, atunci când medicii refuză să ne consulte”).

Atât profesorii cât și elevii susțin că fetele au avut rezultate școlare mai bune, deoarece sunt silitoare, dar băieții sunt mai deștepți și mai inteligenți.

3.4. Statutul de profesor la o școală marginală

În interviul său, directorul Școlii nr. 1 a subliniat faptul că ea, de profesie biolog, a decis să candideze pentru această funcție în 1998 tocmai pentru că a considerat că cea mai mare provocare a școlii a fost că a înscris copii defavorizați, printre care și copii romi din cartier. Ea a subliniat, de asemenea, că pentru „școlile de elită” este ușor să prezinte rezultate strălucite pentru că au elevi care provin din familii cu condiții sociale și economice mai bune și aceste familii au grijă de educația școlară a copiilor: „satisfacția noastră aici constă în faptul că putem face treabă bună cu copiii defavorizați, care au probleme materiale, și care poate sunt neglijați de părinții lor... Eu cred că satisfacția este chiar mai mare, vedem cum reușesc să termine școală, cum își continuă cariera școlară și din când în când se întorc la noi cu mândrie”. Pe baza discuțiilor noastre cu alți profesori, am putea crede că, indiferent de sinceritatea acestei dedicări, sub presiunea întregului sistem educațional (profesori care sunt evaluați pe baza rezultatelor celor mai buni elevi), această școală a ales, de asemenea, să aibă o „clasă bună” care să corespundă așteptărilor din sistem și să aibă satisfacții în acest sens. Se poate afirma că această practică face parte din practicile de discriminare instituțională, susținută nu neapărat de atitudini etniciste / rasiste și / sau de clasă, dar poate mai ales de modul în care profesorii sunt socializați în privința scopurilor și mijloacelor unui învățământ școlar de succes.

În afară de această ierarhie a claselor, în ansamblu discuțiile informale sau formale cu profesorii de la această școală nu ne-au dezvăluit nici sentimente nici acte de discriminare explicite. Situația se datorează probabil programelor desfășurate la școală în ultimii zece ani, precum și sensibilității sociale a cadrelor didactice dezvoltată (printre altele) ca urmare a unor traininguri de formare privind drepturile omului, diversitatea culturale și problemele legate de dezavantajele sociale. Directorul școlii a menționat că la începutul anilor 1990, sub directoratul unui profesor mai în vârstă, au existat chiar manifestări explicite împotriva romilor și au existat practici

de excludere a lor de la școală (de obicei, prin reducerea „notei la purtare” la un nivel critic care a condus la exmatricularea lor). Dar se poate observa că, voit sau nu, având atât de multe probleme în „clasele slabe”, profesorii uită că acestea au fost formate în modul menționat și tind să dea vina doar pe copii pentru „atmosfera din aceste clase unde nimeni nu poate face nimic bun”. Cantitatea de informații predate, metodele de predare și evaluare pot fi adaptate la nivelul clasei, dar în cele din urmă se poate ajunge la dezavantajarea acestor copii și la reducerea oportunităților privind educația și obținerea unor locuri de muncă.

Psihologul școlar de la Școala nr. 1 crede că unii profesori nu tratează copiii ținând cont de mediul lor de acasă, ci sunt axați strict pe disciplina lor, pe ceea ce elevii au de făcut, atitudine datorată presiunii exercitate asupra profesorilor să avanseze cu materia. Priviți mai îndeaproape, cum are ea ocazia s-o facă, se poate descoperi și ar trebui să se țină cont de dificultățile cu care acești copii se confruntă. Ei au problemele lor cotidiene de care trebuie să se ocupe, deci este de înțeles că ei sunt preocupați de aceste probleme, doresc și au nevoie să vorbească despre ele. De altfel, cum a menționat psihologul, acești copii au probleme similare cu cele ale fiecărui elev de liceu, de exemplu, sexualitatea este un subiect central pentru ei. În ceea ce privește rezultatele lor școlare, ea spune că nu există vârfuri la școală, majoritatea sunt la un nivel mediu, dar notele lor nu reflecta nivelul lor de cunoștințe, pentru că de foarte multe ori profesorii sunt indulgenți cu ei. Există o ușoară diferență între clasele paralele în privința dorinței de a continua studiile după clasa a opta. Dar, potrivit psihologului, majoritatea lor aleg școli profesionale, chiar și cei din clasa mai bună.

Potrivit directorului Școlii nr. 2, școala se luptă cu fluctuația mare a numărului de elevi înscriși. El spune că există o diferență mare între numărul celor înscriși și numărul celor care frecventează școala regulat: „ar trebui să veniți pe 15 septembrie să vedeți cât de mulți copii romi s-au înscris și să reveniți pe 1 octombrie să vedeți câți au plecat”.

Capitolul 3

MODELE ȘI STRATEGII IDENTITARE

Enikő Vincze

1. Viața cotidiană la școală și în afara ei ● 106
 - 1.1. Considerente generale ● 106
 - 1.2. Viața cotidiană acasă și în preajma lui ● 108
 - 1.3. La școală: împreună sau separat ● 111
 - 1.4. Socializarea în afara școlii ● 113
2. A fi „celălalt”. Opinii despre diferențele etnice ● 114
 - 2.1. Diferențieri intra- și inter-grupale ● 114
 - 2.2. Constituirea alterității: practicile și experiențele elevilor la școală ● 116
 - 2.3. Diferență și alteritate din perspectiva părinților ● 120
 - 2.3.1. Etnici romi între români și maghiari ● 121
 - 2.3.2. Femeile rome și menținerea granițelor între grupuri ● 123
 - 2.3.3. Rolul religiei în definirea etnicității ● 124
 - 2.3.4. Gaborii și romii românizați ● 125
3. Identități, strategii identitare și idei despre viața de adult ● 125
 - 3.1. Identificarea etnică a elevilor din perspectiva „moștenirii de familie” ● 126
 - 3.2. Hibriditatea strategiilor identitare și ambiguitățile percepției de sine ● 127
 - 3.3. Strategii de separare susținute de o percepție de sine pozitivă ● 128
 - 3.4. Percepția de sine negativă și strategia de asimilare ● 130
 - 3.5. Identitatea etnică a elevilor din perspectiva cadrelor didactice ● 131
 - 3.6. Școlarizarea, cariera profesională și traiectoria de viață ● 133

În lumina descrierii făcute în capitolul doi al volumului despre situația marginală ai copiilor romi de la școlile selectate pentru studiul nostru comunitar, capitolul de față își propune să descrie strategiile prin care acești copii răspund provocărilor de acasă și de la școli cu care se întâlnesc în viața lor cotidiană.

Primul subcapitol schițează o imagine despre viața cotidiană a elevilor așa cum o trăiesc ei acasă și în mediul imediat al casei; prezintă diferite forme de „a fi împreună” cu și de „a fi separat” de ceilalți la școală; și descrie formele de socializare din afara școlii. Toate acestea sunt prezentate pornind de la observații legate de modul în care viața lor de zi cu zi este marcată atât de diferitele grade ale izolării lor, cât și de dorința lor de a participa activ la realitatea lumii exterioare.

Al doilea subcapitol arată modul în care experiențele elevilor legate de apartenența lor etnică și socială, sau de perceperea lor drept alteritate sunt influențate de situația marginală în care trăiesc. Aici vom descrie, de asemenea, practicile și experiențele lor particulare legate de etichetarea etnică în școli. Subcapitolul surprinde și modul în care părinții percep diferențierea și procesele de etichetare etnică în relațiile dintre diversele grupuri de romi, în relațiile dintre femei și bărbați, sau în raport cu credințele lor religioase.

Strâns legat de cele de mai sus, al treilea subcapitol prezintă modelele și strategiile identitare practicate în cadrul „comunității de romi” studiate. Aici vom surprinde caracteristicile identificării etnice a elevilor în funcție de moștenirea lor familială, descriind natura hibridă a strategiilor identitare și ambiguitățile percepției de sine; strategiile de separare susținute de o percepție de sine pozitivă; percepția de sine negativă și strategia de asimilare. Identitatea etnică a elevilor va fi discutată și din perspectiva profesorilor, dar și al modului în care elevii privesc educația școlară, cariera profesională și traiectoria lor de viață.

I. Viața cotidiană la școală și în afara ei

I.1. Considerente generale

În majoritatea cazurilor studiate, lumea vieții elevilor intervievați nu se intersectează doar la școală, ci și în mediul de proveniență, astfel încât activitățile lor cotidiene se desfășoară în circumstanțe fizice similare marcate de probleme similare, atât acasă, cât și la școală. În ciuda faptului că situația socială și economică a familiilor variază de la un statut relativ bun dar cu prestigiu scăzut la sărăcie profundă, în ansamblu putem spune că aceste condiții diferă foarte mult de circumstanțele de la școală.

Nu doar distanța fizică, dar și cea socială și accesul la școală sunt elementele care diferențiază elevii care trăiesc în cartierele Floarea, Apa, și Pădurea și colegii lor majoritari. În mediul lor de proveniență cu toții au legături doar cu etnici romi, care este un mediu plăcut pentru unii¹, dat nu și pentru alții². Acest fapt este reflectat de numărul de prieteni din această zonă pe care copiii spun că îi au sau durata de timp pe care îl declară că îl petrec în afara cartierului.³ Cu ocazia citării fragmentelor de interviu utilizăm nume fictive pentru copiii intervievați.

Cei puțini care locuiesc cu familiile lor nucleare într-un cartier populat în mare parte de români și / sau de către persoane mai în vârstă par să fie plictisiți de activitățile lor de acasă. Marea lor majoritate își petrec viața de zi cu zi în spațiul dintre casă și școală. Pentru cei care trăiesc în sărăcie profundă, colectarea și selectarea deșeurilor, împreună cu părinții lor, este parte din viața lor cotidiană de acasă, fiind un factor care alimentează sentimentul lor de rușine la școală și cu siguranță este ceva care marchează prăpastia uriașă dintre mediul lor de proveniență și mediul școlar. În consecință, subiectele lor de discuție sunt modelate de problemele cu care se confruntă în mediul lor de proveniență. Cel mai frecvent, ca activitate de petrecere a timpului liber, ei discută, se plimbă pe străzi, fumează sau ascultă muzică.

Acest mod de socializare și încapsulare în propriul grup etnic sau religios nu este cu necesitate o alegere personală a elevilor, ea este înscrisă în zona de locuire de la periferia orașului și în condițiile lor materiale. De obicei, părinții nu au nici o influență asupra modului în care copiii lor își petrec timpul liber la această vârstă, cu excepția Gaborilor și familiilor penticostale unde controlul și autoritatea părinților este mult mai mare. De altfel, părinții sunt în mare parte mulțumiți de suportul oferit de rețelele lor informale, suport pe care nu-l primesc de la lumea exterioară⁴. Alături

-
- 1 Anca a fost sigurul copil din cartierul Floarea care a subliniat că este mândru că este rom: "Țiganii se ajută între ei, și îi ajută pe cei care au nevoie de ajutor, le oferă de mâncare sau altceva. Românii nu fac asta. Ei spun că noi suntem negri, dar ei se duc la solariu să se bronzeze, iar noi suntem bronzi de la natură, și asta este bine".
 - 2 Aron, acceptat de mătușa sa într-un apartament unde trăiesc opt persoane, visează la vremea când "voi avea o slujbă și îmi voi permite să mă mut la casa mea". Andrea, care locuiește pe aceeași stradă, s-a plâns despre vecinătate pentru că „aici trăiesc prea mulți romi, mi-ar plăcea să văd mai mulți români în jurul meu". Ca și surorile ei mai mari, ea are un prieten care stă în altă parte a orașului. Anca, sora Andrei, ar dori să rămână în acest cartier când se mărită.
 - 3 Andrei, un copil din aceeași vecinătate, ne-a spus că are doar doi prieteni aici și ei încearcă să nu piardă vremea toată ziua în jurul clădirii, așa cum fac alții. Îi place să meargă la un centru educațional îndepărtat după școală. Deși se revoltă împotriva controlului exercitat de mama sa, Laura – a cărei familie locuiește izolată într-o vecinătate formată mai ales din români – este mulțumită că are mai mulți prieteni care nu fac parte din mediul ei imediat (școală și casă) ci provin din anturajul fraților ei mai mari.
 - 4 Familia tradițională extinsă este o resursă bogată de sprijin și protecție pentru romi. Cum ne-a spus cu mândrie mama Biancăi din cartierul Apa: "suntem o familie mare, ne respectăm unii pe alții, asta este adevărul". Se adună cel puțin 25-30 de persoane de sărbătorile familiale pe care le țin la frați, surori sau la ei acasă. Sunt și cazuri în care persoanele izolate nu se plâng de singurătate, ca tatăl lui Sorin care are legături doar cu câțiva vecini de etnie romă și ne mărturisește că „nu prea am prieteni dar mă descurc".

de familia extinsă și rudenie, situația minorităților și persistența valorilor culturale tradiționale structurează la rândul lor rețelele sociale din interiorul grupurilor de romi. A trăi doar între ei și a încerca să rezolve toate problemele în interiorul comunității lor sunt obiective pe care mulți părinți le susțin și le urmează. Pentru ei, familia și rudele rămân resursa cea mai puternică de cunoștințe și informații despre orice, inclusiv instituțiile publice, ajutoare și indemnizații sociale. Sunt reticenți față de „alții”, au o atitudine ambiguă și prejudecăți față de persoanele care nu fac parte din cercurile lor. Instituțiile publice sunt deseori considerate ca aparținând majorității, adică „lor”, „altora” și, ca atare, sunt ocolite. În acest context, școala este privită ca o instituție de acest gen, o unitate străină care aparține „altora”.

Profesorii nu au nici un contact cu mediul de proveniență al elevilor (pe care nu i-au vizitat la domiciliu) și nu sunt capabili să-i atragă în activități de agrement în afara școlii (astfel încât ei nu contribuie defel la modul în care grupurile de prieteni se dezvoltă, se amestecă sau nu din punct de vedere etnic sau social). Singurul liant între școală și familia elevilor este mediatorului școlar rom, dar el / ea este preocupat/ă să asigure participarea copiilor la școală și să rezolve conflictele care apar la școală, așa că interesul, timpul și energia pentru a interveni în orientarea relațiilor lor de grup în spațiul din afara școlii este scăzut. Sunt ocazii extrem de rare – ca de exemplu participarea la festivaluri, participare mediată de profesorul de limba romani, cum ar fi evenimentul organizat pe 8 aprilie, Ziua Internațională a Romilor la centrul cultural din oraș – când se simt sărbătoriți de un public mai larg și au impresia că sunt conectați la oameni pe care, de obicei, nu-i întâlnesc.

1.2. Viața cotidiană acasă și în preajma lui

Cinci dintre elevii romi de Școala nr. 1, intervievați în vara anului 2009, locuiesc în ultimul bloc de pe strada Babilon. Printre ei se află un băiat de 15 ani și unul de 17 ani (Andrei și Aron) care tocmai au absolvit clasa a opta la Școala nr. 1 și în toamna anului 2009 s-au înscris în clasa a noua la o școală profesională.⁵ Trei dintre fetele intervievate se numără printre elevii de clasa a opta de la Școala nr. 1. Două dintre ele (Ioana și Andrea) au cincisprezece ani și sunt colegi în clasa în care s-au înscris cinci

5 Deși de ani de zile în sistemul educațional românesc învățământul obligatoriu este de zece clase, școlile nu s-au schimbat din punct de vedere administrative. Cu excepția liceelor care au program pentru clasele I–XII, copiii de la școlile elementare și cele generale trebuie să se mute la alte școli după absolvirea clasei a opta. Școlile din eșantionul nostru sunt în această situație. De aceea în timpul cercetării noastre (primăvara anului 2009) copiii au fost elevi la Școala nr. 1 însă în toamna aceluiași an s-au mutat la altă școală pentru a-și continua studiile. Au fost admiși pe locuri speciale rezervate romilor în urma unei repartiții a elevilor în funcție de rezultatele școlare anterioare și opțiuni formulate.

elevi auto-identificați ca romi dintr-un total de douăzeci de elevi. A treia (Anca, de șaisprezece ani, sora Andreei) repetă clasa a opta din cauza absențelor. Ea este singurul elev auto-identificat ca rom în într-o clasă cu optsprezece elevi.⁶ Un alt elev de clasa a opta de la Școala nr. 1, Laura (17), locuiește într-o casă de pe strada Râului într-un cartier locuit în general de familii de bătrâni români. Familia lărgită a Magdalenei (15), o familie de penticostali, locuiește într-o curte de „țigani” relativ izolată, situată în apropierea blocurilor la jumătatea distanței dintre străzile Babilon și Râului, dar încă în vecinătatea fostei platforme industriale socialiste. Claudiu (15) s-a mutat recent în apartamentul mamei și al tatălui vitreg. Apartamentul este destul de departe de cartierul Floare și de cele mai multe ori el este singur acasă.

Majoritatea elevilor locuiesc în apartamente cu două camere cu familia lor de peste patru membri, astfel încât sunt nevoiți să împartă o cameră cu frații, surorile mai mari sau mai mici. Unora le este antipatică vecinătatea în care trăiesc și își exprimă acest sentiment prin faptul că nu leagă prietenii aici și caută programe alternative în altă parte (totuși șansele de reușită sunt scăzute). Sentimentul de a nu aparține cu adevărat vecinătății și dorința de a fi altundeva este mai puternică în cazul elevilor care nu au colegi în apropiere. Dar percepția și posibilitățile fetei de religie Penticostală de a alege locația unde să-și petreacă ziua sunt limitate mai ales de afilierea religioasă a familiei sale. Băiatul nou venit – care nu are legături cu colegii lui, nici de natură colegială nici de vecinătate și nu este nici controlat de familie – adesea pierde vremea prin oraș (petrece timpul mai ales prin sălile de sport) cu foștii lui prieteni.

Mama lui Anca și Andrea a observat o schimbare între generația ei și a fiicelor sale: „în tinerețe ne plimbam, mergeam la cinema, discotecă și baluri împreună cu românii și ungurii, pierdeam vremea destul de mult prin oraș, dar copiii noștri nu merg nicăieri, doar stau în acest curte sau în cel mai apropiat parc și discută, nu merg la petreceri, nu merg la un film, nimic”. Cu toate acestea, ea a subliniat, că se teme să-și lase fiicele adolescente să meargă la centrul de învățământ școală-după-școală aflat în cealaltă parte a orașului, pentru că pe stradă există bărbați periculoși. Diferențele dintre generații ar putea fi explicate prin creșterea inegalităților sociale și creșterea distanțelor dintre cei (foarte) săraci și cei (foarte) bogați, de o mult mai rigidă divizare a spațiului public care în mod neoficial reglementează accesul permițând unora să le frecventeze, iar altora interzicându-le, sau de creșterea costurilor programelor recreative și de divertisment. Persoanele din familiile intervievate susțin că etnia nu contează în alegerea prietenilor sau a petrecerii timpului liber, dar în viața reală alegerile lor sunt într-adevăr limitate la rețelele lor imediate formate în principal din etnici romi.

6 Școala nr. 1 are trei clase paralele de clasa a opta dintre care clasa VIII-a B cu 15 elevi majoritari este considerată „cea mai bună”.

Trei dintre elevii de la Școala nr. 2, Claudiu (15), Denisa (14) și Adi (14), locuiesc în vecinătatea Singular din cartierul Apă în condiții acceptabile. Casa altor patru elevi de la Școala nr. 2, Daniel (14), lui Sorin (16), Cristina (15) și Iulia (13), este situată în apropierea zonei celei mai sărace. La momentul cercetării noastre am găsit trei fete la Școala nr. 2, fete care provin din cea mai săracă zonă a cartierului Apa: Bianca (15), Geanina (15) și Mari (15).

Mediul domestic al elevilor din cartierul Apă este cel mai izolat de restul orașului și poartă stigmatul celor mai sărace „țigănimi”. Familiile lor s-au mutat aici din alte părți ale orașului sau ale țării. Aceste două elemente restrâng puternic șansele acestor copii de a petrece viața lor de zi cu zi în afara coloniei. Cei mai săraci sunt nevoiți să lucreze alături de părinții lor la groapa de gunoi. Penuria materială și izolarea de lumea exterioară conduc la situația în care ei nici măcar nu visează – nici pe termen scurt nici pe termen lung – să cunoască alte persoane sau să-și petreacă timpul în altă parte.

Familiile cu care am vorbit în cartierul Pădure trăiesc în această zonă de tip rural în case construite pe timpul coloniilor înființate în urma industrializării. Ele nu sunt foarte confortabile, fiind compuse din una sau două camere. Apartamentele se află în clădiri cu unul sau două etaje. Ele sunt în stare proastă, nu au infrastructură modernă. Lipsa investițiilor în infrastructură este vizibilă mai ales în cazul străzilor care nu au fost reparate de ani de zile.

De multe ori, copiii luptă pentru a se desprinde de cadrele date de viața lor cotidiană și în acest efort caută sprijinul moral al celuilalt semnificativ. Feri (16) trăiește într-o familie extinsă de Gabori. Modelele lui de viață sunt puternic dominate de practicile tradiționale referitoare la locul de muncă și școlarizare. Cu toate acestea, el are o viziune alternativă despre viitorul său, viziune care diferă de cele promovate de părinții lui, dar el o păstrează secret, se bucură de un fel de libertate datorită faptului că părinții săi călătoresc foarte mult. Pentru el celălalt semnificativ provine din rândul tinerilor cu care se întâlnește la biserică, sau adulții care au reușit să facă altceva în viață (ca mediatorul școlar). Pentru Anabela (14) pendularea continuă între domiciliu și leagănul de copii reprezintă o povară serioasă. Ea consideră că viața ei la instituție este temporară și așteaptă momentul în care va împlini 16 ani și se va muta cu surorile ei mai mari.

În alte cazuri, constrângerile materiale care rezultă din lipsa sprijinului oferit de tată, care lipsește de acasă – ca în cazul Laviniei (13), al fratele său Ștefan (15), și al Vioarei (14) - și faptul de a trăi în familia extinsă a mamei creează o situație în care principala lor preocupare devine ajutorul reciproc în fiecare domeniu al vieții lor dure.

1.3. La școală: împreună sau separat

La Școala nr. 1 elevii au format grupuri demarcate de clasele lor și de gen. Sălile celor trei clase a opta de la Școala nr. 1 se află una lângă cealaltă, la etajul doi al clădirii. În ciuda apropierii lor fizice, copiii din aceste clase nu se amestecă și nu vorbesc unii cu alții, nici pe coridor nici în curte, dar nici nu sunt conflicte între ei. În cel mai bun caz, din când în când imită gesturile celorlalți și comentează la adresa lor cum că „ăștia sunt <tocilari> (copii care învață foarte mult, și care nu fac nimic altceva)” sau – pe cealaltă parte a acestei lumi paralele – că „ei sunt băieții răi”. Clasa VIII-a B petrece cea mai mare parte a pauzelor în sala de clasă, ei ies din clasă doar atunci când este strict necesar. Elevii din alte clase, de obicei, sunt trimiși afară din sălile lor după care profesorul închide ușa și pleacă. De regulă, după pauză, următorul profesor aduce cheia și preia copiii de la intrarea principală a clădirii. Mai târziu în timpul zilei, câteodată li se permite să rămână pe coridoare în timpul pauzelor. De fapt, nu sunt multe de făcut în curte (chiar dacă curtea nu este mică deloc), spațiul dintre cele două aripi ale clădirii școlii care se deschide spre spate. Curtea, în cea mai mare parte cimentată, are două locuri amenajate cu porți de fotbal, unde, de obicei copiii mai mici bat mingea. Curtea are, de asemenea, un colț pentru fumat, ales ca atare de către copii, probabil pentru că este relativ ascuns de intrarea în clădire, dar de fapt este chiar în fața porții pe care copiii îl folosesc să intre în școală din stradă.

Paralelismul între clase din Școala nr. 1, sau între clasele care aparțin mai degrabă regimului școlar standard și cele care rezistă și protestează împotriva lui printr-un comportament agresiv este produs și cu ocazia festivităților de la școală. Festivitatea de sfârșit de an reamintește tuturor cine sunt elevii și care sunt clasele excelente. La rândul său, începutul anului școlar consolidează ierarhia școlară prin „aspectul” claselor care reprezintă vizual re-plasarea elevilor repetenți. Pregătirile pentru festivitatea de Crăciun reflectă, de asemenea, liniile de ruptură din regimul școlar. Când i-am întrebat despre o festivitate de gen, elevii din clasa VIII-a C nu știau mai nimic. Nu le-a spus nimeni? Nu sunt interesați să participe? Sau ambele? Dimpotrivă, clasa VIII-a B participă la pregătirea festivității. Evenimentul în sine a fost realizat și privit mai ales de clasele „B” din școală, cu excepția unei clase a șasea, și, evident, de profesori coordonatori și unii dintre colegii lor de la școală. Doar o fată de etnie romă a fost inclusă în grupurile care au avut un program de prezentat. În sala de festivități erau doi sau trei băieți romi (probabil colegii ei din clasa VI-a A). Festivitatea a întărit granițele care separă elevii acestei școli, a reprezentat dovada activității de succes a cadrelor didactice, o celebrare organizată de și pentru elevii cu rezultate bune.

Observația participativă efectuată la Școala nr. 2 a arătat că în general relațiile dintre elevi și profesori sunt caracterizate de spiritul toleranței și chiar prietenie. Totuși, unele indicii sugerează că există mecanisme ascunse de tratament inegal al elevilor

romi. În timp ce directorul ne-a spus că elevii sunt înscriși aleatoriu în clasele paralele, observăm că clasa „specială de limbă engleză” are doar elevi neromi care trăiesc în condiții mai bune și care au rezultate școlare mai bune. Elevii romi au fost înscriși în „cealaltă”, sau „a doua” clasă începând cu clasa a cincia, clasa menținându-și componența până în anul terminal.

Relațiile dintre elevii de diferite etnii sunt descrise în interviurile noastre cu profesorii și elevii. Potrivit diriginților, elevii romi și elevii majoritari au activități comune. Doi din trei profesori au declarat că relațiile tipice sunt cooperarea în cursul învățării sau în timpul pauzelor în cazul elevilor care fac parte din aceeași clasă. Hărțuirea apare numai ocazional sau niciodată. Elevii ne-au spus că relațiile interetnice sunt în esență pașnice și tolerante, dacă nu chiar prietenoase tot timpul.

În interviurile noastre efectuate la Școala nr. 8, profesorii ne-au spus că nici ei nici altcineva nu ar trebui să diferențieze între elevi pe bază de gen sau etnie. Cu toate acestea, în timpul discuțiilor noastre informale au pus în discuție fenomenul discriminării etnice, o problemă menționată atât de părinții elevilor cât și de cadrele didactice, dar mai ales de către părinți. O mamă ne-a relatat un caz de agresiune interetnică și bătaia dintre copii care a izbucnit, după părerea ei, din cauza neglijenței profesorilor și lipsei lor de atitudine. În discuțiile noastre private, conducerea școlii s-a plâns de abuzurile cadrelor didactice față de copiii romi (de exemplu, unii dintre ei nu au acceptat copiii romi la activitățile extracurriculare). La rândul lor, elevii romi, de asemenea, au mărturisit că ei nu participă la astfel de programe, și simt că nu sunt cu adevărat doriți. Dacă comparăm poziția copiilor, părinților și a profesorilor în ceea ce privește opinia lor despre existența discriminării etnice, observăm că părinții sunt mai înclinați să explice eșecul copiilor lor în acești termeni.

Elevii par a fi mai sensibili față de diferențele de gen. Mulți dintre ei au spus că, de obicei, băieții sunt considerați proști și bătăioși, și fac mai multe probleme. Ei cred, de asemenea, că elementul cheie al succesului școlar este disciplina. În consecință, susțin că, deoarece fetele sunt mai disciplinate au avut șanse mai mari pentru o carieră școlară de succes.

Diferențierile etnice și de gen au fost depășite în comunitatea fumătorilor. Fumatul a fost pentru ei un mod de a ocoli regulile impuse de adulți, dar, de asemenea, o ocazie pentru afirmarea sentimentului lor de apartenență la un grup mai restrâns. În general, profesorii trec cu vederea obiceiurile de fumat ale copiilor. Intervin doar atunci când fumatul se manifestă în moduri mai îngrijorătoare din perspectiva lor, cum ar fi cazul fetelor romi care au fost prinse fumând în laboratorul de biologie.

1.4. Socializarea în afara școlii

Interviurile cu elevii au fost realizate la școală sau la casele elevilor. Una dintre cele mai mari dificultăți în munca de teren a fost să găsim locuri și ocazii în afara școlii, și în afara domiciliului lor unde să ne fi putut întâlni cu ei. Sursa dificultății se află în modul lor de viață. Ei chiar nu ies oriunde, sau dacă o fac, se întâmplă foarte rar. Se pare că atât în școală cât și la casele lor trăiesc într-o lume deconectată de restul orașului. Ei pierd vremea în jurul casei în care stau, în curte, și pe străzile din apropiere, fumează și stau la povești, băieții joacă fotbal într-un parc din apropiere. Colegii de clasă, în cazul în care sunt și vecini apropiați, se întâlnesc și în afara școlii, în zona lor de locuire sau, în unele cazuri merg împreună la același centru de educație școală-după-școală, sau vizitează împreună unele locuri, sub îndrumarea mediatorului școlar sau a altui profesor. Astfel am avut ocazia să observăm elevii romi într-un centru educațional, la un botez din biserica pentecostală, sau la tabără de vară. Deși planul nostru a fost să urmărim copiii oriunde se duc și ne anunță că se duc, am întâlnit doar un număr mic de elevi în aceste locuri. Mai mult, copiii din cartierul Apă nu au nici un loc unde să iasă în afara cartierului, astfel în cazul lor observarea activităților lor din afara școlii a constat de fapt în observarea lor în locurile lor de origine.

Centrul educațional vizitat oferă un program tip școală-după-școală pentru elevii dezavantajați social, printre care se află și romi. Este destul de departe zona în care trăiesc elevii studiați de noi. Distanța mare este motivul pentru care centrul este frecventat de foarte puțini elevi romi. Este frecventat mai ales de băieți, pentru că mamele nu se tem că vor fi molestați pe străzi. La momentul cercetării noastre, doar doi băieți din cartierul Floare se aflau la centru. Centrul se află într-o clădire cu un etaj situată într-un cartier de elită al orașului și este sponsorizat de către o bancă locală. Centrul este dotat cu mobilier nou și un laborator de informatică. Atât împrejurimile cât și interiorul centrului contrastează puternic cu condițiile de acasă a copiilor. Persoane specializate oferă meditații de grup pentru elevii interesați, mai ales în matematică și limba și literatura română, discipline de bază la care se dau examene de admitere în clasa a IX-a la diferite licee din oraș. La momentul vizitei noastre, copiii stăteau în laboratorul de informatică, jucându-se la calculator. Băiatul, pe care-l cunoșteam a fost de acord să vină cu noi în afara centrului pentru un interviu. După interviu nu a dorit să se întoarcă la centru.

La botezul din biserica Pentecostală nu am întâlnit nici un părinte sau elev cunoscut deși biserica se află în imediata vecinătate a blocurilor din cartierul Floare, iar preotul este rom. Peste o sută de frați și surori s-au adunat la eveniment la care au fost botezați zece persoane, printre care și cupluri sau tați și fii. Pe lângă componenta sa religioasă, adunarea a fost pătrunsă de un sentiment de apartenență exprimat și susținut de ruga și cântarea în comun ceea ce a conferit o imagine de a coeziunii

grupului. În timpul interviurilor noastre cu părinții s-a făcut auzit și scepticismul față de capacitatea lor de a urma toate regulile impuse de penticostali, față de religiozitatea autentică, dar chiar și față de onestitatea liderilor religioși.

Tabăra de vară multiculturală a fost organizată cu scopul explicit de a reuni copii de diferite etnii. Timp de o săptămână copiii au participat la activități educative și de petrecere a timpului liber. Ei au participat la ateliere de design, dans, foto-video și altele și au prânzit împreună la un restaurant din apropiere. Pentru elevii dezavantajați social, aduși aici de la Școala nr. 2 și Școala nr. 8 de mediatori școlari romi sau asistenți sociali, tabăra a fost o oportunitate de a socializa într-un mediu nou. Dar în afara activităților organizate, în cadrul cărora grupurile au fost mixte din punct de vedere etnic, în cea mai mare parte activitățile informale au avut loc în cercuri restrânse care reproduc de fapt mediul de acasă sau de la școală al participanților.

2. A fi „celălalt”. Opinii despre diferențele etnice

2.1. Diferențieri intra- și intergrupale

Rețelele informale ale „comunităților de romi” unde s-a desfășurat cercetarea creează legături comunitare și granițe care separă lumea interioară de cea exterioară, și creează o semnificație pentru „noi” nu neapărat opusă, dar diferită de „ei”. Totodată menține comunicarea și cooperarea cu majoritatea. Copiii fac parte din aceste rețele, astfel încât experiențele lor de apartenență sau cele de alteritate se află sub influența lor. Cu toate acestea, la vârsta lor – mai ales din cauza școlarizării – ei au propriile lor moduri de a crea alteritatea și a fi privit ca „celălalt” de alții.

Comunitatea de pe strada Babilon se confruntă cu alteritatea atât din perspectivă internă (atunci când acționează ca un corp comun pentru un scop anume), precum din perspectivă exterioară (atunci când membri ei sunt respinși la școală sau pe piața forței de muncă, în ciuda dorinței lor de integrare), dar și în relațiile lor cu gaborii. Comunitatea de credință penticostală este construită în jurul promisiunii unui „celălalt integrator”, care trăiește o viață pură și nevinovată, și în schimb cere dizolvarea completă a individului în Isus și în consecință în omul care propagă cuvintele lui. Cei mai săraci romi din colonia Donald sunt puternic izolați de lumea exterioară. Ei trăiesc și lucrează în acest ghetou; uneori nici măcar nu depun cereri pentru ajutor social pentru că, după cum spun câteva femei, sunt prea mândri pentru a face acest lucru (sau cererea implică prea multă birocrație). Locuiesc în condiții inumane, sunt priviți ca cele mai inferioare persoane, sunt respinși și disprețuiți de toată lumea, chiar

și exploatați de persoane apropiate care fac parte din rețeaua de antreprenori de la groapa de gunoi. Pentru alții lumea exterioară este o sursă de venituri, dar și un câmp de bătălie pe care trebuie să lupte pentru drepturile lor. Dar există strategii de viață, cunoștințe cotidiene, modele de rol și forme de luare a deciziilor dezvoltate, practicate și menținute în cadrul fiecărui grup studiat. Informațiile despre locuri de muncă ocazionale, aranjamentele pentru muncă în străinătate, cunoștințele legate de școala aleasă, visele despre profesii viitoare, încrederea în alegerea corectă, cunoștințele despre modul de a obține ceva, toate acestea circulă prin nodurile acestor rețele. Cu toate acestea, în cazul în care aceste rețele sunt rupte de lumea exterioară acestea pot deveni rețele de dependență și exploatare. În cazul familiilor celor mai sărace, perseverența și credința în șansa de îmbunătățire a condițiilor lor de viață sau ale copiilor lor (prin școlarizare) sunt adesea înfrânate de greutatea vieții lor.

În cazul romilor românizați, separarea de lumea exterioară nu este de tip opozițional cum este în cazul de gaborilor, în sensul că oamenii din interior au același sistem de valori și aceleași aspirații ca majoritatea societății. Separarea este mai mult instrumentală și este dată de conștientizarea faptului că sunt lipsiți de mijloacele necesare pentru realizarea lor, și / sau de frustrarea, rușinea sau furia resimțită în fața unor situații, în care nu pot acționa în conformitate cu modelele la care, în principiu subscriu. O temă care a revenit în mai multe povestiri, atât a copiilor cât și a părinților, este percepția pericolului pe care-l văd venind mai degrabă de la gabori decât de la majoritatea societății. Claudiu, un băiat nou venit la Școala nr. 1, a povestit că a fost de multe ori speriat pe străzile din apropierea școlii de „acești țigani care se plimbă în grupuri mari și îi șicanează pe toți care nu sunt de-ai lor”, probabil ca un semn că spațiul le aparține. Opinia sa este că „ar trebui să aibă propria lor școală, și nu ar trebui să se amestece cu alții”. Tatăl lui Andrei din cartierul Floarea ne-a spus povestea unui băiat gabor mai în vârstă înscris la programul „A doua șansă” care a îngrozit copiii mai mici în curtea școlii cu un cuțit, un caz în care școala a solicitat atât intervenția poliției cât și a preotului pentecostal. Mama Magdalenei ne-a vorbit despre „frica ei de a lăsa ficele singure, din cauza acestor țigani din orașul X” (unde, cum știe „toată lumea”, locuiesc mulți gabori). În consecință, sentimentul de a fi în pericol sau, dimpotrivă, sentimentul de securitate, este de asemenea un element important al formării comunității și identității. Opinia lui Claudiu reflectă acest lucru, dar întors pe dos: „este un dezavantaj să fii rom, pentru că românii știu că mulți romi sunt periculoși, răi și fură, așa că atunci când ei te văd rom, cred că ești la fel”.

În cazul persoanelor din cartierul Apa, diferența resimțită în relația lor cu gaborii este mai puternică decât delimitarea lor de români, în special de cei care trăiesc în aceleași condiții sociale și economice. Formarea identității lor este marcată, pe de o parte de a fi diferit de „alteritatea extremă” (gaborii), și pe de altă parte, de încercările de a se integra în societatea majoritară. Procesele de constituire a „celuilalt” prin care

devin un grup distinct sunt structurate exact de această poziție situată între alte două grupuri: auto-identificându-se ca romi, ei trăiesc într-un spațiu socio-cultural care respinge anumite valori, dar sunt ținuți la margine de o societate care îi respinge la rândul său pentru că sunt „țigani”. În această situație, ei se definesc ca „romi emancipați” care sunt mândri că „au în sânge harul de a cânta și dansa”, care sunt capabili să vorbească mai multe limbi (maghiară și română), în timp ce între ei vorbesc limba romani; care aspiră la o viață modernă și decentă, dar care în același timp simt cum societatea majoritară îi expulzează la margini. Marginalizarea (și rezultatele sale negative, cum ar fi eșecul la școală sau pe piața forței de muncă) este mai ușor de gestionat (și chiar este transformată în ceva pozitiv, adică o separare aleasă) în cazul romilor din strada Babilon, sau, în cazul membrilor comunității de credință penticostală decât în cazul familiei Laurei, a cărei izolare ca romi auto-identificați într-un cartier român rezultă din presiunea exercitată din exterior, în ciuda dorinței lor de integrare în comunitatea mai largă.

În multe cazuri, implicarea familiilor în lumea mai largă sau deschiderea lor față de alte grupuri etnice, relațiile dintre minoritate și majoritate sunt determinate în mare măsură de sărăcie. Există o diferență uriașă între relațiile sociale (în mare parte superficiale, deci nu într-adevăr personale) bazate pe o relativă reciprocitate (de exemplu, relațiile comerciale) între gabori și populația majoritară, și izolarea aproape perfectă a celor mai săraci din Valea periferică. În cazul comunității marginalizate din Valea periferică, relațiile și comunicarea în sine sunt structurate de munca la groapa de gunoi. Segmentarea internă a comunității de romi din cartierul Apa este mai puternică pe linia de demarcație dintre persoanele cu condiții sociale și economice diferite decât între etnii, atât din punctul de vedere al calității cât și al frecvenței relațiilor sociale, economice sau culturale. Mecanismul intern de constituire a „celuilalt” (gabori versus romi româniizați), este extrem de prezentă în rândul persoanelor din cartierul Floare și Pădure, care sunt mândri că sunt „țigani emancipați și nu tradiționali”.

2.2. Constituirea alterității: practicile și experiențele elevilor la școală

La școlile unde elevii romi sunt înscriși în clasele „mai slabe”, relațiile interetnice sunt structurate pe linia diferențierii între clase. Deoarece clasele nu se amestecă și nu comunică între ele sub nici o formă, nu există nici un spațiu în această relație în care elevii s-ar putea întâlni. Între clase nu există contacte interetnice în măsura în care nu există relații de nici un fel. Dar putem presupune că aceasta este o manifestare ascunsă a reticenței de a împărtăși spațiul școlii cu „celălalt” (perceput în termeni etnici și / sau sociali și economici). Elevii romi nu resimt lipsa contactului ca rezultat al unui proces de constituire a „celuilalt” și nici ca un dezavantaj pe bază de etnie sau de

altă natură. Ei cred că asta este ceva natural, și îi transformă în inferiori pe cei care se cred superiori numindu-i „tocilari”. Ei acceptă tacit alteritatea evitând ocazii și locuri în care ar putea să nu fie bine primiți (cum ar fi festivitățile de la școală), dar nu-și motivează neparticiparea în acești termeni ci mai ales spunând că aceste evenimente sunt plictisitoare. Deci în acest caz, ei încearcă să transforme simbolic ierarhia dintre cei excluși și cei care exclud.

În ceea ce privește relațiile din clasă, la Școala nr. 1, atât copiii romi cât și cei români au afirmat că au relații bune, și nu contează etnia unei persoane când vine vorba de colegi sau prieteni. Așa cum am observat, hărțuirea prin intermediul glumelor apare cel mai des în relația dintre fete și băieți, sau între băieți de poziție similară, sau între un lider de opinie și alți colegi de clasă. Agresiunea verbală (împreună cu fumatul în curte) este modul de protest împotriva ordinii instituției sau împotriva profesorului antipatic și / sau împotriva elevilor care îi respectă.

Doar un băiat rom de la Școala nr. 1 s-a plâns de școală spunând că școala nu a luat măsuri când gaborii i-au intimidat și speriat folosind cuțite chiar în fața școlii. În timpul observațiilor din sala de clasă, termenul de țigan a fost folosit de către copii de câteva ori pentru a semnala ceva greșit, cum ar fi: „mahalalele sunt cartiere în care locuiesc țigani” (un comentariu apărut la ora de engleză în timp ce vorbeau despre orașele din India) sau: „țigani au fugit de la această oră” (un comentariu la adresa celor doi băieți români care au decis să iasă de la ora de fizică).

Pentru copiii din cartierul Apa școala reprezintă o ocazie rară pentru a veni în contact cu elevi sau cadre didactice care aparțin altor grupuri etnice. Relațiilor lor cu alți elevi sunt ambivalente, uneori amicale, chiar dacă în ansamblu statutul lor în comunitatea școlii este de nivel inferior. Există situații în care folosesc alteritatea lor culturală și lipsa de interes a părinților lor față de situația lor școlară ca un fel de scut. Atunci când un elev de la Școala nr. 2 a fost amenințat de către mediatorul școlar rom că va face o vizită la părinții săi și le va spune despre comportamentul său inadecvat, băiatul a pretins că este speriat de această perspectivă. Cu toate acestea, după ce a părăsit biroul mediatorului – conform spuselor unor colegi – el a spus: „poate veni la noi pentru că părinții mei sunt plecați în străinătate. Nu este acasă decât bunica, iar ea nu aude, nu vede. Nu voi avea nici o problemă.” Manevrele efectuate între lumea relativ închisă a căminului și școală sunt considerate o modalitate de a eluda normele stricte din școală. Absențele repetate nu sunt pedepsite de părinți, astfel încât discursurile moralizatoare ale profesorilor nu au nici un efect vizibil asupra elevilor romi. Diferențele în stilul de viață sau comportamentul tolerat în familiile de romi (înțelese ca maturizare precoce și mod de viață libertin) sunt argumentele standard utilizate de majoritatea părinților pentru a justifica separarea copiilor lor de copiii români. Elevii romi, care sunt relativ bine integrați în școală au posibilitatea de a pendula între mediul lor de origine și cel al școlii, să stabilească contacte și să aibă relații cu ceilalți,

contacte și relații care ar putea să dispară cu ușurință după abandonarea școlii. Aceste contacte și mijloace de comunicare importante cu lumea exterioară lipsesc în cazul copiilor care nu sunt înscrși la școală.

Sentimentul de a fi diferit al elevilor de etnie romă datorat comportamentului lor sau din cauza culorii pielii lor a fost menționat cu mândrie de câteva ori. Harul pentru dans și cântat a fost, de asemenea, menționat ca o caracteristică pozitivă a țiganilor, har care trebuie recunoscut și apreciat ca atare.⁷ Dar au fost părinți care, cu ocazia unui interviu de grup, au declarat că se simt stingheriți când un grup de copii romi este folosit să distreze un public format din majoritari.

După cum au dezvăluit interviurile de grup cu părinții, copiii celor săraci se simt adesea rușinați pentru că nu sunt îmbrăcați corespunzător sau nu au snacks-uri corespunzătoare la școală, fie pentru că familiile lor nu pot plăti contribuția cerută la școală. Rușinea și teama de umilire sunt factori care periclitează participarea școlară a copiilor romi săraci. Toți au auzit de tratamentul diferențiat la care sunt supuși fetele și băieții la școală, dar nimeni nu a spus că copilul lui ar fi fost în atare situație.⁸ Mai mult decât atât, toată lumea este de acord că retragerea copiilor de la școală din cauza tradițiilor este un lucru rău, dar a recunoscut că este un lucru ușor de înțeles dacă acest lucru se întâmplă din cauza constrângerilor materiale. Participanții au căzut de acord că copiii romi sunt acceptați la școală, dar sunt așezați în ultima bancă iar profesorii nu le pasă dacă ei învață într-adevăr ceva sau nu. De aceea sunt elevi în clasa a V-a și a VI-a și care nu știu să scrie și să citească în mod corespunzător. În această situație părinții sunt îndreptățiți să spună că nu au de gând să își trimită copiii la școală pentru că nu le este de nici un folos. Profesorii le spun că copilul lor nu este capabil, dar ei cred că un profesor bun ar trebui să poată ajuta fiecare copil.⁹

7 "Elevii noștri din clasa a cincea, unde ne este greu să transmitem chiar și cunoștințele cele mai de bază, nu se simt apreciați, de aceea îi rog câteodată să danseze, și atunci ei sunt încântați și mândri. Le place și lor să fie apreciați." "Ei socializează bine când vine vorba de dans, sau de limba și cultura lor. Dar nu mai reușesc asta când vine vorba despre altceva." "Este dificil să le captăm atenția cu disciplinele noastre. Încercăm să facem lecțiile cât mai atractive, dar ei nu se pot concentra prea mult, atenția lor este distrasă de orice, de exemplu de cum ninge afară, sau orice altceva." (Fragmente din interviul de grup cu profesorii).

8 "În unele comunități de romi bărbatul este șeful acasă, și el crede că fetele lui trebuie să stea acasă. Gaborii vor să-și protejeze fetele, virginitatea lor." "Sunt familii de romi care spun că fetele trebuie să învețe doar să scrie și să citească, dar băieții trebuie să facă cel puțin opt clase ca să obțină permis de conducere." "Fetele sunt și ele copii. Părinții nu ar trebui să facă diferențe între copii. Multe mame rome nu au școală deloc, și doresc ca fetele lor să aibă o altă viață decât au avut ele." (Fragmente din interviul de grup cu părinții romi).

9 "Mi-am dat seama că îmi trimit copiii la școală doar de dragul să fie acolo, fata mea nu a învățat să citească și este deja în clasa a cincea." "Zis pe scurt, asta este discriminare, că îi neglijează pe copiii romi și nu le pasă de ei." "Și eu am fost înscris la școală special pe vremuri, dar atunci profesorii au știut să mă învețe ceva, dar azi la școala special băiatul meu nu a învățat nimic." (Fragmente din interviul de grup cu părinții romi).

Problema separării copiilor romi de colegii lor români a evidențiat opinii contrastante ale participanților la interviu. Teoretic, toți părinții romi sunt de acord că ar fi mai bine dacă copiii romi ar fi în aceleași clase cu românii, să fie tratați în mod egal, și consideră că trimiterea copiilor romi la școli speciale este foarte periculoasă și dăunătoare. Dar unii părinți care au trăit pe pielea lor acest lucru la Școala nr. 2, au fost mulțumiți parțial de modul în care au fost tratați copiii lor în clasele exclusiv de romi (școala le-a oferit copiilor un autobuz, prânz gratuit și meditații după programul de școală). Ei au fost supărați pentru că școala nu i-a anunțat din timp că aceste clase vor fi dizolvate și copii vor fi orientați către o școală specială.¹⁰ Pe de altă parte, teoretic, toată lumea a considerat că ar fi mai bine dacă elevii romi nu ar fi separați de români¹¹, și cu toții cred că de fapt coloniile izolate de romi ar trebui eliminate. Liderul unui ONG rom a exprimat ideea că unii copii romi ar putea avea nevoie de tratament special, pentru că altfel nu pot concura cu alții care au condiții mai bune acasă. În aceste condiții, conform spuselor sale, ar fi mai bine să fie clase separate pentru acești copii – care astfel vor împărți aceeași școală – decât să fie trimiși la o școală pentru copii cu handicap.¹² Părinții români care au participat la un alt interviu de grup au vorbit despre cum văd ei dezavantajele claselor mixte.¹³

Întrebați despre opinia lor cu privire la separarea sau amestecarea romilor cu elevii ne-romi, unii dintre elevii participanți la interviurile de grup au reiterat explicații auzite, probabil, de la părinții lor¹⁴, alții au subliniat faptul că este bine dacă într-o clasă sunt și elevi romi pentru că în acest fel „auzim diferite limbi” iar alții au afirmat că „fiecăruia îi plac manele”¹⁵, atât românilor cât și romilor”.

Familiiile tradiționale și familiile care trăiesc în sărăcie extremă, și copiii lor au fost cei care au vorbit mai mult despre discriminări, prejudecăți, și romii văzuți ca

10 *“Am fost anunțați foarte târziu de aceste schimbări, numai la începutul anului școlar. Ne-au spus că nu mai au locuri pentru copiii noștri, și că ei trebuie să fie trimiși la școala specială. Nu aveam ce face, trebuia să acceptăm.”* (Fragmente din interviul de grup cu părinții romi).

11 *“Nu este normal să separăm copiii romi de copiii români. Toți copiii ar trebui să fie împreună.”* (Fragmente din interviul de grup cu părinții romi).

12 *“Pe vremea când existau clasele separate pentru romi, nu erau atâtea absențe. Copiii au primit un prânz cald, și aveau program școală după școală... Principiul de a nu se separa copiii se poate aplica doar atunci când toți copiii au șanse egale, dar sunt cazuri speciale care necesită soluții speciale, deci nu putem aplica aceeaș rețetă pentru toate comunitățile.”* (Fragmente din interviul de grup cu părinții romi).

13 *„În principiu ar fi mai drept ca copiii să fie împreună, dar datorită comportamentului copiilor romi este mai bine ca ei să fie separați.” „Precum ungurii au școlile lor separate, așa ar fi bine și pentru țigani.” „Cred că este posibil să fie în aceeași școală, dar să fie în clase separate.” „Sunt problem în școala noastră datorită prezenței și comportamentului copiilor romi, ei deranjează orele.”* (Fragmente din interviul de grup cu profesorii români)

14 *“Asta este rasism.” “Ba nu, asta este communism.”* (Fragment din interviul de grup cu elevii).

15 Unii consideră că acest gen aparte de muzică compusă din elemente orientale și de folclor local denotă prost gust sau chiar pauperizare, alții îl aclamă ca stil care pune în discuție probleme cotidiene într-un limbaj simplu. Mulți afirmă că manelele au o influență țigănească nefastă asupra culturii muzicale a oamenilor.

țap ispășitor din partea instituțiilor majoritare sau a reprezentanților săi. Mama lui Viorela vorbește despre ignoranța instituțiilor care nu pot ajuta familia sa din cauza birocrăției. Sistemul românesc de ajutor social nu poate îmbunătăți starea lor precară. Mama și cei doi copii au depus cerere pentru locuință socială, dar din moment ce ei locuiesc cu părinții și fratele ei mai mare și fiecare dintre ei are loc de muncă plătit care este luat în calcul ca venit al familiei ei nu sunt eligibili pentru locuință socială, în ciuda faptului că nu toate veniturile sunt utilizate pentru întreținerea tuturor membrilor gospodăriei. Deoarece există doi angajați plătiți în gospodărie șansa lor pentru obținerea unei locuințe sociale scade. De aceea cererea depusă în mod repetat nu a fost soluționată. Organizațiile umanitare au avut ideea „salvatoare” de a închiria o casă mărinđ astfel șansele de a obține locuința socială. Familia nu își poate permite asta. Au trecut aproape zece ani de când mama a depus cererea la consiliul local pentru locuința socială. Ea trebuie să îndeplinească noile condiții impuse în fiecare an, dar încă nu are casă. Părinții vorbesc despre același mecanism de excludere, ignoranță cu care se confruntă când intră în contact cu angajații din sănătate sau sistemul de învățământ. „I-am dat bani pentru carte. După o perioadă scurtă de timp profesorul a luat cartea de la copilul meu și a dat-o la altul, pentru că el a fost român și al meu țigan. Vedeți, doar unui copil român îi este dat să învețe în plus. Pentru copilul meu orice este suficient. Suntem prost văzuți, alți copii de alte etnii sunt priviți diferit.” În ciuda tuturor acestor experiențe negative ea consideră că apropierea de societatea majoritară este cel mai bun mod de a îmbunătăți condiția lor. Așadar, educația copiilor este o prioritate.

2.3. Diferență și alteritate din perspectiva părinților

Cazurile analizate de noi demonstrează că etnia (ca un set de caracteristici atribuite unor „noi” și „ei”), funcționează ca un instrument al procesului de constituire a „celuilalt”, pentru că ea creează și menține granițele folosite de oameni ca repere în relaționarea cu alții. În satele acceptării în general (normative) a tuturor sub umbrela încăpătoare a umanității, și în ciuda considerentului că, condițiile materiale contează cel mai mult în traiectoria de viață a individului, povestirea experiențelor despre alteritatea etnică sau culturală sunt elementele constitutive ale identificării. În aceste narațiuni, din când în când, etnicitatea se intersectează cu alte tipuri de diferențieri construite pe linia credinței religioase sau prin trimiterea la diferențele de gen. Toate acestea sunt marcate de vârstă care diferențiază între strategiile de integrare și separare ale adulților și copiilor lor.

Constituirea alterității are loc la diferite nivele și este situațională, și alteritatea „celorlalți” este abordată în maniere diferite. El / ea ar putea fi „român”, „gabor”,

„penticostal”, „sărac” și – în funcție de aceasta – celălalt poate fi periculos, străin, ignorant, și ar trebui tratat ca atare, acceptat, sau dimpotrivă, evitat. Oricum, ancorarea indivizilor în comunitățile mai largi este mediată de apartenența la grupuri restrânse cum ar fi familia nucleară, rudenția, cartierul, grupurile de prieteni și colegi sau comunitățile religioase.

Acestea din urmă au întotdeauna valoarea adăugată de a fi alese, chiar dacă opțiunile sunt structurate de condițiile sociale și economice, vârstă, gen sau tradiții culturale. Rețelele informale, ca alternative la instituțiile oficiale, au potențialul de resurse de sprijin, care nu au doar funcția de resurse materiale și simbolice, ci contrabalansează neajunsurile integrării nereușite. Separarea de lumea exterioară străină, periculoasă sau ignorantă este simultană cu integrarea în cercuri interne de încredere. Totuși, delimitarea celor două este întotdeauna relativă și stă sub presiunea permanentei renegocieri. În triunghiul etnic format din majoritate, „noi” și „țigani țigani”, fiecare încearcă în mod constant să construiască și să mențină sentimentul pozitiv al diferențierii. Putem observa că cel din urmă este chiar mai puternic în cazul în care „ceilalți” resping încercările proprii de a integra în lumea lor (dorită sau invidiată).

2.3.1. Etnici romi între români și maghiari

Cazurile din strada Babilon arată că rețelele informale și sentimentul de apartenență etnică poate funcționa ca o rețea de sprijin în cazul comunității de romi. Tatăl Alinei și al Ancăi susține că în primele decenii ale secolului al XX-lea strada Babilon a fost o colonie țigană numită „Bufnița”, deci ei „au fost aici de atunci”, și nu e de mirare că, chiar și astăzi, această vecinătate este populată de romi. Acești „țigani nu au fost ca gaborii sau corturarii care nu merg la școală deloc, ei nu au multă școală, dar au făcut ceva, și au ajuns muncitori, au fost angajați, și au fost mai civilizați, cel puțin au fost așezați în timp ce alții umblau cu căruțe și locuiau în corturi, am fost ca românii și maghiarii”. El a remarcat o schimbare majoră în istoria lor locală: „în timp ce părinții noștri au fost un amestec de maghiari și țigani, vorbeau ambele limbi, noi amestecăm romani cu româna, în zilele noastre nu prea vorbim maghiara, cu toate că înțelegem un pic, în timp ce părinții noștri vorbeau limba română; oricum, majoritatea de aici suntem țigani maghiari (romungrii, magyarcigány)”¹⁶

Istoria de familie a lui Ioana este, de asemenea, marcată de un amestec interetnic. Bunicul ei din partea mamei a fost în parte maghiar și în parte țigan, provenit dintr-un sat din apropiere, în timp ce bunica ei a fost născută în oraș „într-o familie

16 Această întâmplare relatată de interviueat face parte din istoria geopolitică a orașului care a aparținut de mai multe ori ba Ungariei, ba României. Relatarea reflectă încercarea romilor de a se adapta la aceste transformări majore acceptând întotdeauna regulile regimului lingvistic dominant.

de romi românizați”. Mama Ioanei a subliniat apăsător: „în familia noastră nu vorbim romani, suntem romi dar altfel de romi; în copilărie tatăl nostru vorbea cu noi un pic în romani, suntem romi emancipați și civilizați, avem alte tradiții, suntem sedentari, mergem la școală, căutăm locuri de muncă unde să fim angajați, nu purtăm haine ca ei, suntem o familie liniștită, nu suntem alcoolici și scandalagii.” Tatăl lui Andrei spune că ei sunt „romi domni: nu suntem țigani-țigani, ci țigani domni, și în această privință noi ne deosebim de domnii români sau maghiari”.

În cartierul Apa, pentru cei care sunt angajați, relațiile de muncă sunt puncte de referință importante în viața lor și percepția sinelui. Recunoașterea de care au parte la locul lor de muncă echilibrează imaginea negativă pe care ei știu că o au în ochii majorității românești. Acesta este motivul pentru care posibilitatea de a avea un loc de muncă este valorizată. Locul de muncă are potențialul său de a neutraliza sau cel puțin de a diminua stereotipurile negative prin care etnia lor este văzută. Argumente de acest gen au fost exprimate de către mama Geaninei: „Chiar dacă sunt un țigan, șefii au mare încredere în mine și în munca mea”, sau de tatăl Iuliei, care ne-a povestit despre modul în care șefii săi i-au lăudat munca chiar dacă el este țigan. În schimb, este important de observat că stima de sine la acești romi este foarte scăzută. Cei care se simt oarecum integrați sau au relații de reciprocitate cu majoritatea (de exemplu, cu angajatorii lor), când vorbesc despre ei înșiși apelează la stereotipurile majorității despre romi. Ei se auto-situează într-o relație ierarhică cu alți romi („eu sunt mai bun decât alții”, sau „eu sunt diferit, chiar un model pentru alți romi”), ceea ce denotă o atitudine care reproduce prejudecățile negative și trădează internalizarea lor. Situațiile conflictuale și tensionate apărute în relația cu persoane care aparțin de un alt grup etnic, și anume majoritatea, „ceilalți” sunt prezentați foarte pe scurt în narațiunile indivizilor. La suprafață părinții intervievați încearcă să sublinieze ideea că relațiile lor cu persoane aparținând majorității sunt armonioase, dar în subsidiar transmit mesajul că resimt discriminarea și suferă din cauza ei. O mamă s-a plâns de atitudinea părintoară a cadrelor didactice, exprimată în presupunerea că „fata mea a adus păduchi la școală”. Un tată a spus că: „avem relații bune cu românii, dar ar trebui să primim mai multă atenție de la ei. Suntem oameni ca ei, suntem la fel ca ei, Dumnezeu nu a lucrat mai mult la ei decât la noi, cu toții suntem la fel.”

Există familii în cartierul Pădure care fac eforturi substanțiale să se integreze în societatea majoritară. Ei sunt cei care, ca tatăl lui Viorela și Mircea, de bună voie sau nu încetează să practice meseriile tradiționale și încearcă să obțină un loc de muncă cel mai frecvent ca muncitori necalificați. Tatăl admite că a încercat să îndrume copiii săi spre meseria tradițională de muzician. Dacă se confruntă cu rezistență venită din partea lor el nu va insista să transmită aceste abilități următoarei generații. Unul dintre motive ar putea fi că au existat puține ocazii, evenimente comunitare în mediul rural sau în oraș unde să se cânte muzică țigănească. Astăzi, majoritatea muzicanților

nu pot trăi din această meserie. Excepțiile sunt dinastiile de muzicieni care lucrează cu management profesionist. E prematur să spunem dacă această schimbare va avea succes sau nu. Realitatea este că tatăl este trist pentru că meseria dispare din familia sa. Amintirile din tinerețea sa sunt pozitive pentru că pe atunci avea două locuri de muncă, ca angajat plătit și ca muzician.

2.3.2. Femeile rome și menținerea granițelor între grupuri

Mama Ioanei a observat că deși „fiecare fată romă se îndrăgostește ușor”, „noi, romii emancipați, nu ne căsătorim la unsprezece sau douăsprezece ani”. Aceste tipuri de diferențieri arată că granițele dintre diferitele grupuri de romi sunt menținute și în privința normelor referitoare la sexualitatea femeilor, căsătorie și naștere. Cu toate acestea, interviurile noastre arată că mamele de etnie romă (ne-tradițională) care au fiice adolescente, și-au sfătuit fetele să nu se căsătorească și să nu dea naștere la o vârstă fragedă, deși ele în general s-au măritat înainte de a împlini 20 de ani și au abandonat școala sau nu au fost deloc la școală. Și frecvent, surorile mai în vârstă ale acestor fiice adolescente au traiectorii de viață similare cu cea a mamei lor. În ansamblu putem concluziona că deși femeile din aceste grupuri de romi aspiră să renunțe la destinul lor tradițional modelat de un regim de gen patriarhal (delimitându-se astfel, în principiu, de „alteritatea extremă”, adică de femeile gabor) ele practică cu dificultate acele modele de viață pe care ar dori să le urmeze (încercând să fie „o femeie modernă și civilizată”). În acest fel, ele se situează între două sisteme de valori, dar au propriile lor strategii de rezolvare a tensiunilor rezultate din această situație: în timp ce mental se distanțează de modelele cu care nu sunt de acord (întruchipate de gabori), dar nu sunt capabile să pună în practică opțiunile lor pentru stilul de viață pe care îl consideră pozitiv, transmit fiicelor lor misiunea de realizare a acestuia din urmă. La rândul lor, copiii din această generație, fetele (și băieții, dar într-un alt sens), aparțin unei noi generații care dă semne că este pregătită să transforme integrarea simbolică / dorită într-una pragmatic / împlinită prin (re)negocierea legăturilor lor cu comunitățile de romi de care aparțin.

Femeile rome fără loc de muncă din cartierul Apa (cum sunt mama lui Mari, sau a lui Daniel) sunt cele mai retrase și izolate din punct de vedere social. Alții cu locuri de muncă stabile sau ocazionale au stabilit mai multe legături sociale, merg la muncă chiar în străinătate. Existența sau lipsa unui loc de muncă stabil remunerat influențează puternic extinderea rețelei sociale la care sunt conectați românii adulți. Dacă lucrează la groapa de gunoi și selectează materiale reciclabile au doar relații de familie sau de rudenie. Acestea pot fi foarte puternice, dar au relații extrem de inegale cu majoritatea. Este ușor de observat că relațiile dintre aceste femei sărace care culeg deșeuri cu persoane aparținând majorității sunt aproape inexistente. Ele comunică

cu majoritarii doar prin intermediul șefilor, sunt analfabete și se tem să vorbească cu muncitorii (șoferi de camion sau muncitorii de pe mașinile de la firma de salubritate). Relațiile pe care le au cu aceștia sunt mediate de liderii lor. Femeile române din Valea periferică sunt cele mai izolate din colonie: colectează și selectează gunoii în timp ce alții sunt cei care primesc materialele selectate la centrul de colectare.

2.3.3. Rolul religiei în definirea etnicității

Familia penticostală a Magdalenei oferă imaginea unui alt mod de formare a identității. În acest caz resursele utilizate fac parte din rețeaua din jurul comunității de credință. Familia numeroasă aflată sub același acoperiș nu este structurată doar de o formă de relații de rudenie imediată, dar și de sentimentul de apartenență la o unitate mai extinsă percepută ca o rețea de frați și surori. Preotul de origine romună ghidează sentimentul lor de diferență și alteritate în mai multe direcții: față de romii „ne-integrați” care nu trăiesc o „viață autentică”, față de românii ortodocși care merg la biserică doar de formă și nu sunt „credincioși adevărați”, sau față de statul care cu instituțiile sale „nu a fost capabil să integreze cu adevărat romii”. El le cere credincioșilor să practice credința în Domnul Isus, care garantează, după cum spune el, „emanciparea romilor”, dar și crearea unei comunități care transcede granițele etnice.

Bazat pe interviurile realizate în districtul Pădure putem afirma că religia joacă un rol important în viața fiecărei familii. Posibilitatea unora de a se implica activ și a avea un rol vizibil în instituțiile religioase, cum ar fi bisericile penticostale sau baptiste (ca predicator, etc.) crește coeziunea de grup pe de o parte, și devine o cale de urmat pentru unii membrii ai grupului etnic pe de altă parte. Școala nr. 8 și-a deschis porțile pentru noile religii apărute recent în România. Deși este o instituție laică, școala pune mare accent pe educația religioasă, lucru reflectat prin prezența preoților și altor oficialități religioase la toate evenimentele mai importante.

Interviurile subliniază faptul că religiozitatea părinților și a copiilor este marcată de o căutare continuă a adevăratei religii. Doar câteva persoane au decis deja care practici religioase li se potrivesc cel mai bine. În general ei participă la evenimente religioase organizate de mai multe biserici. Pentru familiile studiate religia ortodoxă, catolică și protestantă sunt religiile în care au intrat în copilărie și cele care le-au oferit un cadru de socializare mai târziu. În ochii multora aceasta este o opțiune pentru o lume conservatoare, în timp ce religiile neo-protestante reprezintă o posibilitate revoluționară de a transforma radical viața lor de zi cu zi.

2.3.4. Gaborii și romii românizați

Există familii tradiționale de Gabori care își asumă cu mândrie identitatea și sunt auto-suficiente în cadrul familiilor extinse și rețelelor comunitare informale. Părinții încearcă să reducă la minim legăturile și interacțiunile copiilor cu diferite instituții formale, printre ele și școala. Astfel, educația nu este considerată oportună după vârsta de 10-12 ani. Valorile și cunoștințele furnizate de societate și instituțiile formale nu sunt considerate relevante pentru grup. Dimpotrivă, ei percep lumea exterioară ca un loc saturat de pericole, în fața căreia, ei oferă un adăpost sigur pentru fata lor – cu scopul de a proteja onoarea familiei –, căreia nu îi permit să meargă la școală după absolvirea câtorva clase primare.

În familiile de gabori alteritatea proprie este asociată cu mândria – cel puțin la nivel declarativ – și nu frustrarea. Este vorba despre mândria asociată cu limba lor maternă care este un mediu prin care sunt transmise normele sociale și culturale. Portul lor (pălăria particulară, mustăți lungi pentru bărbați, fusta de mătase colorată pentru femei, bluza colorată cu diferite modele, șorțul plisat colorat și baticul) îi face diferiți nu numai de majoritate, dar și de alți romi. Ei protejează aceste diferențe și prin practici specifice de căsătorie. Se căsătoresc la vârstă fragedă, partenerii copiilor sunt aleși de părinți exclusiv din familii de gabori.

De multe ori, persoanele intervievate au un sens mai acut al diferenței față de gabori decât față de români, în special față de românii care trăiesc în condiții sociale și economice similare cu ale lor. Precum am mai accentuat, procesul de formare a identității este marcat, pe de o parte de diferența dintre ei și „alteritatea extremă” (gaborii), iar pe de altă parte de încercările de a se integra în societatea majoritară.

3. Identități, strategii identitare și idei despre viața de adult

Analiza noastră descrie identitățile ca reflexii asupra condițiilor socio-economice ale oamenilor, comunităților în care sunt integrați și experiențelor și dorințelor legate de educație și practici de reflecție asupra lor. Vom aborda aceste reflexii și practici ca modele identitare alimentate și urmate de persoanele intervievate. Ele se poziționează în mediul lor cotidian ca indivizi aparținând unor grupuri de gen, etnie, vârstă, și condiții sociale și economice. Trebuie menționat că modelele și strategiile identificate nu există ca entități pure, ci sunt întotdeauna amestecate, mixte. Cu toate acestea – în funcție de modul în care oamenii sunt socializați ca bărbați romi sau femei rome, adulți sau copii, săraci sau mai puțin săraci, educați sau fără educație școlară

– economia identității este dominată de anumite modele și strategii. Dar, indiferent de sex, vârstă și statutul socio-economic toate persoanele intervievate au în comun strategii identitare și modele hibride. În anumite perioade ale vieții lor și în funcție de gradul de ancorare în rețelele informale, au favorizat anumite modele și strategii în dauna altora.

În orice caz, ei practică trei strategii identitare care includ separarea de comunitățile de romi diferite de ale lor (“alții” ca identități negative), integrarea în comunitatea majoritară (ca deținătoarea unui mod de viață dorit), și menținerea unei identități hibride, dar pozitive, care le dă sentimentul unei relaționări particulare în raport cu două lumi diferite, precum și sentimentul că ei sunt legătura între cele două lumi. Această condiție și sentimentul situării între cele două lumi se reflectă, printre altele, în percepția regimurilor de gen dezirabile și *de facto* din comunitățile minorităților etnice studiate.

3.1. Identificarea etnică a elevilor din perspectiva „moștenirii de familie”

Identitatea etnică a persoanelor incluse în “eșantionul” studiului calitativ, persoane auto-identificate ca romi, nu este singulară și statică. Permanent ea se intersectează cu alte tipuri de identificare, cum ar fi statutul socio-economic, sexul și vârsta. Este permanent (re)construită în funcție de contextul politic, economic, social, cultural, interetnic, de gen, vârstă, și depinde de toți acești diverși factori situaționali. Valorile, ideile și principiile care ghidează strategiile de viață ale indivizilor sunt subordonate etnicității învățate, dar și problemelor economice și sociale cu care se confruntă. Care va fi elementul determinant depinde de starea socială și economică, și se poate schimba de mai multe ori în timpul vieții individului. În cazul părinților am observat existența unui puternic simț al identității etnice articulate ori în jurul noțiunilor de cămin, limbă, familie, rudenie, tradiție, sau dimpotrivă, în continuarea exprimării dorinței de asimilare („suntem romi românizați, nu avem tradiții”). Ei consideră că asumarea sau respingerea identității de rom este de la sine înțeles și static: ei acceptă și recunosc identitatea lor etnică ca un dat, ceva de care nu pot scăpa. Unii încearcă să păstreze o distanță față de etnia lor, dar renunță când își dau seama că e imposibil să fie acceptați de societatea majoritară. Atașamentul față de identitatea etnică și dorința puternică manifestată față de păstrarea ei apare în raport cu viitorul copiilor, în primul rând în ceea ce privește căsătoria lor. Majoritatea părinților romi speră că o căsătorie omogenă din punct de vedere etnic păstrează și „originea lor etnică”.

În cazul elevilor, identitatea etnică nu este o construcție atât de bine ancorată, ci mai fluidă, relativă și contextuală. Pe parcursul pendulării între școală, locurile

publice și familiile lor ei schimbă limba vorbită și propriile atitudini în funcție de particularitatea situației în care se găsesc. Acasă în familie comportamentul este controlat de părinți, iar ei încearcă să se conformeze așteptărilor acestora (din această cauză pentru noi a fost aproape imposibil să-i abordăm față în față fără prezența părinților, rudelor sau a fraților). Ei exprimă atitudini diferite în curtea școlii sau în locuri publice. În absența privirilor și controlului exercitat de părinți ei își manifestă tendința de a se integra în comunitatea de prieteni, de a se identifica cu colegii lor care aparțin populației majoritare. În timp ce acasă copiii își afirmă mândria de a fi rom, în locurile publice de multe ori ei încearcă să-și ascundă identitatea etnică.

3.2. Hibriditatea strategiilor identitare și ambiguitățile percepției de sine

Strategiile de viață hibride (care combină dorința de integrare cu voința de separare de lumea exterioară) ale persoanelor intervievate în cartierul Floarea, modelează atitudinea lor față de educația școlară: sunt conștienți că educația școlară este necesară, totuși se opun sistemului și își exprimă nemulțumirea față de ceea ce le oferă școala și modul în care tratează romii. Asemenea atitudini ale adulților influențează copiii. Aceștia din urmă sunt gata să stabilească relații cu românii, dar preferă colegii romi când vine vorba de relații intime, mai apropiate. Cu toate acestea, am întâlnit și cazuri în care părinții și copiii se simțeau stingheriți în acest mediu, dorind să-l părăsească. În ochii majorității sunt identificați prin apartenența la acest mediu de „țigani”, de aceea, de bună voie sau nu, percep „țigănia” ca ceva negativ și ca sursa necazurilor lor. Dar în mod predominant, sensul de colectivitate menținut de acești oameni le-a dat forța de a transcende identitatea de victimă, identitățile peiorative și să practice strategiile de supraviețuire creative și să găsească resurse pentru auto-evaluare pozitivă. Diferențierea etnică voluntară este doar parțial bazată pe limba romani și un trecut comun, pentru că istoria lor e caracterizată mai ales de găsirea unor nișe de supraviețuire individuală și colectivă în condițiile schimbărilor ce au loc în privința regimurilor etnice, și de abilitatea lor de a păstra limba romani cu toate că trec de multe ori de la limba maghiară la română și invers. Maghiarimea celor care au accentuat originea lor mixtă („țigani maghiari”) a fost menționată mai ales ca ceva exotic, o parte a copilăriei lor, însă nu ca o apartenență cu semnificație culturală actuală. În cel mai bun caz a fost menționată ca o graniță între generații care marchează diferențele dintre adulții de astăzi și părinții lor, în timp ce sugerează lucruri împărtășite în ciuda acestei diferențieri: a fi „țigan” este elementul stabil în regimurile etno-politice aflate în continuă schimbare, care impuneau ba maghiarizarea, ba românizarea, o provocare la care atât părinții cât și ei trebuie să fi știut să se adapteze pentru că au învățat, când era necesar, atât româna cât și maghiara.

Bianca din cartierul Apa crede că romii și românii nu sunt diferiți în privința caracteristicilor de bază, și chiar mai mult, unii dintre colegii ei din grupul majoritar invidiază portul și dansurile copiilor romi la festivitățile de la școală. Deschiderea copiilor romi către alții este exprimată de cuvintele Cristinei: „Cred că am mai mulți prieteni români decât țigani” și „am și prieteni mai săraci decât mine”. Daniel diferențiază clar între prieteni și amici: „prieteni mei sunt de etnie romă, dar amicii mei ar putea fi și români”. Geanina a comparat sentimentele ei legate de apartenență etnică cu cele ale bunicului care locuiește în centrul orașului: „el nu este mândru de acest lucru, dar eu sunt”. Bunicul (din partea mamei) este etnic român – și probabil că nu este prea fericit că fiica sa s-a căsătorit cu un țigan și nepoata lui își asumă în mod natural identitatea de rom. Situația Iuliei este specială, deoarece originea ei este mixtă din punct de vedere etnic, având un tată rom și o mamă ungueroaică. Sorin ne-a împărtășit câteva remarci scurte și pragmatice legate de etnicitatea sa: „Sunt rom românizat. Nu avem tradiții. Familia noastră vorbește doar limba română”. Unii părinți au subliniat că în ciuda voinței lor de integrare păstrează o anumită distanță față de români. Mama lui Mari ne-a spus: „Sunt mândră să sunt rom. Avem prieteni de altă etnie. Cunosc foarte bine oameni chiar și din centrul orașului, dar ei nu mă vizitează”. Alți romi sunt izolați cu totul, după cum ne-a mărturisit mama lui Sorin. Nu are nici un prieten, dar are relații strânse cu vecinii romi. Mama lui Daniel (o bună vorbitoare de limbă romani) a afirmat: „Mă bucur că sunt țigancă. Și mă bucur că ei nu ne spun țigani, ci romi. În viața mea am avut și de câștigat și de pierdut din cauza etniei mele”.

Între familiile de gabori intervievate în cartierul Pădure au existat unii care cred că școala este o instituție care integrează copiii într-o societate ale căror valori sunt respinse de familie. Astfel, ei nu consideră că educația este ceva benefic. În acest caz, atitudinea față de școală are implicații diferite pentru băieți și fete. Stereotipurile de gen sunt mult mai puternice în aceste familii. Fetele nu ajung decât la nivel de gimnaziu. Există multe cazuri de abandon școlar la Școala nr. 8. Fetele abandonează școala din cauza tradițiilor de familie, de exemplu, se căsătoresc la vârsta de 12-13 ani.

3.3. Strategii de separare susținute de o percepție de sine pozitivă

Mediul de acasă al unei fete rome de la Școala nr. 1 este marcată de apartenența familiei la o comunitate de credință, și mai ales de poziția tatălui, preot pentecostal în cartierul Floarea. Ei trăiesc într-un cartier majoritar românesc, dar marea lor familie – care numără șaptesprezece membri – trăiește ca o mică comunitate independentă. Datorită modului în care tatăl preot percepe rolul religiei în emanciparea romilor, familia este un exemplu pentru cazul în care cineva acceptă conștient și voit apartenența etnică și în același timp acordă importanță sporită integrării sociale. Ei sunt

mândri de darul muzical al țiganilor pe care l-au pus în practică cântând în timpul ritualurilor la biserică. Astfel au creat un spațiu public unde acest talent a fost aplaudat. Dimensiunea pozitivă a identității este de asemenea, susținută de ideea că romii pentecostali nu doar facilitează integrarea grupului etnic în societatea majoritară, dar ele arată „calea dreaptă” și comunității majoritare. Ei au promovat valoarea transgresării granițelor etnice prin crearea unei comunități de credință ai cărei membri sunt dispuși să renunțe la individualitatea lor personală și apartenența la grup urmărind idealul de contopire cu Domnul Isus. Comunitatea pentecostală promite să funcționeze ca o rețea de suport și protecție pentru credincioșii săi, bazată pe ajutor reciproc cu privire la orice fel de probleme cu care se confruntă pornind de la relații interpersonale, prin locuințe, până la adaptarea copiilor la mediul școlar. Ca atare, comunitatea pentecostală acționează ca un grup cu identitate separată și distinctă atât față de romi, cât și față de comunitatea majoritară mai largă.

Pentru persoanele din cartierul Pădure, identitatea religioasă este caracterizată de căutare. Părinții și elevii care au fost socializați într-un sistem religios (ortodox, reformat sau catolic) și nu au apelat la alte religii sunt mai flexibili în privința credinței și în privința respectării normelor religioase și a ritualurilor. Cei care caută noi modele și comunități cu reguli precise sunt mai stricți, iar legăturile lor cu religia sunt mai intense. Atât părinții cât și elevii se gândesc în mod constant la cine și ce anume merită urmat. Din acest punct de vedere, normele comunităților de gabori sunt certe. Cu toate acestea, așa cum am văzut, atunci când tinerii sunt expuși unor stimuli din exterior, ei aleg eventual modelele din lumea exterioară, și nu din familia lor. Pentru familiile de țigani-gabori din cartierul Pădure baza strategiilor identitare este reprezentată de modelul familiei extinse, păstrarea tradițiilor, și distanța față de populația majoritară. Ei încearcă să păstreze distanța, nu numai de la alte grupuri etnice, dar și de la alte grupuri de romi. Sunt extrem de conștienți de identitatea lor etnică, aleg în mod voit etnonimul de țigan-gabor și nu cel de rom. În timpul interviurilor și discuțiilor, nici unul dintre ei nu a folosit termenul de romi. În schimb, ei folosesc termenul de țigan. Modelul identitar construit pe propriile tradiții particulare nu poate integra sistemul de norme utilizat în societatea majoritară. Prin urmare, educația nu ocupă un loc important în viața lor. Celor două surori mai mari ale lui Feri nu li s-a permis să meargă la școală după ce au terminat patru sau cinci clase. În afară de mecanismele specifice de construire a identității utilizată de această familie, toate celelalte familii au accentuat ideea integrării prin educație. Acești părinți se identifică ca romi. Totuși, mândria caracteristică familiilor de țigani-gabori nu apare aici. Copiii din aceste familii se îndepărtează în mod voit și conștient de identitatea de rom. De exemplu Mircea și Viorel. Mircea s-a înscris la admiterea în clasa a noua concurând pentru locuri speciale rezervate romilor. În schimb, fratele său mai mic, Viorel, se identifică ca român, nu rom. Tatăl lor, provenind dintr-o dinastie de muzicanți este supărat din

această cauză, dar nu a vrut să intervină și să oprească procesul. Toate aceste exemple arată că, copiii nu urmează neapărat modelele identitare furnizate de părinții lor.

Pe baza observației participative desfășurată în sălile de clasă de la Școala nr. 1, am putea afirma că studenții din clasele „mai slabe”, printre care și romi, sunt active mai ales în sensul rezistenței față de profesor. Elevii din aceste clase, sub impactul dezacordurilor cu profesorii lor și cu sistemul dominant de evaluare, pot avea sentimentul că în realitate nu aparțin de această școală. În consecință pot avea un impuls puternic să-și manifeste rezistența față de școală și să-și întărească, consolideze sentimentul de apartenență la un grup marginal de prieteni. Mai mult decât atât, absenteismul, abandonul școlar timpuriu sau chiar evitarea cu totul de a se înscrie la școală pot fi forme de protest față de o școală și un sistem care le reamintește că nu este cu adevărat al lor. Frustrarea și rușinea resimțite de acești elevi din cauza condițiilor socio-economice, la care se adaugă atitudinea contestată caracteristică vârstei, alimentează tensiunile latente în relația lor cu școala, care din când în când izbucnesc și se transformă în conflicte manifeste.

Lavinia și Ștefan de la Școala nr. 8, ca de altfel mai mulți colegi de ai lor, nu acceptă dominația, ierarhia consolidată în școală și nu doresc să se integreze în sistem, ci mai degrabă îi rezistă. Astfel, ei își creează propriul grup de rezistență. Fumează împreună în timpul pauzelor, există un conflict permanent între ei și profesorii lor și sunt neascultători așa cum dovedesc întâmplările diverse ce au loc săptămânal. Părinții nici măcar nu au cunoștință de aceste lucruri. Elevii sunt pedepsiți în cadrul școlii.

Rezultatele școlare bune sunt sursă de mândrie pentru elevii din clasele de elită, dar este un semn de slăbiciune în alte clase (în sensul că cine învață este „tocilar”, acceptă ceea ce dictează sistemul). Deci, se poate concluziona că în contextul grupurilor de prieteni, în clasele bune este bine să fii fată (imaginea stereotipică), în timp ce în clasele slabe băieții se bucură de mai mult respect în măsura în care protestează împotriva profesorilor și mențin un fel de competiție legată de cine îndrăznește să intimideze mai mult profesorii. Dacă alăturăm sistemul de clasificare etnic și cel de gen, precum și stereotipurile, s-ar putea trage concluzia că în această ordine „românii” (în sensul elevilor mai prietenoși cu profesorii, mai ascultători și mai de succes) sunt fetele (elevii cărora li se atribuie calități feminine), în timp ce „romii” exprimă caracteristici ale masculinității puternice (cum ar fi rezistența și revolta).

3.4. Percepția de sine negativă și strategia de asimilare

Strategiile de asimilare necesită de când în când plasarea originii etnice în fundal. Trăind în vecinătăți populate mai ales de români (una dintre ele mai aproape, cealaltă destul de departe de cartierul Floarea) cele două familii investigate nu aparțin unor grupuri locale de romi prin care ar putea să-și mențină sentimentul de separare

față de majoritatea societății. Ele nu au rețele de sprijin nici în sensul păstrării limbii romani, nici în sensul de soluționare a problemelor practice cu care se confruntă. Se poate trage concluzia că în majoritatea timpului se luptă cu dificultățile de a fi între două lumi: deși se auto-definesc ca romi „ne-tradiționali”, deci ca persoane care și-au propus integrarea în societatea majoritară și doresc să fie acceptați de această majoritate, ei rămân la marginea societății. Neputincioși în ceea ce privește posibilitățile de schimbare a situației în care se află, dintre toate cazurile observate, aceste persoane au fost în cea mai mare măsură sortite să interiorizeze eticheta negativă atribuită „țiganului”, etichetă promovată de majoritatea societății. Astfel ele sunt cele mai izolate, deși, în mod paradoxal, sunt cei al căror comportament este cel mai îndepărtat de ceea ce presupune eticheta (indicat de experiențele lor trăite față de românii care erau surprinși când au aflat că sunt de origine romă, origine pe care de altfel nu o ascund).

Dorința de asimilare a fost exprimată și de tatăl Cristinei din cartierul Apă, atunci când el a mărturisit că au considerat că în prezent „suntem aproape români, nu mai suntem țigani”. Mama Geaninei a explicat poziția lor din perspectiva etnicității, exprimând tendința lor de a se asimila majorității: „nu ne cunoaștem tradițiile, și de fapt, noi chiar nu avem tradiții așa cum au gaborii sau corturarii, suntem țigani românizați, nu avem tradiții sau port specific”. În același timp, ea spune că este mândră că este țigancă. Tatăl Iuliei a vorbit despre pierderea identității de rom cu un fel de nostalgie. El a spus că toți romii sunt românizați pentru că trăiesc între români și au părăsit mediul social original.

3.5. Identitatea etnică a elevilor din perspectiva cadrelor didactice

Întrebați de rolul pe care îl are etnia (și genul) în determinarea rezultatelor școlare și carierei elevilor, cadrele didactice de la Școala nr. 1 în general s-au referit la faptul că ele nu fac diferențe între romi și români (sau fete și băieți), și îi tratează pe toți în același mod. Discursul normativ cu privire la modul în care lucrurile ar trebui să fie prevalează față de acceptarea considerentului că etnia ar putea conta în cazul romilor, și în consecință, în povestirile lor, dimensiunea normativă s-a transformat în realitate.

Această atitudine poate fi explicată de faptul că profesorii sunt convinși că nu au stereotipuri anti-țigănești (dacă s-au referit la stereotipuri în orice sens, le-au plasat undeva în trecut) și că elevii romi au același destin ca și copiii români cu statut socio-economic similar. Mai mult decât atât, ei cred că școala lor a făcut tot ceea ce se poate face pentru integrarea școlară a copiilor romi, și că au avut, de asemenea, un control eficient asupra ceea ce se întâmplă în relația dintre familiile de romi și școală.

Profesorii consideră că rezultatele școlare slabe sunt determinate de situația familială a copiilor (ei au zis: unii nu au case, unele familii nu au venituri, alții sunt crescuți de un singur părinte sau bunici, iarăși alții au în grijă mulți frați). Ei susțin că în aceste condiții părinții nu sunt interesați de educația școlară a copiilor lor („ei nu au participat la ședințe, deși au fost anunțați, ei cred că este suficient să înscrie copiii la școală și nu trebuie să participe la cursuri, ei presupun că elevii pot veni la școală doar la sfârșitul anului cerând iertare și promițând că lucrurile se vor schimba în viitor”). Alții au abordat problema din perspectiva caracterului elevilor și părinților, spunând că interesul față de școală și gradul de conștientizare a importanței pe care o are educația școlară sunt probleme de caracter.

Am auzit opinii potrivit cărora complexul de inferioritate al multor romi îi face să se simtă discriminați și să se comporte într-un mod nu tocmai agreeat de profesori. Indiferent de explicații, profesorii sunt convinși că absentismul este cauza majoră a repetenței (ei ne-au spus: elevii ar fi putut trece clasa dacă ar fi participat cu regularitate la cursuri; nu ne așteptăm la prea mult de la ei; și ei ar fi putut asimila câte puțin la cursuri, pentru că este clar că acasă nu învață nimic). Profesorii recunosc că pentru un motiv sau altul, absentismul apare mai frecvent în rândul copiilor romi. Întrebați de motivele posibile care stau la originea diferitelor conflicte dintre copii, nimeni nu a afirmat că etnia ar avea ceva de-a face cu aceste conflicte. Ei ne-au spus că intimidarea, teama sau hărțuirea, de obicei, au loc între copii de vârste diferite, și au fost foarte rare ocaziile când acestea au fost legate de probleme foarte serioase. Un exemplu pentru cele din urmă e dat de cazul în care fetele din clasele mai mici au fost hărțuite de băieții mai mari înscriși în programul „A doua șansă”.

Observația participativă la Școala nr. 2 arată că climatul general și relațiile între elevi și profesori ar putea fi descris ca fiind tolerant, și poate chiar prietenos. Dar există aspecte ale relațiilor care indică tratamentul inegal al elevilor romi. În timp ce directorul ne-a spus că studenții sunt înscriși aleatoriu în clasele paralele, am observat că în clasa de „engleză intensivă” s-au înscriș doar elevi ne-romi care trăiesc în condiții mai bune și care au rezultate școlare mai bune. Elevii romi au fost înscriși în „cealaltă” sau „a doua” (inferioară, mai slabă) clasă începând cu clasa a cincina, și vor fi în continuare împreună până în clasa terminală. Dar, mai general, la momentul înscrierii în clasa întâi, respectiv a cincina, o mare parte a elevilor romi este sfătuită să opteze pentru o școală specială. Criteriile pentru înscrierea elevilor la o școală specială sunt nivelul scăzut al rezultatelor la grădiniță sau în anul școlar precedent, și mediul social din care provin acești copii.

Relațiile dintre elevii de diferite etnii sunt revelate în interviurile noastre cu profesorii și elevii. Potrivit diriginților, elevii relaționează indiferent de apartenența etnică. Doi din trei profesori au declarat că cooperarea este tipică pentru elevii din aceeași clasă, atât la învățat cât și în petrecerea timpului în pauze. Tot ei ne spun că hărțuirea

apare numai ocazional sau niciodată. Elevii au declarat că relațiile interetnice sunt în esență caracterizate de atitudini pașnice și tolerante, dacă nu chiar prietenoase de fiecare dată. În ansamblu, este interesant de observat că din toate conflictele ce apar între elevi cele pe bază de gen sunt mai frecvente decât cele pe bază de etnie. Doi diriginți din trei au recunoscut existența intimidării pe bază de gen în clasa a șaptea și clasa a opta.

În interviurile noastre, cadrele didactice de la Școala nr. 8 au afirmat că genul sau etnia nu sunt principii pe baza cărora ei sau altcineva ar trebui să facă distincții între elevi. Cu toate acestea, în timpul discuțiilor noastre neoficiale au pus în discuție fenomenul de discriminare etnică, o problemă menționată atât de părinții copiilor, cât și de cadrele didactice, dar mai ales de către părinți. O mamă ne-a povestit o întâmplare, un caz de agresiune interetnică și bătaie între copii, care s-a întâmplat, potrivit spuselor ei, din cauza neglijenței profesorilor și a faptului că aceștia nu au luat atitudine față de cele întâmplate. În discuțiile noastre private, conducerea școlii s-a plâns de abuzurile cadrelor didactice față de copiii romi (de exemplu, unii dintre ei nu au acceptat copiii romi la activitățile extracurriculare). La rândul lor, elevii romi au mărturisit că ei nu au participat la astfel de programe, și au avut sentimentul că nu au fost doriți cu adevărat acolo. Dacă comparăm poziția copiilor, a părinților și a profesorilor în ceea ce privește opinia lor despre existența discriminării etnice, observăm că părinții au fost mai înclinați spre a explica eșecul copiilor lor în termenii discriminării.

3.6. Școlarizarea, cariera profesională și traiectoria de viață

Elevii școlii aflați în circumstanțe relativ mai bune au așteptări mai mari de la școală și carieră decât au avut părinții lor, și acest lucru le-ar putea permite să rupă „tradiția” romilor care lucrează la compania de salubritate a orașului, sau a celor care lucrează ca muncitori necalificați și au slujbe ocazionale prost plătite. Ruptura de generații este posibilă mai ales pentru fetele ale căror mame nu au educație școlară și la vremea lor s-au căsătorit în jurul vârstei actuale a fiicelor lor. Dacă această schimbare se va produce într-adevăr, etnicizarea segregării ocupaționale, care separă romii de populația majoritară, va fi înlocuită de „tradiționala” diviziune de gen a muncii, care a fost predominantă în aceste comunități de romi. Mai concret, femeile romi vor trebui să înfrunte segregarea de gen mai generală de la locul de muncă care caracterizează societatea românească în timp ce – o dată aflate pe piața forței de muncă – ele vor fi totodată expuse la clasificări etnice dezavantajoase. Din cauza acestei intersecționalități, este greu de spus care dimensiune a subordonării, de gen sau etnică, va fi mai ușor de depășit, pentru că dezavantajele etnicizate și genizate există concomitent, iar

cele etnicizate sunt parte – printre altele – a condițiilor de feminitate sau masculinitate social construite.

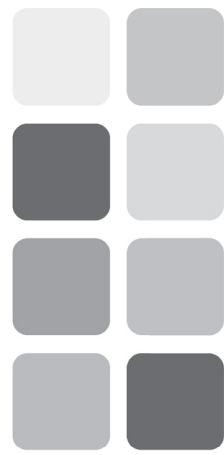
În condiții de sărăcie, etnia joacă un rol chiar mai important în formarea atitudinilor negative ale copiilor romi față de educația școlară în cazul în care stereotipurile discriminatorii sunt internalizate și rezistența rămâne singura cale de a supraviețui în acest sistem de excludere. Acest lucru se reflectă în faptul că nu doresc să aibă rezultate mai bune sau să se înscrie la școli de prestigiu. Nici măcar nu visează la un viitor mai bun decât cel înscris în condițiile lor de viață date. Totuși, dacă recunosc și acceptă importanța educației școlare, părinții elevilor romi consideră că educația ar trebui să le ofere copiilor o meserie, care ar trebui să le asigure un viitor mai bun, și mai ales un loc de muncă sigur. Existența unor locuri speciale în școli profesionale a crescut apetitul lor pentru a urma această traiectorie. Elevii romi din școlile selectate, în funcție de sexul lor, visează să devină coafeze sau mecanici auto. În ansamblu, în comunitatea studiată, părinții cu un nivel de educație scăzut doresc să asigure o carieră școlară mai lungă pentru copiii lor comparativ cu a lor, chiar dacă se tem că nu vor putea susține financiar această dorință. Pentru majoritatea lor (cu excepția romilor gabori încă încrezători că profesiile lor le vor asigura traiul fără educație formală) școala pare a fi singura cale disponibilă pentru a scăpa de condițiile socio-economice precare fără ieșire.

În unele cazuri, copiii romi intervievați de noi se cunoșteau din mediul lor de origine, și acest lucru a consolidat și întărit cercul lor de încredere și de influență reciprocă. Au un vis comun în ceea ce privește ocupația lor în viitor: cu toții doresc să devină coafeze, acest loc de muncă fiind în topul preferințelor lor, sau cel puțin pe locul al doilea, după profesia de bucătar. În ceea ce privește opțiunile lor pentru continuarea școlii după clasa a opta, cu toții și-au exprimat opțiunea pentru aceeași școală profesională din apropierea cartierului Floarea. Unele dintre ele au prieteni mai în vârstă acolo și sunt convinși – în ciuda opiniilor diferite exprimate de mamele lor – că aceasta este cea mai bună școală la care s-ar putea înscrie, iar meseria pe care o vor învăța acolo este frumoasă, atractivă și bine plătită. Andrea are încredere în tatăl ei („Mi-a promis să-mi dea bani pentru a deschide un salon de coafură.”) și este motivată de prietenii ei să învețe mai bine ca să obțină locul de muncă la care visează. Laura este convinsă că are talent în ceea ce îi place să facă („de mică obișnuiesc să aranjez părul oamenilor, iar acum, când observ un stil de coafură interesant, mă duc acasă și-l încerc pe mine”).

Printre elevii romi relativ mai bine situați de la Școala nr. 2, Geanina vrea să devină actriță (să lucreze într-un club de noapte din Spania), și crede că merită să învețe pentru a-și atinge scopul. Iulia dorește să meargă la facultatea de economie, dar, potrivit ei, rezultatele sale la școală depind foarte mult de personalitatea profesorilor. Claudiu vrea să devină jucător de fotbal la faimoasa echipă locală, iar Cristina dorește

să-și continue studiile și să devină contabilă, pentru că iubește matematica. Și elevii români doresc să-și continue educația școlară după absolvirea gimnaziului. Adi plănuiește să meargă la liceul pedagogic și apoi la colegiu, pentru a deveni profesor. Denisa a observat o discriminare mascată a cadrelor didactice față de elevii romi, spunând că profesorii s-au uitat „ciudat” la ei. Încă nu știe ce vrea să devină și spune: „Aș dori să fiu avocat sau profesor sau un coregraf de succes, așa că am mai multe opțiuni, dar nu știu încă pe care să o aleg”.

Elevii de la Școala nr. 8 au alternative la modelele promovate de părinții lor – de exemplu, Viorel vrea să fie jucător de fotbal sau electrician, Feri avocat sau șofer, Anabela om de afaceri sau coafeză. Mai mult decât atât, ei au propriile lor variante. Copiii romi nu sunt sensibili la implicațiile de statut a vieții alese. Incertitudinea modelelor de viață de zi cu zi ar putea fi un motiv pentru atitudinea lor defensivă. Ei iau în considerare în același timp viitorul apropiat, avantajele și dezavantajele continuării studiilor după absolvirea clasei a opta.



Concluzii

■ STRATEGII IDENTITARE FAȚĂ-N FAȚĂ CU SEGREGAREA

Enikő Vincze

1. Comunități de romi de la familiile individuale prin colonii la ghetou ■ 139
2. Înglobarea „comunității de romi” în contextul urban mai larg ■ 141
3. Formele segregării școlare a romilor ■ 142
4. Moduri de gândire despre diferență și amestec cultural ■ 144
5. Practici inter-generaționale de integrare și separare ■ 146
6. Afirmarea și recunoașterea identității rome ■ 148
7. Schiță pentru recomandări de politici publice ■ 150

Strategiile identitare ale copiilor de etnie romă au fost analizate în volumul nostru atât în raport cu identificarea lor etnică, cât și în legătură cu statutul lor social-economic. Am putut vedea eforturile lor de a se integra în sistemul educațional școlar și de a fi acceptați în acest sistem de către profesorii și colegii lor ca și persoane care, prin raportarea la comunitățile lor imediate, se auto-identifică drept rome și care încearcă să trateze consecințele marginalizării lor sociale. Pornind de la înțelegerea experiențelor cotidiene trăite în fața modului în care ei sunt percepuți ca și alteritate devalorizată cultural și dezavantajată social, putem concluziona că strategiile identitare ale acestor copii urmăresc în mare măsură să dobândească demnitatea ca romi care doresc să se adapteze modelelor privind viața acceptabilă.

În măsura în care identitatea etnică se poate cultiva prin practicarea drepturilor culturale (printre ele dreptul la învățământul în limba maternă), iar excluziunea socială se poate elimina prin măsurile afirmative dedicate egalizării șanselor grupurilor dezavantajate, atunci, în principiu, dubla orientare a politicilor educaționale din România ar trebui să fie în măsură să vină în întâmpinarea strategiilor acestor copii. Totuși, dacă în pofida acestui fapt (și în domeniul accesului la educație școlară de calitate) se mențin inegalitățile de șanse cu care ei se confruntă față de colegii lor mai privilegiați, înseamnă că aici avem de a face cu probleme care persistă în acest sistem și în contextul său mai larg. Înseamnă că dincolo de lipsa resurselor financiare care ar trebui să garanteze implementarea politicilor publice existente, ne mai ciocnim și de lipsa voinței politice la nivel local de a le pune în practică. Și că, până la urmă, în viața reală, în definirea priorităților și alocarea bugetară adecvată, avem de a face cu discriminarea instituțională a romilor alimentată de un rasism anti-țigănesc, dar și de reflexele etno-naționale care se opun conviețuirii inter-culturale, și în general amestecului între “noi” și cei percepuți ca alteritate (care au o altă limbă maternă, sau care au un alt statut social decât al nostru). Respectiv înseamnă că ne aflăm în fața unei provocări care depășește sistemul educațional, și care nu poate fi soluționată doar prin dorința celor marginalizați de a se integra, și nici măcar prin politicile elaborate în acest sector al vieții publice.

Ajunși în acest punct al analizei, trebuie să recunoaștem că problema discutată se leagă strâns de una dintre fenomenele cele mai pregnante ale schimbărilor post-socialiste din România, și anume accentuarea inegalităților sociale și slăbirea politicilor publice redistributive în strânsă legătură cu modul în care s-a derulat privatizarea și dezvoltarea economiei de piață în această țară. Inegalitățile între cei săraci și bogați, pauperizarea pe de o parte și gentrificarea pe cealaltă parte, se manifestă (și în), dar se și mențin (și) prin spațializarea acestora. Altfel spus, diferențierea social-economică se petrece și în planul separării și ierarhizării spațiilor unde oamenii își trăiesc viața de zi cu zi, a locațiilor rezidențiale, a școlilor, a locurilor de muncă, sau a celor dedicate petrecerii timpului liber și consumului, în timp ce transgresarea acestor spații

devine tot mai dificilă. În acest context general, în cazul etnicilor romi conexiunea dintre marginalizarea socială și devalorizarea culturală se exprimă în modul în care coloniile sau ghetourile sărace sunt definite ca și “țigănie”, “țiganizarea” se percepe ca fiind un pericol față de traiul modern și civilizată, iar “țiganul” este considerat ca și alteritatea absolută ce trebuie ținută la o distanță sigură. Sub presiunea acestor circumstanțe, ce șanse au copiii întâlniți prin cercetarea noastră de a-și făuri o viață adultă decentă și prin adaptarea lor la cerințele sistemului educațional în timp ce doresc să rămână romi? Cum îi ajută școala în acest efort, sau din contra, cum îi împiedică în mod voluntar sau involuntar? În ce măsură poate ea neutraliza efectele acestor mecanisme mai largi, sau în ce măsură le reproduce prin modul în care îi tratează și îi pregătește pentru viață?

În cele ce urmează formulăm concluziile rezultate din cercetarea EDUMIGROM pe România prin structurarea mesajelor sale importante în jurul fenomenului segregării sociale și a nevoii de desegregare. Vom revedea ce înseamnă să trăiești într-o zonă rezidențială segregată, și cum se încorporează aceasta într-un context urban mai larg. Apoi vom evidenția formele segregării școlare, dar și modurile de gândire despre amestecul între culturi și despre diferențe. În final, dar nu în ultimul rând, atragem atenția asupra practicilor de integrare și de separare existente în rândul părinților și elevilor romi, precum și asupra modalităților în care ei își afirmă identitatea etnică și modul în care școala îi recunoaște și acceptă, sau îi ține deoparte. În cele din urmă, pe baza întregii analize, acest capitolul de concluzii schițează câteva principii pentru o politică educațională incluzivă menită să asigure egalitatea de șanse și recunoașterea culturală pentru toți, și în același timp dreptul efectiv al tuturor de a negocia ordinea socială acceptabilă în interiorul și în afara școlii.

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

Termenul de „comunitate de romi” utilizat în acest raport nu reprezintă un grup omogen în măsura în care comunitatea include multiple diferențieri interne constituite pe linia granițelor care separă printre altele familiile care trăiesc în sărăcie profundă și cele care au o situație socială și economică relativ mai bună. Comunitatea din cartierul Apa (izolată de restul lumii) nu dispune de condiții elementare pentru o viață decentă și este împinsă la marginea legalității (în termenii locuirii, muncii sau a documentelor de identitate). Totuși, datorită metodologiei utilizate în cercetare

(utilizarea școlilor ca punct de plecare) am observat diferențe chiar și în această arie mai restrânsă vizitând familiile ai căror copii au fost înscriși la școală și de aceea s-au bucurat de o situație economică mai sigură. Locuitorii cartierelor Floarea și Pădurea (care trăiesc în grupuri compacte sau dispersate) au o situație puțin mai bună. Casele sau apartamentele de bloc în care locuiesc (indiferent că sunt proprietari sau nu, și chiar dacă el sunt mici, fiind compuse de o cameră sau două și bucatărie) sunt conectate la electricitate, apă curentă, gaz și canalizare.

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

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

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

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

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

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

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

Indiferent de gradul de coeziune internă și de încorporare în grupul din care fac parte, toți copiii intervievați și-au exprimat dorința puternică de a socializa cu

majoritarii (mai puțin cu celelalte grupuri de romi) și de a accepta modele de viață diferite de cele care predomină în familia sau în comunitatea lor imediată. Pentru ei școala reprezintă cu certitudine o nișă prin care se poate practica apartenența la lumea exterioară. Dar sub impactul constrângerilor materiale de diferite tipuri cu care se confruntă familiile lor și sub impactul atitudinilor anti-țigănești recurente întâlnite în stradă și la școală, calea incluziunii riscă să se închidă, ceea ce îi redirecționează spre încapsulare.

3. Formele segregării școlare a romilor

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

Dintr-un alt punct de vedere, cercetarea calitativă a confirmat concluziile principale ale anchetei sociologice: în cazul acestor școli marginale aflate la periferia orașului Transilvan principalele inegalități dintre copii nu sunt neapărat produse de mediul școlar imediat, ci rezultă din regimul mai larg al inegalei redistribuiri a bunăstării din societatea noastră. Așadar, dezavantajele cu care se confruntă copiii romi în accesul la / și avansarea în sistemul educațional, trebuie văzute în contextul mai multor factori care sunt exterioare școlii: condiția materială a părinților (locuire,

statut ocupațional, educație), circumstanțele familiale și sănătatea; formarea profesională a cadrelor didactice, convingerile lor personale și poziția lor în sistemul educațional mai larg; mecanismele sistemului prin care acesta diferențiază între școli și promovarea segregării dintre școlile „bune” și cele „proaste”, dar și atașamentul față de sprijinul grupurilor dezavantajate și recompensele financiare care pot cu adevărat să asigure implementarea politicilor educaționale; mediul socio-economic mai larg al economiei de piață și al unei crize sociale mai generale. În măsura în care etnicitatea este înscrisă în trupul și mintea individului, în relațiile sociale, în sistemele de clasificare și diferențiere (pe lângă modul în care funcționează instituțiile publice), ea are un rol în dezvoltarea carierei educaționale și traiectoriilor de viață a fiecăruia. În măsura în care etnicizarea sărăciei este un fenomen permanent în societatea noastră, condiția socio-economică dezavantajată și concepțiile culturale stereotipice continuă să se întărească reciproc și să plaseze, de exemplu, copiii romi care trăiesc în sărăcie în poziții pe care ei nu le pot schimba sau evita (din punct de vedere structural sunt construiți ca „țigani” din cauză că sunt săraci, și ajung să fie săraci pentru că sunt tratați drept „țigani”).

Experimentele cu educația școlară a romilor din ultimii douăzeci de ani s-au dovedit a fi fatale¹ după cum ne arată cazul Școlii nr. 2. Cazul arată modul în care după câțiva ani de menținere a claselor de romi, desegregarea a condus la îndrumarea copiilor romi spre școlile speciale (de reținut că, chiar și înainte de „desegregare” aceste clase au funcționat ca și clase separate pentru copii cu nevoi speciale). Cazul demonstrează că deși desegregarea a avut ca scop eliminarea unei forme de discriminare etnică, modul în care a fost pusă în practică nu a condus la îmbunătățirea calității educației, ci a avut efecte negative, ca de exemplu excluderea multor copii romi din „școlile normale” și plasarea lor în unități care reproduc chiar mai drastic dezavantajele. Așadar, segregarea școlară nu poate fi eliminată dacă nu se schimbă multe alte dimensiuni ale vieții sociale în general (de exemplu segregarea rezidențială) în paralel cu transformările din sistemul educațional.

1 Între 1998 și 2000 Ministerul Educației din România a lansat oficial și a legitimat practica segregării prin mai multe Hotărâri de Guvern și Note de fundamentare chiar dacă în acele vremuri acestea au fost prezentate ca practici de „discriminare pozitivă” sau măsuri „obligatorii și provizorii” (vezi Vincze, Enikő – Harbula, Hajnalka, 2008). Cercetătorii romi au observat că în ultimă instanță segregarea școlară pe bază etnică este o formă de discriminare. Au subliniat că această practică este dăunătoare pentru că este totodată un mecanism de excludere socială care reproduce inegalitățile dintre romi și ne-romi și chiar naturalizează aceste inegalități prin fixarea percepției (de sine) că romii ca grup etnic sunt „incapabili” să producă rezultate bune, trebuie să „recupereze” și ar trebui să se bucure chiar și de serviciile de calitate redusă. Ca răspuns la aceste provocări, un ordin ministerial din 2004 și unul din 2007 a interzis segregarea ca formă de discriminare. În prezent, s-a conturat un acord despre următoarele: unitățile de învățământ în care procentul elevilor romi depășește 50% din totalul elevilor iar limba de predare nu este limba romani sunt unități educaționale segregate.

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

Putem presupune că de vreme ce segregarea pe bază etnică în „școlile normale” este interzisă, fenomenul va fi reprodus pe linia de divizare dintre școlile normale și cele speciale, sau prin separarea claselor de elită de clasele mai „slabe”. Sistemul educațional care plasează copiii dezavantajați social – și nu numai pe cei cu probleme psihice, fizice sau de comportament – în școli speciale, reduce cu mult șansele copiilor romi săraci de a-și continua studiile la nivel mai înalt și de a-și asigura o viață de adult decentă, cel puțin la standardul de viață a părinților. În privința selecției copiilor trimiși în școlile speciale putem nota că un rol important în acest proces îi revine Directoratului de Asistență Socială și Protecția Copilului de la consiliul local. Acesta dorește să reducă abandonul școlar considerat un mare risc pentru viața copilului. Personalul instituției sprijină păstrarea copiilor în familie și înscrierea lor la diferite unități de învățământ. Într-un interviu cu inspectorul rom de la directorat, el a subliniat că mulți părinți romi nu-și înscriu copiii la școală la vârsta de șapte sau de opt ani. Așadar când decid să-i înscrie, copiii au depășit deja vârsta de înscriere la școlile normale și sunt îndrumați spre alte școli. În aceste cazuri o comisie a directoratului le evaluează situația și cel mai frecvent decide să trimită copiii mai în vârstă în școli speciale. Majoritatea cazurilor menționate aparțin de aria de captare a Școlii nr. 2. Natura discriminatorie a sistemului de învățământ din România, sau discriminarea structurală cu care se confruntă romii este susținută, printre altele, și de aceste proceduri de selecție.

4. Moduri de gândire despre diferență și amestec cultural

Pe lângă mecanismele structurale prezentate mai sus, modul de gândire dominant despre diversitatea culturală și amestecul etnic, împreună cu prejudecățile etnice existente, nu sprijină schimburile interculturale și credința că „vom fi mai buni

împreună, nu separați”. În România educația multiculturală se bazează pe ideea că minoritățile ar trebui să învețe în limba lor maternă și să aibă propriile unități de învățământ. Ca atare, îi lipsesc elementele centrale ale interculturalității. Dreptul la învățământ în limba maternă este un drept constituțional; diferențierile pornind de la limbă nu sunt privite ca ceva care ar putea genera dezavantaje.

Comparând diferențierea pe baza limbii de predare în școli sau clase în cazul maghiarilor pe de o parte și în cazul romilor din România pe de altă parte observăm mai multe diferențe. Pentru maghiari, școlile sau clasele cu predare exclusiv în limba maghiară sunt o problemă de autonomie culturală și ca atare au un sens pozitiv: chiar dacă calitatea educației în aceste unități nu este cu necesitate ridicată sau mai bună decât în școlile mixte sau în școlile „românești” percepția pozitivă este susținută de profesori, media și politicieni. În cazul romilor, unitățile de învățământ exclusiv pentru romi sunt văzute ca școli segregate care oferă învățământ de calitate proastă. În conformitate cu actualul consens oficial – împărțășit atât de romi cât și de ceilalți – școlile sau clasele unde copiii învață în limba romani (de exemplu limba romani sau istoria romilor, și foarte rar și alte discipline) nu sunt considerate unități segregate. Toate școlile selectate pentru cercetarea noastră declară că oferă cursuri de limbă romani. Dar oferta nu este disponibilă la toate nivelele de educație, la toate școlile. Cursurile au fost organizate diferit la fiecare școală. Unii părinți și copii romi interviuați au spus că nu văd relevanța limbii romani la școală, ori pentru că copiii oricum cunosc limba, ori pentru că nu o pot folosi nicăieri. Mai mult, ei au sugerat că limba romani nu este valorizată la fel cum sunt alte limbi și nu este considerată limbă maternă în mod necesar, ci copiii au învățat-o la școală și nu o vorbesc acasă.

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

Separarea elevilor pe baza rezultatelor lor (ceea ce de multe ori se suprapune de fapt cu separarea elevilor cu condiție materială și socială mai bună de cei cu condiție precară, printre care romii sunt probabil supra-reprezențați), și principiul de a amesteca în aceeași școală sau clasă elevi proveniți din diferite medii (ceea ce ar necesita întra-adevăr metode de predare axate pe elevi) fac parte din două mentalități distincte despre calitatea educației. Amestecarea elevilor ar avea un potențial mai mare din perspectiva integrării copiilor dezavantajați în sistemul de învățământ dominant sau

din perspectiva colegilor mai norocoși care în acest caz ar deveni conștienți de inegalitățile produse social și de diversitatea culturală, ambele fiind necesare unui sistem care dorește să promoveze egalitatea de șanse pentru toți. În prezent societatea noastră este caracterizată de rezistență față de amestec atât din partea părinților cât și din partea școlii. Ambele tabere legitimează separarea referindu-se la presupusele dorințe ale celuilalt. În acest context, familiile mai norocoase și școlile sau clasele de elită preferă eliminarea celor dezavantajați din lumea lor, în timp ce cei din urmă aleg să rămână în interiorul propriului lor grup unde nu sunt obligați să se confrunte cu umilința și rușinea resimțite față de felul în care se îmbracă, sau de gustarea dusă la școală, sau de măsură în care ei pot contribui la fondul școlii sau al clasei.

5. Practici inter-generaționale de integrare și separare

Interviurile noastre cu părinții și elevii romi arată că în privința separării de sau integrării în lumea exterioară se produce o schimbare inter-generațională lentă. Strategia izolării extreme sau închiderea în rețelele de rudenie, semne ale marginalității, este mai puțin pronunțată în rândul tinerilor. În toate cazurile studiate am observat că ei doresc mai intens să se conformeze cerințelor existente în societatea majoritară. Nu interiorizează atât de profund ca părinții lor mecanismele de excludere. A da glas lipsei solidarității de grup a fost mai important pentru familiile tradiționale, religioase și dezavantajate social. Evident, ei sunt mai expuși mecanismelor de excludere existente în societate.

Pe lângă modul general de a spune că „accept pe oricine ca prieten indiferent de etnie” copiii au inserat în discuțiile lor câteva sugestii care semnaleză o voință puternică de a se deschide către lumea exterioară mai mult decât le-ar permite mediul în care trăiesc. Andreea din strada Babilon s-a plâns că nu-i place vecinătatea în care trăiește pentru că „prea mulți romi locuiesc aici și mi-ar plăcea să văd mai mulți români în jurul meu”. Ea și sora ei mai mare au prieteni care locuiesc în altă parte a orașului, dar spre deosebire de sora ei, Anca vrea să rămână în acest cartier când se mărită. Anca a fost singurul copil care a subliniat că este mândră că este țigancă: „țigani se ajută între ei și îi ajută pe cei care au nevoie de ajutor, le dau de mâncare. Românii nu fac așa ceva, ne spun că suntem negri, dar merg la solarium să se bronzeze. Noi suntem bronzați natural și asta-i bine.” Andrei, din aceeași vecinătate ne-a spus că are doar doi prieteni aici și ei „se feresc să piardă timpul în împrejurimi cum fac alți copii” și le place să meargă la un centru de educație îndepărtat. Aron, care a fost acceptat de mătușa lui să stea în apartamentul ei împreună cu alte opt persoane,

visează la vremuri când „voi avea o slujbă și-mi voi permite să mă mut la casa mea.” Deși protestează împotriva controlului excesiv al mamei sale, Laura, a cărei familie trăiește izolată într-o vecinătate populată de români, se bucură că are prieteni din afara mediului ei imediat (școală și casă), în principal din cercul de prieteni al fraților săi mai mari.

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

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

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

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

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

6. Afirmarea și recunoașterea identității rome

Cazul romilor gabori și al romilor românizați care trăiesc în condiții materiale mai bune reflectă un sentiment etnic mai puternic. Ei atribuie o dimensiune pozitivă identității de rom și își asumă identitatea cu mândrie. Totuși, cele două grupuri se diferențiază în mod definitoriu susținând explicit delimitarea față de celălalt. În cazul

romilor gabori aspectele pozitive ale identității sunt susținute de abilitatea lor de a rămâne separați de alții (inclusiv români, maghiari și alți romi). Pentru romii românizați valorile atașate identității asumate sunt alimentate de dorința și succesul integrării în societatea majoritară. Așadar, granițele menținute între romi și majoritate sunt susținute și de permanenta recreionare a granițelor etnice din interiorul comunității rome.

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

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

La rândul lor, școlile studiate oferă în grade diferite spații pentru afirmarea identității rome. Din perspectiva școlii, cei doi actori instituționali – mediatorul școlar și profesorul de limbă romani – întruchipează identitatea romă și sunt responsabili pentru prezența copiilor romi la școală. Unul dintre ei este văzut mai ales ca factor care gestionează frecventarea școlii înțeleasă ca o problemă socială, iar celuilalt i se atribuie responsabilitatea pe probleme culturale. Așadar, primul amintește tuturor de aspectele negative ale „școlarizării țiganilor” (absenteism, abandon școlar, nevoi speciale de educație, conflicte între școală și familii), chiar dacă se încearcă găsirea unor soluții. Pe lângă rezultatele pozitive, datorită slăbiciunilor sale (în rădăcinate în lipsa de autoritate în generarea schimbărilor durabile caracteristică poziției de mediator școlar atât în relațiile cu școala cât și în cele cu familiile de romi) politica medierii școlare produce toate efectele secundare ale măsurilor afirmative: reproduce stereotipurile negative despre beneficiarii acestor intervenții (în general creând impresia că toți care se confruntă cu aceste probleme sunt țigani, că toți romii se află în aceeași situație, și toate acestea își au rădăcina în destinul biologic sau cultural al țiganilor); crează dependență de aceste servicii atât din partea școlilor (care transferă

mediatorului școlar întreaga problemă de comunicare cu „mediul romilor”) cât și din partea părinților (care se bazează câteodată exclusiv pe asistența mediatorului în soluționarea oricăror probleme cu care se confruntă).

În timpul cercetării noastre, în școlile investigate rolul mediatorului școlar a dominat peste funcția profesorului de limba romani. Cel din urmă ar avea responsabilitatea de a cultiva cultura tradițională romă ca miez al identității etnice astfel încât acesta să fie apreciată și respectată de profesorii majoritari, elevi și părinți. Dar situația profesorului de limba romani în sistemul educațional a fost întotdeauna extrem de fragilă (fiind angajat temporar, sau cu normă didactică redusă, primind cele mai mici salarii) și în prezent – în condițiile modului în care guvernul a gestionat criza economică prin disponibilizări și tăierea salariilor în acest domeniu – sunt amenințați de un risc major. Pe de altă parte, activitatea lor nu este apreciată foarte mult de părinți și elevi: se consideră că în cazul în care un copil deja cunoaște limba romani nu există nici un motiv să o învețe și la școală; s-au plâns că orele de limbă romani sunt puse ultimele în orarul zilnic, și s-a întâmplat de multe ori ca profesorul să nu vină la ore după ce copiii l-au așteptat îndelung, sau că limba învățată la școală este dificilă și diferită de cea vorbită acasă, sau că orele de limba romani nu au reușit să adune laolaltă copii de diferite etnii, ci au consolidat separarea lor. Totuși, muzica și dansurile – de obicei promovate de profesorul de limba romani – au fost apreciate de toți: părinții sunt mândri văzându-și copiii la serbări; elevii romi și-au întărit încrederea de sine fiind sărbătoriți de colegii lor români; profesorii majoritari se bucură că au fost multiculturali. Dintre școlile investigate, Școala nr. 8 este cea mai avansată din acest punct de vedere. La această școală poziția mediatorului școlar și al profesorului de limba romani este ocupată de aceeași persoană (ea s-a bucurat de recunoaștere și prestigiu la școală datorită relațiilor strânse cu directorul, o persoană care valorizează diversele manifestări culturale fie ele românești, rome sau japoneze).

7. Schiță pentru recomandări de politici publice

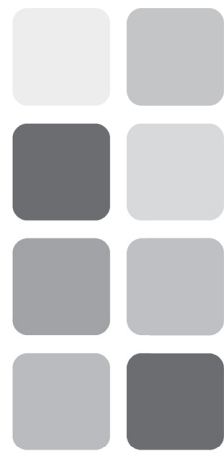
Identificând mecanismele de segregare și integrare care funcționează în școli și în contextul lor mai larg, am putut observa efectul negativ al segregării asupra accesului la educație de calitate și condiții de viață, precum și avantajele incluziunii în sensul amestecului interetnic și al îmbunătățirii condiției social-economice. În consecință, recomandările noastre sunt gândite ca și idei care, puse în practică, ar putea neutraliza izolarea extremă a comunităților de romi și ar putea consolida valoarea pozitivă a schimburilor între diferitele grupuri sociale și etnice. În același timp, ele

susțin nevoia de a promova elementele particulare ale culturii române de care părinții și copiii sunt mândri. Politicile educaționale trebuie să fie în măsură să promoveze accesul fiecărui copil la educație de calitate, indiferent de etnia, genul și condițiile lor social- economice, în vederea asigurării unei vieți decente și recunoașterii culturale. Ele trebuie să garanteze șanse egale și recunoaștere culturală pentru toți, și să faciliteze cu adevărat dreptul tuturor de a negocia ordinea acceptabilă în școală și în afara ei.

Identificând slăbiciunile sistemului de învățământ din România sub aceste aspecte, mai jos schițăm câteva principii care ar trebui respectate dacă scopurile de mai sus sunt acceptate:

- Întărirea hotărârilor guvernamentale în privința eliminării segregării din școli (transformarea lor în lege), și asigurarea unei reale desegregări pe plan local;
- Combaterea la nivel social a fenomenului de izolare și ghettoizare ca factori responsabili pentru distribuția inegală a resurselor;
- Promovarea educației interculturale și programe comune pentru copiii de diferite etnii ca elemente principale ale activităților curriculare și extracurriculare;
- Promovarea cooperării între familii și școală sau între familii de diferite etnii și condiție socială;
- Organizarea unor cursuri pentru profesori pe tema inegalității și marginalizării sociale și privind modul în care acestea produc dezavantaje, care i-ar face să evite explicațiile de tip culturalist ale diferențelor;
- Recunoașterea financiară și simbolică a muncii profesorilor care se ocupă de grupuri dezavantajate;
- Sprijin acordat prin toate mijloacele integrării copiilor dezavantajați în învățământul de masă (sprijinirea mediatorului școlar, a programelor școală-după-școală și a programului „A doua șansă”);
- Alocare de fonduri pentru sprijinirea materială (mese gratuite, transport, rechizite) a copiilor dezavantajați înscriși în sistemul învățământului de masă.

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



■ BIBLIOGRAFIE

Anuarul Statistic Român pe Educație pentru anul școlar 2005/2006.

Ancheta asupra forței de muncă în gospodăria, 2005.

Andrusykiewicz, Maria: *Desegregarea școlilor – progrese și provocări. Experiențele programului PHARE 2003: ‘Acces la educație pentru grupurile dezavantajate’*, București, 2006, <http://www.edu.ro/index.php/Articles/6758>.

Barth, Fredrik (ed.): *Ethnic Groups and Boundaries*, Oslo, Scandinavian University Press, 1969.

Băican, Eugen: *Research Report: Educational Measures for the Roma Minority in Romania. The Effectiveness of Integrated and Segregated Education. Case Study of Pata-Rât*, Cluj, CERGE-EI, 2005.

Bradley, Harriet: *Fractured Identities. Changing Patterns of Inequality*, Polity Press, 1996.

Cohen, Abner: “Introduction: The Lesson of Ethnicity”, In: Cohen, Abner (ed.): *Urban Ethnicity*. Volume 3, Tavistock Publications Limited, pp. ix-xxiv, 1974.

CEDIMR-SE (Centrul de Documentare și Informare despre Minoritățile din Europa de Sud-Est): *Minoritățile din Europa de Sud-Est. Romii din România 2000: Romii din România*, Cluj, CEDIME-SE, 2005, http://www.adatbank.transindex.ro/html/cim_pdf452.pdf.

Crenshaw, Kimberle: „Mapping the Margins: Intersectionality, Identity Politics and Violence against Women of Color”, In: *Stanford Law Review*, pp. 43–1241, 1989.

Eriksen, Thomas Hylland: “Ethnic Identity, National Identity and Intergroup Conflict: The Significance of Personal Experiences”, In: Ashmore, Jussim, Wilder (ed.): *Social identity, intergroup conflict, and conflict reduction*. Oxford: Oxford University Press. pp. 42–70, 2001.

ERRC (European Roma Rights Centre): *The impact of legislation and policies on school segregation in Romani children. A study of anti-discrimination law and government measures to eliminate segregation in education in Bulgaria, Czech Republic, Hungary, Romania and Slovakia*, <http://www.ceeol.com/aspx/getdocument.aspx?logid=5&id=D659BB03-7B9D-4978-B530-87828C06C6D1>

EUMAP (EU Monitoring and Advocacy Program): *Equal Access to Quality Education for Roma*, <http://www.eumap.org>, 2007/topics/minority/reports/roma_education/report/voll.pdf, 2007.

Ghețău, Vasile: „O proiectare condițională a populației României pe principalele naționalități” (1992-2025), In: *Revista de Cercetări Sociale*, nr. 1, București, IMAS-SA, pp. 77-106. 1996.

Fleck, Gábor – Rughiniș, Cosima (ed.): *Vino mai aproape. Incluziunea și excluziunea romilor în societatea românească de azi*, București, Human Dynamics, 2008.

Hall, Stuart: „The Question of Cultural Identity”, In: Hall, Stuart – Held, David – McGrew, Tony eds. *Modernity and its Futures*, Cambridge, Polity Press, pp. 273-327, 1992.

Institutul de Cercetare a Calității Vieții și Biroul Național pentru Romi: *Indicators Regarding Roma Communities in Romania*, 2002, București, Expert Publishing House, <http://www.rroma.ro/resources.htm>

Jigău, Mihaela – Surdu, Mihai (ed.): *Participarea la educație a copiilor romi – probleme, solutii, actori*, București, Marlink Publishing House, 2002.

Nita, Delia Luiza – Ionescu, Iustina: *Racism in Romania*, European Network Against Racism Shadow Report, Center for Legal Resources, 2006.

Magyari, Nándor – Letiția Mark – Harbula, Hajnalka – Magyari-Vincze, Enikő; ‘Country Report on Ethnic Relations: Romania.’ *EDUMIGROM Background Papers*, Budapest: Central European University, Center for Policy Studies, 2008, [http://www.edumigrom.eu/sites/default/files/field_attachment/page/node-1817/edumigrombackgroundpaperromaniaethnicrelations.pdf]

Magyari-Vincze, Enikő: *Antropologia politicii identitare naționaliste*, Cluj, EFES, 1997

Magyari-Vincze, Enikő: “Discriminarea multiplă și intersecțională a romilor din România. Studiu de caz asupra fenomenului excluziunii sociale în Timișoara”, In: Tamás, Kiss – László, Fosztó – Gábor, Fleck (ed.) *Incluziune și excluziune. Studii de caz asupra comunităților de romi din România*, Cluj, Kriterion și Editura Institutului pentru Studierea Problemelor Minorităților Naționale, 2009.

Magyari-Vincze, Enikő – Harbula, Hajnalka: 'Country Report on Education: Romania.' *EDUMIGROM Background Papers*, Budapest: Central European University, Center for Policy Studies, 2008, [http://www.edumigrom.eu/sites/default/files/field_attachment/page/node-1817/edumigrombackgroundpaperromaniaeducation.pdf]

McCall, Leslie: "The complexity of intersectionality", In: *Signs* 30 (3), pp.1771-1800, 2005.

McClaurin, Irma (ed.): *Black Feminist Anthropology: Theory, Politics, Praxis, and Poetics*. Rutgers University Press, 2005.

MECT (Ministerul Educației, Cercetării, Tineretului și Sportului): *Raport asupra stării sistemului național de învățământ*, 2007, <http://www.edu.ro/index.php/articles/10376>

Moore, Henrietta: *Feminism and Anthropology*, Cambridge, Polity Press, 2001 (1988).

Moore, Henrietta: *A Passion for Difference. Essays in Anthropology and Gender*, Cambridge, Polity Press, 1994.

Papp Z., Attila: „A româniilor magyarság helyzete 1989 után”, <http://www.jakabffy.ro/magyarkisebbsseg/index.php?action=cimek&cikk=m980321.htm>

Racial Equality Directive: 2000/43/EC, <http://www.stop-discrimination.info/43.0.html>.

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

Romani CRISS: *Nevoie de calitate si egalitate în educatie*, mai 2006 – iunie 2008, 2008, http://www.divers.ro/actualitate_en?wid=37647&func=viewSubmission&sid=8985

Romaworld, <http://www.romaworld.ro/educatie/lista-locurilor-pentru-romi-in-facultati.html>

Roma Participation Program: *Reporter: Special Desegregation Issue*, August, 2002, http://www.soros.org/initiatives/roma/articles_publications/publications/desegregation_20020801/rppl.pdf.

Szalai, Julia – Carson, Marcus – Kusa, Zuzana – Magyari-Vincze, Enikő – Zentai, Viola: ‘Comparative Report on Educational Policies for Inclusion’ *EDUMIGROM Comparative Papers*, Budapest: Central European University, Center for Policy Studies, 2009, [http://www.edumigrom.eu/sites/default/files/field_attachment/page/node-1817/edumigromcomparativereportededucationalpolicies.pdf]

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

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

Spirova, Maria – Budd, Darlene: *The EU Accession Process and the Roma Minorities in New and Soon-to-be Member States*, 2008.

Surdu, Mihai: *Desegregating Roma schools: a cost-benefit analysis*, 1998, <http://www.policy.hu/surdu/final%20policy%20paper.pdf>

Surdu, Mihai: “Improving quality of education in schools with a high percentage of Roma pupils in Romania”, 2002, In: *Roma Rights Review*, Budapesta, ERRC.

UNDP (United Nations Development Program): *Vulnerable Groups in Central and Southeastern Europe*, Bratislava, UNDP, 2005.

Verdery, Katherine: “Ethnicity, Nationalism and State-making. Ethnic Groups and Boundaries: Past and Future”, In: Hans Vermeulen – Cora Govers (ed.): *The Anthropology of Ethnicity: Beyond “Ethnic Groups and Boundaries”*, Amsterdam, Het Spinhuis, pp. 33–59, 1994.

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

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

Wing, Adrien (ed.): *Critical Race Feminism: A Reader*, New York, New York University Press, 2003.

Woodward, Katherine: "Concepts of Identity and Difference", In: Woodward, Katherine (ed.) *Identity and Difference*, London, Sage, pp. 7–63, 1999.

ADRESE DE PAGINI DE INTERNET UTILE PENTRU STUDIAREA ACCESULUI ROMILOR LA EDUCAȚIE ȘCOLARĂ

Agenția Națională pentru Romi a Guvernului României, <http://www.anr.gov.ro/>

Alianța Civică a Romilor din România, Bucharest, <http://www.acrr.ro/>

Centrul pentru Diversitate Etno-Culturală, Cluj, <http://www.edrc.ro/>

Centrul de Resurse pentru Comunități de Romi, Cluj, <http://www.romacenter.ro/>

Centrul pentru Romi "Amare Romentza", Bucharest, <http://www.amarerromentza.org>

Divers. Altfel despre minorități etnice [Divers. Differently about ethnic minorities], by Balkan Investigative Reporting Network and Project on Ethnic Relationship, www.divers.ro

Ministerul Educației, Cercetării și Tineretului, Romania, <http://www.edu.ro/>

Oficiul Național pentru Romi (mai târziu Agenția Națională pentru Romi), <http://www.rroma.ro/>

Romani Criss. Centrul Romilor pentru Interventie Sociala si Studii, Bucharest <http://www.romanicriss.org>

Romaworld, <http://www.romaworld.ro/>

Education Support Program – Open Society Institute, <http://www.soros.org/initiatives/esp>

UMAP: EU Monitoring and Advocacy Program - Equal access to quality education for Roma, http://www.eumap.org/topics/minority/reports/roma_education/

European Monitoring Centre on Racism and Xenophobia, <http://eumc.eu.int/eumc/index.php>

European Roma Rights Centre, <http://www.errc.org/>

Minority Rights Group International, <http://www.minorityrights.org/>

Roma Education Fund, <http://www.romaeducationfund.org/>

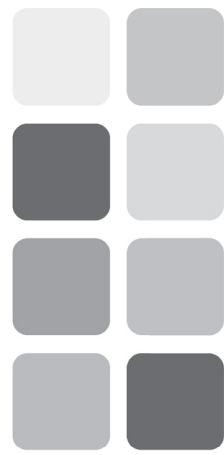
Roma Education Initiative, <http://www.osi.hu/esp/rei/>

UNDP – Human development reports, <http://hdr.undp.org/>

UNDP, Vulnerable groups in Central and South Eastern Europe, <http://vulnerability.undp.sk/>

UNICEF (Central and Eastern Europe and Commonwealth of Independent States), www.unicef.org/ceecis/

World Bank – Needs Assessment studies for Roma Education Fund, <http://web.worldbank.org/WBSITE/EXTERNAL/COUNTRIES/>



Anexă

■ TABELE STATISTICE

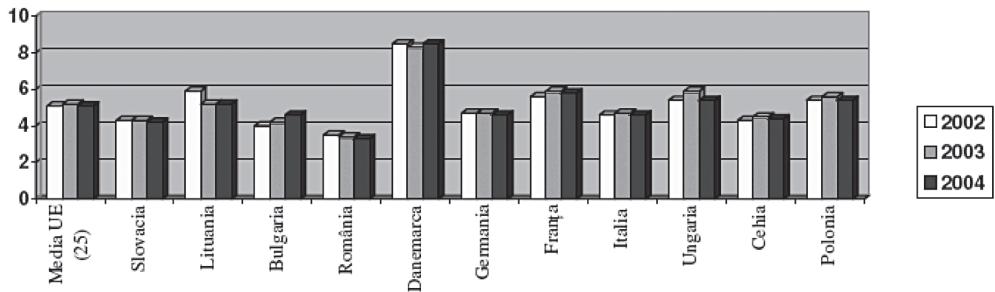
Tabelul I
Sistemul educațional în România (tipuri de școli și niveluri de educație)

Vârsta	Clasa / Grupa		Niveluri educaționale			Nivel de calificare
> 19		6 5 Educație terțiară universitară	Învățământ universitar			5 4
		4 Educație terțiară ne-universitară	Învățământ preuniversitar postliceal			3
18	XIII	3 Învățământ secundar superior			Liceu tehnologic	3
17	XII		Liceu teoretic	Liceu de artă, sportiv, teologic	Liceu tehnologic	
16	XI		Învățământ teoretic	Învățământ de artă, sportiv, teologic	Învățământ tehnologic	2
15	X	2 Învățământ secundar inferior			Școală de arte și meserii	1
14	IX					
13	VIII					
12	VII					
11	VI					
10	V					
9	IV	1 Învățământ primar				
8	III					
7	II					
6	I					
5	Mare					
4	Mijlocie	0				
3	Mică					
				Învățământ preșcolar		
				Învățământ comprehensiv		

Sursă: http://www.old.edu.ro/preu_struct.html

Tabelul 2**Unități educaționale din instituții private***Anuarul Statistic al României, 8. Educație, 2005/2006*

	1992/'93	1995/'96	2000/2001	2002/2003	2003/2004	2004/2005	2005/2006
Preșcolar	16	13	72	122	147	173	171
Primar și secundar ¹	-	-	12	20	24	29	31
Liceal	4	4	33	46	47	48	46
Vocațional	34	21	8	8	7	9	6
Postliceal	23	20	67	47	56	53	53
Terțiar	...	36	67	70	67	62	52

Tabelul 3**Ponderea cheltuielilor publice pentru educație în comparație cu alte țări din Europa**Sursa: Eurostat (*Europe in figures - Eurostat yearbook 2006 - 2007*)Sursă: *Raport asupra stării sistemului național de învățământ - 2007*

- 1 Termenul "învățământ secundar" se referă la gimnaziu (care include clasele V-VIII), la "învățământ superior" este alcătuit din liceul teoretic (clasele IX-XII), la "învățământ vocațional" se referă atât la vocațional cât și la profesional (clasele a IX-a și a X-a), școala și liceu tehnic (clasele a XI-XII), și "învățământ superior" se referă la cel universitar. În final, semnificațiile termenelor utilizate așa cum este folosită în clasificarea sistemului educațional românesc cu modificări din 2005 (prezentat în Tabelul 1) nu sunt identice cu cele din acest tabel statistic.

Tabelul 4**Bugetul de stat alocat educației școlare a romilor, 2007²**

I. Formarea resursei umane din partea romilor necesară pentru sistemul educațional	Buget alocat în 2007 ²
a. finanțarea a 260.000 copil rom din clasele I-XII	572.000.000 RON
b. finanțarea a 2500 de copii înscriși în clasa a IX-a liceu sau în sistem vocațional pe locuri speciale pentru romi	5.500.000 RON
c. finanțarea a 454 de locuri speciale pentru romi din nivelul educațional	1.316.600 RON
II. Finanțarea posturilor inspectorilor școlari responsabili pentru romi (42 de post) din cadrul Inspectoratelor Județene	1.200.000 RON
III. Finanțarea 460 profesor rom pe posturile de profesor limba romani și istoria romilor	2.760.000 RON
IV. Finanțarea Concursului național de Istoria și tradiția romilor (104 de participanți, elevi și profesori)	41.600 RON
V. Finanțarea re-editării culegerii de texte de Limba și istoria romilor (6 titluri în 2007)	57.440 RON
VI. Finanțarea festivalului " Parada portului și dansului Rrom ", Costinești 11-18 august 2007	60.000 RON
VII. Bursă acordată pentru doi tineri romi care studiază la CEU, Budapesta	6400 RON
VIII. Formarea inițială și continuă a profesorilor romi	
a. Formare inițiere a 40 profesori de limba romani	28.000 RON
b. Formare a 60 experți în metodologia predării limbii romani și a istoriei romilor	42.000 RON
c. Dezvoltarea continuă a profesorilor de istoria a romilor (60 de persoană)	42.000 RON
d. Dezvoltarea continuă a profesorilor de limba romani (260 de profesori)	182.000 RON
e. Dezvoltarea continuă a inspectorilor școlari romi (42 inspectori școlari romi)	7000 RON
f. Formarea a 42 de traineri în educația Rromanipen (Legea culturii tradiționale rrome)	25.200 RON
g. Formarea a 66 de mediatori școlari	39.600 RON
h. Formarea a 62 de traineri pentru programul "A doua șansă"	37.200 RON
i. Formare a 117 mediatori școlari romi, în afară de programul Phare	Transport: 11.700
IX. Formarea continuă a 420 profesori ne-romi care lucrează cu copii romi privind educația Rromanipen	126.500 RON
X. Finanțarea Inspectoratelor Școlare Județene pentru susținerea a 80 de grădinițe estivale pentru 1600 de copii romi care nu au fost înscriși în învățământul preșcolar	60.000 RON

2 Datele provin de la Ministerul Educației și Cercetării.

3 În 2007 cursul Euro în România oscila între 3.1 – 3.5 RON.

Tabelul 5**Date comparative privind participarea populației școlare la educație***Anuarul Statistic al României, 8. Educație, 2005/2006*

	Populația școlară	Populația școlară %	Elevi înscriși în instituții private	Procentul elevilor înscriși în instituții private	Rate de abandon școlar în sistemul educațional preuniversitar
Total	4.360.831	100%	9.334		
Preșcolar	648.338	14.5	3.154	1.43%	1.3
Primar și secundar	1.900.561	42.5 (14.5+21.0)	10.124	0.16%	2.0
Liceu	767.439	8.2	3.199	1.31%	2.3
Vocațional	284.412	15.2	22.310	1.12%	5.5
Postliceal	43.617	1.0	202.786	51.14%	9.2
Terțiar (universitar)	716.464	18.6	9.334	28.30%	1.3

Tabelul 6**Rata înscrierii populației școlare în sistemul educațional***Anuarul Statistic al României, 8. Educație, 2005/2006*

	1998/1999	2001/2002	2005/2006
Total	66.3	70.6	76.0
3-6 ani	68.5	72.3	80.4
7-10 ani (I-IV)	95.8	97.2	98.0
11-14 ani (V-VIII)	98.1	93.2	96.2
15-18 ani (IX-XII)	63.0	73.9	73.5
19-23 ani și peste	26.7	36.4	51.2

Tabelul 7**Numărul elevilor care au promovat Testul Național la sfârșitul clasei a VIII-a***Anuarul Statistic al României, 8. Educație, 2005/2006*

	Total	din care: femei
Total	164687	91037

Tabelul 8**Nivelul educațional al populației peste vârsta de 10 ani***Anuarul Statistic al României, 8. Educație, 2005/2006*

	Total	din care: femei
Total	168058	94011

Tabelul 9

Nivelul educației ale populației peste vârstă de 10 ani

Procente în funcție de etnia declarată și nivelul educațional absolut, Recensământ 2002

Populația totală din România	Populația peste vârsta de 10 ani	Absolvenți de învățământ superior	Absolvenți școli liceale sau vocaționale	Absolvenți de liceu	Absolvenți nivel secundar inclusiv vocaționale	Absolvenți nivel secundar inferior (V-VIII)	Absolvenți școli primare	Fără nici o școală	Nu au răspuns
21.680.974	19.434.788 (100%) →	1.371.108 (7.5%)	576.376 (2.92%)	4.157.718 (21.39%)	2.965.524 (15.25%)	5.367.630 (27.61%)	3.898.996 (20.06%)	1.083.935 (5.57%)	13.501 (0.06%)
100% ↓	100% ↓	100% ↓	100% ↓	100% ↓	100% ↓	100% ↓	100% ↓	100% ↓	100% ↓
Români 89.5%	89.71	93.36	92.21	91.69	90.64	88.90	88.92	80.71	75.94
Maghiari 6.6%	6.71	4.68	6.56	6.77	7.78	7.69	5.90	0.43	4.91
Romi 2.5%	2.10	0.04	0.07	0.22	0.51	1.76	3.75	12.93	14.64
21.680.974	19.434.788 (100%) →	1.371.108 (7.5%)	576.376 (2.92%)	4.157.718 (21.39%)	2.965.524 (15.25%)	5.367.630 (27.61%)	3.898.996 (20.06%)	1.083.935 (5.57%)	13.501 (0.06%)
Români 89.5%	17.435.353 (100%) →	1.280.117 (7.3%)	531.520 (3.0%)	3.812.277 (21.8%)	2.686.823 (15.4%)	4.772.179 (27.3%)	3.467.246 (19.8%)	874.938 (5.0%)	10.253 (0.05%)
Maghiari 6.6%	1.305.699 (100%) →	64.176 (4.9%)	37.834 (2.8%)	281.552 (21.5%)	230.909 (17.6%)	413.182 (31.6%)	230.123 (17.6%)	47.260 (3.6%)	663 (0.05%)
Romi 2.5%	408.842 (100%) →	684 (0.1%)	426 (0.1%)	9.289 (2.2%)	15.216 (3.7%)	94.739 (23.1%)	146.291 (35.7%)	140.220 (34.2%)	1.977 (0.48%)

Tabelul 10

**Numărul de copii romi preșcolari și școlari
înscriși în sistemul educațional din România, 2004 / 2005⁴**

Numărul total a copiilor pre- școlari și școlari	Numărul copiilor romi	Numpărul copiilor vorbitori de limba romani	Numărul copiilor pre- școlari (în afară de romi)	Numărul copiilor din învățământul primar (I-IV) (în afară de romi)	Numărul copiilor din învățământul secundar inferior (V-VIII) (în afară de romi)	Numărul copiilor din învățământul secundar superior (IX- XIII) (în afară de romi)
3.643.703	194.301 + 24.110 (care învață în romani) 218.411	102.931	641.054 (23.051)	967.952 (89.784)	1.025.043 (62.619)	1.028.207 (11.196)

4 Această statistică a fost făcută de Direcția Generală pentru educația în limba minorităților naționale din cadrul Ministerului Educației și Cercetării, sub coordonarea profesorului / consilier Gheorghe Sarău pe baza datelor furnizate de către Inspectorate Școlare Județene pentru anul școlar 2004 / 2005. Aceste date au multe elemente confuze. Ele se referă la copii preșcolari, elevi din clasele I-XII și elevi de la "școli speciale". Cu toate acestea, aceasta din urmă nu apar în nici o coloană separată. Poate din această cauză, numărul total al elevilor romi prezentat în tabel (218.411) este mai mare de 186.650, cifra care însumează numerele copiilor romi pe coloane.

Tabelul II

Rata de înscriere a copiilor romi în sistemul educațional preșcolar în 2004/2005 după județe⁵

Județ	2	3	4	5	6	7	8	9	
								3-4 ore / săptămână	1 oră / săptămână
	Nr. total al copiilor din sistemul preuniversitar (împreună cu preșcolarii)	Nr. total a copiilor romi înscriși în sistemul preuniversitar	Nr. copiilor romi care vorbesc limba romani	Numărul copiilor preșcolari (< romi)	Numărul copiilor din sistemul primar (< romi)	Numărul copiilor care frecventează sistemul gimnazial (< romi)	Numărul copiilor din sistemul liceal (licee teoretice și vocaționale, IX-XIII) (< romi)	Limba romani	Istoria și tradiția romilor
Alba	64.940	3.138	2.092	12.329 (<587)	16.290 (<1390)	17.905 (<1009)	18.416 (<152)	152	-
Arad	74.605	4.313	2.642	13.276 (< 574)	2.0678 (<2234)	21.780 (<1307)	20.573 (<198)	542	156
Argeș	112.717	9.360	890	19.237 (<965)	28.282 (<4812)	31.042 (< 3548)	34.156 (<35)	-	-
Bacău	132.075	5.361	3.610	24.012 (<835)	36.570 (<2472)	38.258 (<1669)	33.235 (< 385)	2184	523

5 Statisticile au fost făcute de Direcția Generală a Ministerului Educației privind Educația în limba minorităților (consilier Gheorghe Sarău), pe baza datelor furnizate de Inspectoratele Școlare Județene pentru anul școlar 2004/ 2005, inclusiv copii preșcolari și elevi din clasele I-XII și elevi din școli speciale. Elevii din școlile postliceale nu au fost incluși,

1	2	3	4	5	6	7	8		9	
Bihor	111.262	8.926	4.660	20.092 (< 4194)	30.232 (< 2790)	30.704 (< 1662)	30.234 (< 99)	690	185	
Bistrița - Năsăud	60.621	2.554	1.740	12.108 (< 579)	16.031 (< 990)	16.808 (< 798)	15.674 (< 187)	99	-	
Brașov	94.177	6.649	1.344	15.175 (< 469)	23.469 (< 3.563)	26.254 (< 2.549)	29.279 (< 68)	349	-	
Botoșani	85.287	1.581	830	16051 (< 276)	24.227 (< 712)	24.256 (< 494)	20.753 (< 99)	457	109	
Brăila	59.033	2.414	1.316	10410 (< 252)	14.948 (< 1.030)	16.699 (< 821)	16.976 (< 311)	906	269	
București	268.266	6.033	3.872	32056 (< 184)	56.710 (< 2.276)	67.219 (< 2.074)	112281 (< 1499)	219	48	
Buzău	79.919	3.344	1.585	14623 (< 518)	21.581 (< 1608)	21.733 (< 1119)	21282 (< 99)	388	136	
Caraș - Severin	53.629	1.733	1.112	9191 (< 464)	15.459 (< 664)	15.955 (< 568)	9024 (< 37)	104	-	
Călărași	53.945	4.756	3.102	8829 (< 350)	15.760 (< 2.190)	15.268 (< 2.101)	14088 (< 115)	605	-	
Cluj	107.196	4.868	3.728	18769 (< 1820)	25.679 (< 1309)	30.119 (< 539)	32629 (< 99)	351	40	
Constanța	121.639	3.132	1.985	18964 (< 820)	30.765 (< 1117)	33.228 (< 740)	38.682 (< 455)	383	-	
Covasna	40.714	3.685	2.029	8675 (< 819)	10.613 (< 1800)	10.362 (< 1.018)	9.803 (< 46)	349	92	
Dâmbovia	91.298	4.545	2.706	14394 (< 690)	27.103 (< 1943)	28.795 (< 1269)	16.293 (< 643)	700	441	

1	2	3	4	5	6	7	8	9	
Dolj	124.617	7.215	5.379	19.659 (< 10666)	31.472 (< 3.024)	33.401 (<2832)	32.262 (< 718)	2279	614
Galați	106.357	11.050	5.796	17.708 (< 1708)	29.292 (< 4.516)	29.637 (< 3121)	29.720 (< 1705)	382	-
Giurgiu	35.667	3.402	1.820	6.844 (<380)	14.108 (<1.502)	13.397 (<1341)	7.700 (179)	415	-
Gorj	61.962	1.134	1.011	13.228 (<122)	19.168 (<547)	20.836 (<281)	21.928 (<18)	-	-
Harghita	67.929	1.685	993	13.291 (< 361)	15.083 (<937)	15.174 (<369)	16.982 (< 18)	97	12
Hunedoara	86.021	3.139	1.903	12.695 (< 544)	21.958 (<1.223)	25.807 (<1.071)	25.561 (<301)	209	20
Ialomița	49.669	3.240	1.543	6.828 (< 212)	14.353 (< 1.758)	13.932 (< 1.155)	14.637 (<115)	1375	100
Iași	153.263	5.606	3.191	26.997 (< 876)	42.397 (<2.960)	42.197 (< 1.590)	41.672 (<180)	577	150
Ilfov	42.348	10.734	2.546	8.675 (< 1105)	12.813 (< 5.057)	12.308 (< 4506)	8.552 (<676)	602	300
Maramureș	74.635	2.114	1.648	17.268 (<974)	24.271 (<1.544)	26.429 (<1.117)	23.930 (<265)	556	110
Mehedinți	51.609	2.509	2.141	8.710 (<438)	13.279 (< 1.248)	15.271 (< 788)	14.349 (< 35)	809	28
Mureș	99.259	12.186	5.980	20.685 (< 1474)	26.984 (<7.580)	25.628 (<2866)	25.962 (<459)	1404	227
Neamț	98.146	2.177	1.507	16.114 (< 151)	26.605 (<1.075)	28.401 (<798)	27.025 (<153)	-	-

I	2	3	4	5	6	7	8	9	
Olt	83.644	3.039	1.876	15.525 (<252)	22.208 (<1.718)	23.517 (<984)	22.394 (<85)	317	48
Prahova	130.134	7.400	3.749	20.567 (<440)	34.559 (<2.600)	36.812 (<2780)	38.196 (<300)	160	30
Satu Mare	69.024	4.446	2.027	13.188 (<887)	18.206 (<2.128)	19.909 (<1335)	17.791 (<96)	105	58
Sălaj	46.472	3.167	1.590	9.625 (<604)	11.818 (<1212)	12.334 (<1238)	12.695 (<113)	239	49
Sibiu	76.084	5.680	2.930	14.599 (<924)	19.408 (<2.658)	20.663 (<1839)	21.414 (<259)	90	-
Suceava	134.161	4.376	2.968	26.010 (<719)	38.402 (<2.292)	38.716 (<1.251)	31.033 (<114)	199	75
Timiș	109.458	3.288	2.149	18.845 (<497)	27.294 (<1727)	30.269 (<947)	33.050 (<117)	620	139
Teleorman	63.742	3.139	1.787	12.337 (<451)	18.040 (<1.338)	18.859 (<1.224)	16.506 (<126)	74	32
Tulcea	42.675	2.887	1.390	8.033 (<241)	10.920 (<1.452)	12.254 (<898)	11.468 (<113)	103	19
Vâlcea	72.709	3.071	1.819	13.205 (<680)	18.416 (<1.101)	20.275 (<1.110)	20.813 (<180)	24	-
Vaslui	90.660	8.357	4.892	17.169 (<999)	25.385 (<4.098)	24.565 (<2.990)	23.541 (<270)	240	-
Vrancea	62.135	2.868	1.053	10.489 (<284)	17.936 (<1.589)	18.067 (<903)	15.643 (<92)	458	247

Tabelul 12

Procentul copiilor romi care au abandonat școală sau nu au fost niciodată înscriși (1992 și 1998)⁶

Divizat la totalul populației de vârstă școlară (%)

Vârste (ani)	Abandon		Nu au fost înscriși în școli	
	1992	1998	1992	1998
7-10	10.1	1.9	27.9	15.4
11-14	24.4	8.6	17.6	15.8

Tabelul 13

Numărul copiilor romi înscriși la școală (1989-2007)⁷

An școlar	Număr total de romi	Studiază limba romani sau istoria romilor
1989/1990	129.000	50
1990/1991	138.000	
2002/2003	158.128	15.708
2003/2004	183.176	20.528
2004/2005	220.000	24.129
2005/2006	243.008	24.903
2006/2007	260.105	25.525 (140 studiază integral în limba romani)

6 EUMAP: *Equal Access to Quality Education for Roma*, Volume 1, 2007, pp. 347-348, bazat pe Zamfir, Catalin și Zamfir, Elena. 1993. *Țiganii între ignorare și îngrijorare*.

7 Aceste date au fost obținute de la profesorul Gheorghe Sarău, consilier la Ministerul Educației, Direcția Generală pentru educația în limba minorităților naționale într-un interviu. Dumelealui a sintetizat datele furnizate de profesorii de limba romani și de inspectorii școlari pentru romi din teritoriu.

Tabelul 14

Rata de înscriere a populației majoritare în raport cu înscrierea populației rome în sistemul educațional¹

Nivel de educație	Rata de înscriere a populației majoritare (%)	Rata de înscriere a populației rome (%)
Primar (7-15 ani)	94	76
Secundar (6-19 ani)	69	17
Terțiar (20 ani ≥)	5	1

 Tabelul 15

Numărul locurilor alocate studenților de etnie maghiară la universități

An școlar	Studenți din România		Studenți de etnie maghiară	
	Total	Sistem public	Sistem privat	Nr. %
1989-1990	157.838	157.838	...	7.100 4,49
1990-1991	195.225	184.171	11.054	8.300 4,5
1991-1992	240.194	205.393	34.801	8.777 4,27 12.842 ⁹ 5,34
1992-1993	311.111	224.700	86.411
1993-1994	...	238.219	...	8.814 3,7
1994-1995	...	242.242
1995-1996	322.779	237.604	85.175	12.248 3,79
1996-1997	319.807	13.240 4,14

Sursă: <http://www.jakabffy.ro/magyar kisebbség/index.php?action=cimek&cikk=m980321.htm>

8 EUMAP: *Equal Access to Quality Education for Roma*, volumul 1, 2007, p. 349, <http://www.eumap.org/topics/minority/reports/roma_education/report/vol1.pdf>, pe baza UNDP (United Nations Development Program). 2005. *Vulnerable Groups in Central and Southeastern Europe*, Bratislava: UNDP.

9 Numărul și procentajul cel mai mic este oferit de Uniunea Democrată Maghiară din România, iar cel mai mare număr este furnizat de recensământul din 1992, aceasta din urmă probabil include și studenții care urmăresc studiile în străinătate.

Tabelul 16

Numărul locurilor alocate studenților de etnie romă la universități

Ministerul Educației și Cercetării prin ordin anual alocă locuri speciale pentru romi la universități. La nivelul universitar distribuția locurilor pentru romi se face de către rectori, dar decanii pot face demersuri de acest gen. Potrivit "romaworld.ro" numărul de locuri alocate a crescut în ultimii ani, astfel cum arată tabelul de mai jos:

An universitar	Locuri alocate	Număr de instituții
2001/2002	397	29
2002/2003	422	37
2008/2009	493	49

Sursă: Romaworld <<http://www.romaworld.ro/educatie/lista-locurilor-pentru-romi-in-facultati.html>>

Tabelul 17
Studenti înscriși în sistemul educațional preuniversitar după limbă de predare

Anuarul Statistic al României, Educație 2005/2006

	1990/1991	2005/2006
Educația preșcolară		
Total	752.141 (100%) ↓	648.338 (100%) ↓
Români (89.5 % din numărul total al populației) ¹⁰	697.611 (92.75%)	600.920 (92.68%)
Maghiari (6.6 %)	47.600 (6.32%)	41.104 (6.33%)
Germani (0.3 % din totalul populației)	5.961 (0.78%)	5.408 (0.83%)
Sârbi	367 (0.04%)	276 (0.04%)
Ucrainieni (0.3 % din totalul populației)	156 (0.02%)	236 (0.03%)
Slovaci	283 (0.03%)	227 (0.03%)
Cehi	98 (0.01%)	16 (0.00...%)
Bulgari	25 (0.00...%)	20 (0.00...%)
Turci	40 (0.00...%)	-
Greci	-	-
Croați	-	97 (0.01%)
Romi (2.5% din totalul populației)	-	34 (0.00...%)
Educația primară și secundară (gimnaziu) (I-VIII)		
Total	2.730.306 (100%) ↓	1.900.561 (100%) ↓

¹⁰ În conformitate cu Recensământul din 2002.

	1990/1991	2005/2006
Educația preșcolară		
Români	2.574.999 (94.31%)	1.793.992 (94.39%)
Maghiari	142.459 (5.21%)	96.266 (5.6%)
Germani	11.183 (0.40%)	8.977 (0.47%)
Sârbi	472 (0.01%)	287 (0.01%)
Ucrainieni	71 (0.00...%)	159 (0.00...%)
Slovaci	966 (0.03%)	661 (0.03%)
Cehi	156 (0.00...%)	50 (0.00...%)
Croați	-	42 (0.00...%)
Romi	-	48 (0.00...%)
Armeni	-	-
Turci	-	79 (0.00...%)
Învățământ liceal (IX-XII)		
Total	995.689 (100%) ↓	767.439 (100%) ↓
Români	952.058	731.769
Maghiari	41.367	30.876
Germani	1.730	4.101
Sârbi	290	131
Ucrainieni	49	208
Slovaci	195	164
Croați	-	57
Bulgari	-	133
Educația vocațională (IX-XIII)		
Total	365.860 (100%) ↓	284.412 (100%) ↓
Români	361.281 (98.74%)	274.273 (96.43%)

	1990/1991	2005/2006
Educația preșcolară		
Maghiari	4.123 (1.12 %)	10.139 (3.56%)
Germani	22 (0.00...%)	-
Sârbi	95 (0.02%)	-
Slovaci	339 (0.09%)	-
Școli postliceale		
Total	29.225 (100%) ↓	43.617 (100%) ↓
Români	28.651 (98.03%)	42.105 (96.53%)
Maghiari	525 (1.79%)	1.512 (3.46%)
Germani	49 (0.16%)	-

Tabelul 18

Numărul școlilor cu predare exclusiv în limba maghiară și numărul claselor cu predare în limba maghiară

Nivelul educației	Școli cu predare în limba maghiară	
	Număr de instituție	Număr de elevi/ an școlar
Învățământ preșcolar	375	13.624 / 2005-2006 16.789 / 2006-2007 9.854 / 2007-2008
Învățământ primar	432	26.791 / 2005-2006 26.023 / 2006-2007 15.733 / 2007-2008
Învățământ secundar	380	27.459 / 2005-2006 25.472 / 2006-2007 16.664 / 2007-2008
Învățământ liceal	77	12.587 / 2005-2006 10.863 / 2006-2007 9.542 / 2007-2008
Școli vocaționale	38	2.275 / 2005-2006 2.430 / 2006-2007 1.550 / 2007-2008
Școli de arte	56	6.128 / 2005-2006 5.270 / 2006-2007 4.765 / 2007-2008
Educație terțiară	80	4.755 / 2005-2006 5.172 / 2006-2007 4.429 / 2007-2008
Educație postliceală (terțiară ne-universitară)	25	728 / 2005-2006 306 / 2006-2007 253 / 2007-2008

Sursele tabelului 18 și 19: <http://arhivum.rmdsz.ro/oktatas/index.php?lang=hu>

Tabelul 19

Localizarea școlilor din învățământul secundar cu predare în limba maghiară

Județ	Număr de instituție
Alba	2
Arad	1
Bistrița-Năsăud	1
Bihor	11
Brașov	4
București	1
Harghita	31
Hunedoara	1
Cluj	16
Covasna	14
Mureș	22
Maramureș	2
Satu Mare	15
Sibiu	2
Sălaj	9
Timiș	3
Total	135

Tabelul 20

Unități educaționale cu predare în limba romani¹¹

- 5 clase la nivelul educațional primar (I-IV) unde copiii au posibilitatea de a studia exclusiv în limba romani (Școala nr. 12, Măguri – Lugoj, județul Timiș, 4 clase din anul 2003; și Școala „Dr. Aurel Vlad” din Orăștie, județul Hunedoara, o clasă din anul 2007);
- 5 grădinițe cu predare în limba romani (cu predare bilingvă romani și română, proiect inițiat de Amare Rromentza și UNICEF în 2005): un grup la Sărulești, județul Călărași (2005); două grupe din 2007 la Măguri – Lugoj, județul Timiș; trei grupe în Bacău din anul 2007);
- predare parțială în limba romani la nivelul claselor V-VIII din anul școlar 2007/2008 la Școala nr. 12 din Măguri – Lugoj, județul Timiș;
- Secția de limba și literatura romani la Facultatea de Limbi și Literaturi Străine de la Universitatea din București (primul curs facultativ de romani a fost inițiat în 1992; prima secție a studiilor hindice din 1997 a inclus predarea limbii hindice și a limbii romani; prima secție de limba romani a fost inițiată în 1998; din 2005 a început primul program independent de studii despre romi cu o frecvență 10-20 studenți romi și ne-romi);
- Modul pentru predarea limbii și literaturii romani la Universitatea Babeș-Bolyai din Cluj, Facultatea de psihologie și științele ale educației oferă posibilitate de învățare studenților romi.

¹¹ Aceste date au fost furnizate de către profesorul Sarău din cadrul Ministerului Educației. Rezultatele arată îmbunătățirea educației romilor din România ca urmare a politicilor guvernamentale din 2007.

Tabelul 21
Nivelul de educație a populației peste vârstă de 10 ani pe sexe

Procente acordate în funcție de sex, de etnie declarată și nivelul instituției de învățământ absolvit, Recensământ 2002

Populația României Total	Populația peste vârstă de 10 ani, ↓ femei %	Educație superioară, ↓ femei %	Postliceal și post-vocațional, ↓ femei %	Liceu, ↓ femei %	Vocațional, ↓ femei %	Gimnaziu, Clasele V-VIII, ↓ femei %	Educație primară, ↓ femei %	Fără școală, ↓ femei %	Nu au răspuns, ↓ femei %
21.680.974 ↓ femei: 11.112.233 (51.25%)	19.434.788 ↓ femei: 10.017.668 (51.54%)	1.371.108 ↓ femei: 638.244 (46.54%)	576.376 ↓ femei: 264.321 (45.85%)	4.157.718 ↓ femei: 2.319.247 (55.78%)	2.965.524 ↓ femei: 915.049 (30.85%)	5.367.630 ↓ femei: 2.982.712 (55.56%)	3.898.996 ↓ femei: 2.201.518 (56.46%)	1.083.935 ↓ femei: 688.803 (63.54%)	13.501 (0.06%) femei: 7.774 (57.58%)
Români	17.435.353↓ 51.56%	1.280.117 ↓ 46.81%	531.520↓ 45.68%	3.812.277↓ 55.70%	2.686.823↓ 31.16%	4.772.179↓ 55.46%	3.467.246↓ 56.72%	874.938↓ 64.97%	10.253 femei: 57.89%
Maghiari	1.305.699↓ 52.23%	64.176 ↓ 44.86%	37.834↓ 48.62%	281.552↓ 58.47%	230.909↓ 28.65%	413.182↓ 59.09%	230.123↓ 57.73%	47.260↓ 56.24%	663 femei: 59.12
Romi	408.842↓ 49.53%	684 ↓ 37.13%	426↓ 36.86%	9.289↓ 41.21%	15.216↓ 25.15%	94.739↓ 45.23%	146.291↓ 48.32%	140.220↓ 57.21%	1.977 femei: 57.61%
Germani	56.189↓ 53.90%	5.943↓ 44.28%	2.140↓ 42.38%	12.405↓ 56.43%	8.093↓ 27.91%	17.312↓ 64.08%	8.723↓ 62.84%	1.501↓ 58.56%	72 femei: 51.38%
Ucrainieni	53.136↓ 50.37%	1.329↓ 43.56%	731↓ 47.74%	5.344↓ 52.60%	6.435↓ 25.68%	22.063↓ 53.40%	12.141↓ 51.39%	5.051↓ 65.68%	42 femei: 76.19%
Turci	26.837↓ 47.65%	1.108↓ 30.58%	268↓ 43.28%	3.567↓ 41.51%	1.591↓ 21.62%	5.981↓ 45.04%	6.309↓ 49.34%	7.930↓ 58.75%	83 ↓ femei: 53.01%

Tabelul 22

Rata înscrierii în sistemul educațional a populației de vârstă școlară pe sexe

Anuarul Statistic al României, 8 Educație, 2005/2006

	1998/1999	2001/2002	2005/2006
Total	66.3	70.6	76.0
Femei	67.2	72.1	78.0
Bărbăți	65.4	69.2	74.1
3-6 ani	68.5	72.3	80.4
Femei	69.6	73.5	81.2
Bărbăți	67.6	71.1	79.6
7-10 ani (I-IV)	95.8	97.2	98.0
Femei	95.6	97.0	97.8
Bărbăți	95.9	97.4	98.1
11-14 ani (V-VIII)	98.1	93.2	96.2
Femei	98.0	93.2	96.2
Bărbăți	98.2	93.3	96.2
15-18 ani (IX-XII)	63.0	73.9	73.5
Femei	64.6	76.3	75.6
Bărbăți	61.4	71.6	71.5
19-23 ani și peste	26.7	36.4	51.2
Femei	28.3	39.6	56.1
Bărbăți	25.2	33.3	46.5

Tabelul 23**Angajări pe nivele educaționale, vârstă și sex***Ancheta forței de muncă în gospodării 2005*

	Total angajați	15-24	25-34	35-44	45-54	55-64	65 ani și peste
Total	9.147 100% ↓ 45.2	858 100% ↓ 41.3	2.523 100% ↓ 44.5	2.328 100% ↓ 45.4	2.104 100% ↓ 46.0	870 100% ↓ 44.7	464 100% ↓ 52.7
Femei							
Învățământ terțiar Femei	12.6 6.1	4.7 2.6	16.4 8.5	12.9 6.4	14.0 6.5	11.1 3.8	1.7 0.4
Învățământ postliceal Femei	4.8 2.2	2.6 1.7	5.1 3.2	4.1 1.7	6.3 2.5	6.1 2.0	0.9 0.2
Învățământ liceal Femei	30.7 15.7	28.7 14.2	35.5 17.6	43.6 23.0	25.3 14.0	9.6 4.5	2.2 0.7
Învățământ vocațional Femei	25.5 7.8	27.3 9.1	25.5 8.2	27.8 8.9	30.6 9.1	17.1 2.7	4.3 0.6
Învățământ secundar Femei	18.6 9.1	30.4 12.0	14.2 6.3	10.1 48.0	20.0 11.9	33.1 17.1	29.6 13.0
Învățământ primar sau fără educație Femei	7.8 4.3	6.3 1.7	2.3 0.7	1.5 0.6	3.8 2.0	23.0 14.6	61.3 37.8

Tabelul 24

Nivelul educației la șomerii înregistrați defalcat pe vârstă și sex

Agencia Națională pentru Ocuparea Forței de Muncă 2005
Mii pers.

	Total
Total șomeri Femei	215.311 100 ↓ 44.26
Care au terminat învățământul terțiar Femei	6.31 ↓ 57.94 8.26 (din totalul femeilor șomeri)
Care au terminat învățământul liceal și postliceal Femei	26.85 ↓ 56.88 34.51 (din totalul femeilor șomeri)
Care au terminat învățământul primar, secundar și vocațional Femei	66.83 ↓ 37.89 57.22 (din totalul femeilor șomeri)

Tabelul 25

Structura ocupării forței de muncă pe vârstă, regiuni de dezvoltare, nivel de educație și sex

Ancheta forței de muncă în gospodării 2005

	Nord-Est	Sud-Est	Sud-Muntenia	Sud - Vest Oltena	Vest	Nord-Vest	Centru	București- Ilfov
Total angajați	1.688 ↓	1.147 ↓	1.414 ↓	1.043 ↓	788 ↓	1.118 ↓	987 ↓	962 ↓
Total 15-64 ani	1.548	1.095	1.322	950	770	1.072	968	958
Femei 15-64	100% ↓ 47.5	100% ↓ 42.2	100% ↓ 43.0	100% ↓ 44.9	100% ↓ 44.4	100% ↓ 45.8	100% ↓ 43.0	100% ↓ 47.1
Învățământ terțiar								
Femei	10.1	10.8	9.4	12.0	13.5	11.1	12.3	30.2
	5.2	5.3	4.5	5.6	6.0	5.4	5.6	15.0
Învățământ postliceal								
Femei	3.8	4.8	4.6	6.6	4.8	5.1	5.8	5.1
	2.1	2.2	1.9	3.1	1.9	2.6	2.7	2.7
Învățământ liceal								
Femei	26.0	30.9	33.5	30.9	35.6	33.4	34.1	37.5
	13.7	15.7	16.7	14.7	18.2	17.3	18.0	19.6
Învățământ vocațional								
Femei	29.4	28.3	27.0	23.5	25.7	27.4	32.4	17.5
	10.3	7.6	6.8	6.6	8.2	8.6	10.9	5.6
Învățământ secundar								
Femei	23.9	18.7	19.4	20.3	17.4	19.5	11.7	8.8
	12.4	8.5	9.7	10.9	8.7	10.3	4.7	3.8
Învățământ primar sau fără educație								
Femei	6.8	6.5	6.1	6.7	3.0	3.5	3.7	0.9
	3.8	2.9	2.3	4.0	1.4	1.6	1.1	0.4

Tabelul 26 **Nivelul de școlarizare și felul școlii absolvite în cazul tinerilor romi** *Recensământ, 2002*

	Fără educație	Învățământ primar (I-IV)	Învățământ gimnazial (V-VIII)	A doua șansă (IX-XII) / profesional (IX-X)	Învățământ superior
Ne-romi					
Total	5.5	20	27.6	64.2	7
Fete	6.8	21.9	29.7	62	6.3
Băieți	4.1	18	25.3	66.6	7.7
Romi					
Total	34.2	35.7	23.1	29.1	0.16
Fete	39.6	34.9	21.1	24.7	0.12
Băieți	29	36.6	25.1	33.5	0.20

REZUMAT

Cercetarea care stă la baza acestui volum a fost realizată sub auspiciile proiectului EDUMIGROM: *Diferențe etnice în domeniul educației și perspective divergente pentru tineretul urban într-o Europă extinsă*, derulată în nouă țări europene între 2008-2011. Investigațiile din fiecare țară au constat din analiza unor factori macrostructurali (cum ar fi relațiile etnice și politicile educaționale), dintr-o anchetă sociologică (în România aceasta fiind realizată în nouă școli din două orașe) și dintr-o cercetare calitativă (efectuată într-unul din aceste orașe în trei școli marginale care deserveșc zone rezidențiale periferice cu o populație relativ mare de romi). Echipele mixte ale proiectului au elaborat apoi rapoarte comparative pe toate cele trei paliere ale temei, interogând din diverse perspective modul în care diferențierile etnice, de gen și sociale funcționează în sistemul educațional în diferite contexte politice și, interacționând între ele, crează inegalități.

Volumul "Strategii identitare și educație școlară" este o compilație din rapoartele rezultate din cercetarea din România. El explorează accesul etnicilor minoritari la educație școlară și politicile educaționale aferente din România post-socialistă în context european, precum și experiențele elevilor romi dintr-un context urban. Totodată, cartea descrie modul în care școlile contribuie la reducerea, menținerea sau adâncirea inegalităților între tineri în materie de acces la educație, locuri de muncă, și diverse forme ale participării sociale și culturale. Interogăm problema centrală a analizei noastre – strategiile identitare ale copiilor școlari de etnie romă – ca un set de practici cotidiene fundamentale de concepții culturale prin care tinerii se poziționează față de lumea școlii, respectiv față de condițiile lor de viață de acasă în timp ce se auto-definesc ca aparținând etniei rome, sau unei categorii sociale, sau unui grup de adolescenți etc. Mai mult decât atât, volumul nostru oferă o privire asupra strategiilor de integrare și/ sau separare, a tendințelor de acceptare și/ sau refuz și din perspectiva adulților (profesorilor și părinților), precum și din punctul de vedere al politicilor educaționale și al școlii ca instituție care dorește/ reușește sau nu să ofere spațiu diversității culturale fără a transforma diferențierea etnică în inegalitate.

Relația dintre strategiile identitare și educația școlară o analizăm în această carte în strânsă legătură cu adâncirea inegalităților sociale și slăbirea politicilor publice redistributive în România de azi. Observăm că inegalitățile între cei săraci și bogați, pauperizarea pe de o parte și gentrificarea pe cealaltă parte, se manifestă (și în), dar se și mențin (și) prin spațializarea acestora. Adică diferențierea social-economică se petrece și în planul separării și ierarhizării spațiilor unde oamenii își trăiesc viața de zi cu zi, a locațiilor rezidențiale, a școlilor, a locurilor de muncă, sau a celor dedicate petrecerii timpului liber și consumului, în timp ce transgresarea acestor spații devine tot mai dificilă. În acest context general, în cazul etnicilor romi conexiunea dintre marginalizarea socială și devalorizarea culturală se exprimă în modul în care coloniile sau ghetourile sărace sunt definite ca și "țigănie", "țiganizarea" se percepe ca fiind un pericol față de traiul modern și civilizată, iar "țiganul" este considerat ca și alteritatea absolută ce trebuie ținută la o distanță sigură.

Observând efectele negative ale segregării asupra performanțelor școlare, și în general asupra traiectoriilor de viață, recomandările noastre privind politicile educaționale din România sunt gândite în ideea de a neutraliza izolarea comunităților de romi și de a consolida valoarea pozitivă a schimburilor între diferite grupuri sociale și etnice.

■ ABSTRACT

The research behind this volume was conducted under the project EDUMIGROM: *Ethnic differences in education and diverging prospects for urban youth in an enlarged Europe*, implemented in nine European countries between 2008 and 2011. The investigations from each country consisted of an analysis of some macro-structural forces (like ethnic relations and educational policies), of a survey (in Romania carried out in nine schools from two cities) and of a qualitative research (the community study in Romania being accomplished in three marginal schools of one of these cities and the related neighborhoods with a relatively large number of Roma). Afterwards, mixed project teams developed the comparative reports on each of these dimensions, addressing from different perspectives the way in which ethnic, gender and social differentiations are functioning in the educational system in different political regimes and, interacting, are producing inequalities.

The volume “Identity strategies and school education” is a compilation of the reports resulted from the research accomplished in Romania. It explores the access of ethnic minorities to school education and the related educational policies in a post-socialist and European context, but as well as Roma student’s experiences from an urban context. At the same time, the book describes the way in which schools are contributing to the reduction, maintenance or strengthening of inequalities between youth regarding access to education, jobs, and different forms of social and cultural participation. We address the central issue of our analysis – identity strategies of Roma school pupils – as a set of everyday practices based on cultural conceptions, by which these children are positioning themselves both towards the world of school and their home environment and, at the same time, they self-define themselves as belonging to ethnic Roma, or to a social category, or to a peer group. Furthermore, our volume offers a view on strategies of integration and/ or separation, tendencies of acceptance and/ or rejection from the adults’ (teachers’ and parents’) perspective, and as well as from the point of view educational policies and that of the school, which desires/ succeeds or not to offer a space for cultural differences without transforming ethnic differentiation into inequality.

In this book we analyze the relation between identity strategies and school education strictly related to the increase of social inequalities and to the weakening of redistributive public policies in today’s Romania. We observe that inequalities between rich and poor, pauperization on the one hand and gentrification on the other hand, are also manifested and maintained through their spatialization. Socio-economic differentiation happens, too on the dimension of separation and hierarchization of spaces where people live their everyday life (of residential locations, schools, work places, or those dedicated to leisure or consume) and the transgression of these spaces becomes more and more difficult. In this general context, in the case of ethnic Roma the interaction between social marginalization and cultural devaluation is expressed in the way in which ghettos of poverty are defined as “Gypsy colonies”, “Gypsiness” is perceived as a danger to the modern and civilized life, and “The Gypsy” is considered as an utter Other that needs to be kept at a safe distance.

Observing the negative effects of segregation on school performances and generally on life trajectories, our recommendations regarding educational policies in Romania are defined with the idea of neutralizing the isolation of Roma communities and of strengthening the positive value of exchanges between social and ethnic groups.

■ AUTOARELE

Enikő VINCZE este profesor la Universitatea Babeș-Bolyai. Între 1996-1999 a coordonat masteratul de antropologie culturală, iar între 2003-2010 masteratul de studii de gen. Cercetările și cursurile sale se axează pe teme legate de antropologie și feminism, națiune, gen și naționalism, femeile rom, identități și intersecționalitate, cultură, drepturi și marginalizare socială, cercetare activistă. Co-redactor șef al revistei Nevi Sara Kali. Revista Femeilor Rome. Roma Women's Journal. Publicațiile ei cele mai importante includ: *Antropologia politică identitare naționaliste* (EFES, 1997), *Diferența care contează. Diversitatea social-culturală prin lentila antropologiei feministe* (Desire, 2002); *Talking Feminist Institutions. Interviews with leading European Scholars* (Desire, 2002), *Feminista antropológia elvek és gyakorlatok között*, (Desire, 2006), *Social exclusion at the crossroads of gender, ethnicity and class. A view through Roma women's reproductive health / Excluderea socială la intersecția dintre gen, etnicitate și clasă. O privire prin prisma sănătății reproducerii la femeile Rome* (EFES, 2006); "Romanian Gender Regimes and Women's Citizenship", In *Women and Citizenship in Central and Eastern Europe*, edited by Jasmina Lukic, Joanna Regulska and Darja Zavirsek (Ashgate, 2006, 21-39), "Romani Women's Multiple Discrimination through Reproductive Control", In *Anthropo – Lenyomatok. Amprente. Imprints*, edited by Hajnalka Harbula and Eniko Magyari-Vincze (EFES, 2008, 299-317), "Public Policies as Vehicles of Social Exclusion. The Case of Romani Women's Access to Reproductive Health in Romania", In *Gender Politics in Post-Communist Eurasia*, edited by Katherine O'Sullivan See and Linda Racioppi (Michigan University Press, 2009, 87-119), "Etnicitás és nemiség. Reprodukciós politikák és gyakorlatok egy romániai kisvárosban élő roma nők körében", In *Etnicitás. Különségtéremtő társadalom*, szerk. Feischmidt Margit (Gondolat, 2010, 195-208); Gender, Ethnicity and the Construction of the Social Order. A View from Below on Romania, in *Anthropological Yearbook of European Cultures, Gender and Nation in South Eastern Europe* (Vol. 14, 2005, 197-227), Reproducing Inequalities through Reproductive Control. The case of Romani women from Romania, in *The Anthropology of East Europe Review*, Special issue on Roma (Volume 25, Number 2, Fall 2007, 108-121), *Pauvre jeune femme rom ! Réflexions sur la discrimination multiple des femmes rom et sur l'exclusion sociale*, in *Etudes Tsiganes, Etre une femme dans le monde tzigane* (2009, n°33-34, 162-192); și volumele co-editate *Women and Men in East European Transition* (EFES, 1997), *Întâlniri multiple. Antropologi Occidentali în Europa de Est* (EFES, 2000), *Prezențe feminine. Studii despre femei în România* (Desire, 2002), *Breaking the Wall. Representing Anthropology and Anthropological Representations in Eastern Europe* (EFES, 2003), *Gen, Societate și Cultură. Cursuri în Studii de Gen*, Volum 1-3 (Desire, 2004), *Performing Identities. Renegotiating Socio-Cultural Identities in the Post-socialist Eastern Europe* (EFES, 2004), *Anthropo – Lenyomatok. Amprente. Imprints* (EFES, 2008).

Hajnalka HARBULA este absolventă a masteratului de Antropologie culturală europeană (2001), Facultatea de Studii Europene, Universitatea „Babeș-Bolyai”, Cluj. Licențiată în filologie, specializare maghiară-etnografie (1999). În prezent doctorandă ún sociologie la Școala Doctorală *Paradigma Europeană*. Domenii de interes: studii de gen, antropologia muncii, mișcările sociale.

Până în prezent a publicat articole de specialitate (*Női köztér Kolozsváron a hetvenes, nyolcvanas években – Sferă publică feminină în Clujul anilor 70–80*, In: Amprente 3. Tineri cercetători despre cultura populară, Asociația Etnografică Kriza János, 2004; *Vázlat a romániai magyar nőmozgalom tudományos feldolgozásához – Schiță pentru prelucrarea științifică a mișcării femeilor maghiare din România*, In: ANTHROPO. Lenyomatok. Amrente. Imprints, Harbula Hajnalka & Vincze Enikő coord., EFES, 2008; *Gender Differences in Working and Organizational Culture: Women Workers at an Industrial Workplace*, In: Colloquia – Journal of Central European History, Mega Publishing House, 2009; *Despre muncile femeilor, romilor și societatea ideală* împreună cu Moraru, Camelia și Vincze, Enikő, http://www.observatorcultural.ro/cautare-avansata*-articles_search.html?doSearch=1&qWord=Eniko+Vincze&numberID=all; *Attitudes toward schooling and ethnic identification in the case of Roma from Romania* împreună cu Vincze, Enikő, In: Roth, M. – Dămean, D. – Dégi, Cs. – Văetiși, L. (eds.): *The Social Ecology of School Success: Implications for Policy and Practice*, Presa Universitară Clujeană, 2010), și în colaborare cu Enikő Vincze în anul 2008 a editat volumul cu titlul ANTHROPO – Lenyomatok. Amprente. Imprints (EFES, 2008).

Școala – una dintre instituțiile care ne transformă în cetățeni, în membrii unor comunități etnice sau categorii sociale, sau în femei și bărbați – contribuie la reducerea, menținerea sau adâncirea inegalităților între noi. Prin școală, politicile publice educaționale pot să contribuie sau nu la neutralizarea efectelor marginalizării și excluziunii inerente regimului politico-economic neoliberal. Cercetarea EDUMIGROM derulată în nouă țări europene a explorat și impactul școlii asupra formării identitare a tinerilor aparținând unor minorități marginalizate, respectiv experiențele, modelele și strategiile identitare ale lor. Utilizând analizele noastre calitative despre politicile educaționale și despre experiențele elevilor romi dintr-un context urban din România, volumul discută despre strategiile lor identitare prin care ei răspund provocărilor venite dinspre mediul lor școlar și domestic imediat, dar și dinspre contextul lor mai larg.

ISBN 978-606-526-065-8



9 786065 260658