

DESEGREGAREA SCOLILOR ROMA: UN EXERCITIU DE POLICROMIE

INTRODUCERE

Sunt mai multe motive care m-au determinat sa scriu aceasta lucrare. In primul rand, faptul ca tema abordata, calitatea educatiei in scolile cu multi elevi romi, este cvasiabsenta in literatura romaneasca care adreseaza problematica educatiei copiilor romi. Primul contact cu astfel de scoli in cercetari empirice de teren din 1998 a avut pentru mine valoarea unei descoperiri. Un alt motiv care m-a facut sa continui in cercetarea acestui fenomen social al segregarii romilor in sistemul de educatie a fost credinta si speranta ca aparitia unei lucrari pe aceasta tema va reusi sa aduca problema segregarii in educatie pe agenda publica. Am scris aceasta lucrare cu convingerea ca va avea o utilitate publica, ca va folosi decidentilor din Ministerul Educatiei si Cercetarii (MEC), ONG-urilor roma si non-roma cu preocupari in domeniul educatiei romilor, finantatorilor de programe destinate romilor si, nu in ultimul rand, comunitatii academice in sens larg, studenti, cercetatori, persoane interesate in studierea segmentului de populatie roma din Romania.

Realizarea acestei lucrari nu ar fi fost posibila fara suportul financiar, logistic si de timp acordat de catre Open Society Institute (OSI) Budapesta, prin intermediul programului International Policy Fellowship (IPF), al carui beneficiar am fost in perioada martie 2002 – martie 2003. Multumesc pe aceasta cale staff-ului IPF, care m-a sprijinit in mod constant pentru a duce aceasta munca la bun sfarsit. Multumesc, de asemenea, mentorilor care au lecturat acest material in diversele sale forme de lucru si care au facut comentarii utile pe marginea celor scrise si mi-au oferit o serie de sugestii importante: prof. dr. Catalin Zamfir, dr. Alexandru Crisan, prof. Michael Stewart. Am beneficiat, de asemenea, de pe urma discutiilor avute cu: Rumian Russinov (Rroma Participation Program, OSI Budapest), Christina McDonald (Institute of Educational Policy, OSI Budapest), Peter Rado, Savelina Danova (European Rroma Rights Center), Iulius Rostas (Rroma Participation Program, OSI Budapest). Foarte utile in elaborarea unor idei

continute in aceasta lucrare au fost si seminariile organizate de Centrul Educatia 2000+, Centrul de Resurse pentru Comunitatile de Rromi, Roma Participation Program, Guvernul Romaniei si Organizatia Natiunilor Unite. Au fost importante pentru mine si discutiile colegiale cu cercetatori din cadrul Institutului de Cercetare a Calitatii Vietii si Institutului de Stiinte ale Educatiei, in special cele avute cu d-na Mihaela Jigau, precum si opiniile unor reprezentanti ai UNICEF Romania (dl. Eugen Crai) si ai MEC (dl. Gheorghe Sarau). Poate cea mai importanta contributie la realizarea acestei lucrari, care se cuvine mentionata, este cea a romilor din comunitatile vizitate pe parcursul cercetarilor de teren pe care le-am desfasurat in perioada 1998-2002, persoane care s-au aratat deschise si dornice de a gasi o solutie problemelor pe care sistemul de invatamant le pune educatiei copiilor romi. Speranta cu care am scris aceasta lucrare este ca isi va gasi ecoul necesar pentru promovarea unor politici educationale care sa duca la stoparea segregarii copiilor romi in sistemul de invatamant romanesc.

Lucrarea este structurata pe 5 capitole, a caror unitate interna este data de capitolul 2, care evalueaza calitatea educatiei in scolile cu un procent ridicat de elevi romi din mediul rural. Primul capitol face o evaluare a situatiei scolare a populatiei de romi, utilizand ca unitate de investigare generatiile de romi. Prin prezentarea achizitiilor educationale, dar si a esecului scolar in cazul generatiilor de romi evaluate, acest capitol se doreste a fi o analiza a politicilor educationale care au fost intreprinse in Romania in diverse perioade de timp: perioada de dinaintea instalarii regimului comunist, perioada comunista si cea de tranzitie sau post-comunista. Principala concluzie care se desprinde din acest capitol este ca situatia educationala a romilor a cunoscut o imbunatatire evidenta in perioada comunista, obtinuta insa cu costul asimilarii culturale si/sau etnice a unui segment important al populatiei de romi la populatia majoritara. Intergenerational, situatia femeii rome in raport cu educatia pare de asemenea sa cunoasca o anumita imbunatatire in perioada comunista. Rezultatul acestor politici educationale, explicite sau implicite, trebuie privit in contextul mai larg al beneficiilor obtinute in acea perioada ca urmare a scolarizarii: locuinta, loc de munca, acces la servicii de sanatate s.a. Perioada de tranzitie se caracterizeaza printr-o dinamica negativa in ceea ce priveste educatia scolara a romilor: o crestere a incidentei nescolarizarii, abandonului si analfabetismului. Riscul pe

termen mediu și lung este ca o parte importantă a populației de vârstă școlară să fie chiar mai puțin educată decât generațiile anterioare de romi, cu consecințe negative în planul integrării sociale a romilor în contextul socio-economic românesc actual. Așa cum voi arăta în capitolul 2, segregarea romilor în educație este un factor important care contribuie la menținerea romilor într-o poziție marginală în cadrul societății românești. Segregarea romilor în sistemul de educație este un rezultat al istoriei sociale a romilor și nu o politică guvernamentală. Menținerea stării de segregare a romilor în educație, ignorarea acestei realități empirice poate fi însă considerat un tip de politică, cu atât mai mult cu cât școlile cu o pondere ridicată de elevi romi nu reprezintă cazuri izolate. Vom evalua în acest capitol dimensiunile segregării în mediul rural, pragul teoretic al segregării, cauzele segregării, precum și consecințele pe care aceasta le are asupra elevilor. Principala concluzie a acestui capitol este că în școlile segregate calitatea educației este mult mai scăzută comparativ cu ansamblul sistemului de învățământ. În fine, capitolul 3 își propune prin două studii de caz să documenteze practicile segregacioniste sau discriminatorii în cazul a două școli din mediul rural. În capitolul 4 consider că desegregarea sistemului educațional american poate oferi învățăminte utile pentru cazul românesc. Principalele opțiuni de politică educațională, și anume menținerea *status-quo*-ului, îmbunătățirea calității educației în școlile segregate și soluția desegregării sistemului de învățământ sunt trecute în revista din punct de vedere al costurilor și beneficiilor pe care le presupun. Finalul lucrării îl constituie o serie de recomandări pentru desegregarea sistemului românesc de învățământ, soluție pe care o consider atât fezabilă din punct de vedere economic, cât și morală.

Precizez că parte din materialele care compun această carte au fost publicate sub o formă sau alta de-a lungul timpului. Astfel, capitolul 1 reprezintă o formă structural revizuită a capitolului *Educația școlară* din lucrarea *Romii în România* (publicată în 2002). Capitolul 2 reia o parte din analizele și comentariile pe care le-am făcut în lucrarea *Participarea la educație a copiilor romi* (2002), dar extinde cadrul analizei, aduce comentarii și insight-uri noi. O formă prescurtată a acestui capitol a apărut în revista *Rroma Rights Review*, nr. 3-4 (2002). Capitolul 3 reia o parte din contribuția pe care am avut-o la realizarea raportului *Copiii romi din România* (1999) și adaugă date noi despre

comunitatea romilor din Coltau. Am decis sa reunesc toate aceste materiale laolalta in cadrul acestui volum deoarece sunt legate tematic si ofera o imagine comprehensiva asupra situatiei educationale a populatiei de romi din Romania si asupra politicilor educationale pentru romi. Pentru cititorul grabit, lectura capitolelor se poate face si in mod separat, fara a se pierde din intelegerea textului.

1. TRASEE ȘCOLARE ALE ROMILOR DIN ROMÂNIA ¹

1.1. O analiză pe generații

Analiza diacronică a stării educației romilor din România are avantajul de a surprinde dinamica societală în ceea ce privește cererea și oferta de educație, dar și modul în care etnia romilor se poziționează din punct de vedere educațional într-o societate în transformare, așa cum este cazul societății românești. În plus, analiza stării educației romilor pe generații este menită să decodifice politicile educaționale ascunse sau vizibile din perioada comunistă și post-comunistă și să sugereze măsuri de politici educaționale pentru viitor.

Analiza stării educației romilor pe generații ne oferă o imagine asupra a ceea ce s-a întâmplat cu educația formală a romilor în perioada comunistă, în perioada dintre cele două războaie și în istoria recentă a României. Acest lucru ni se pare important deoarece design-ul politicilor educaționale prezente trebuie gândit într-un context mai larg. Comparațiile între etnia romilor și etnia majoritară subliniază decalajele de nivel educațional și astfel stabilesc țintele pentru realizarea echității în politicile educaționale. Comparațiile între generații în interiorul etniei măsoară dinamica apropierii sau distanțării de aceste ținte.

În analiza ce urmează vom încerca să surprindem răspunsuri la întrebări de genul următor: Care este situația educațională a generației actuale de romi comparativ cu generațiile trecute? Putem vorbi de un progres al stării educaționale a romilor din România? În ipoteza unei diferențe a nivelului de școlaritate între generații, cui se datorează aceasta - unui proces de modernizare mai larg al societății românești care

¹ Acest capitol, realizat cu sprijinul Research Support Scheme, Praga, grant nr.1293/1999, reprezintă o forma revizuită a capitolului *Educația școlară a populației de romi*, apărut în *Romii în România*, Editura Expert, București, 2002.

determină o modificare generală a cererii de educație sau unor politici educaționale care adresează direct sau indirect, explicit sau implicit populația de romi?

Data fiind lunga istorie de excludere și marginalizare a romilor în România, ca și în Europa în general, ar fi firesc ca politicile educaționale și sociale să realizeze o recuperare a decalajului istoric de statut social dintre populația de romi și populațiile de contact. Dincolo de eșecul comunismului, ca sistem social, de a împlini aspirațiile cetățenilor români, încercăm prin analiza de față să surprindem influențele pe care acest proiect social eșuat le-a avut la nivel individual sau de generație asupra etnicilor romi. Ipoteza de la care pornim este că, deși nu întotdeauna explicite, o serie de politici educaționale (și sociale) din perioada comunistă au țintit populația de romi. Astfel, eradicarea analfabetismului în România, deși nu viza în mod explicit romii, i-a afectat și pe aceștia. Realizarea unei cuprinderi școlare totale reprezenta un proiect care ținea în primul rând populația de romi. Deși laudabile ca politici educaționale, efectul acțiunilor menționate nu a fost deloc benefic privit în contextul încercării de integrare a romilor prin asimilare culturală (romii nu erau recunoscuți ca minoritate etnică, nu aveau prilejul de a utiliza limba romani în contexte publice - și cu atât mai puțin la școală, tradițiile și cultura romani erau ignorate de cultura oficială). Cât de eficiente au fost campaniile de asimilare din perioada comunistă poate fi evaluat prin ponderea mare a celor care astăzi sunt heteroidentificați ca aparținând grupului etnic al romilor dar care nu știu să vorbească limba romani (aproximativ 60%). Măsura în care școala a contribuit la această pierdere greu recuperabilă a identității etnice este dată de nivelul de școlaritate mai ridicat dobândit în acea perioadă de către romi.

Prin definirea operatională a generațiilor de romi am căutat să alegem intervalele temporale care maximizează diferențele de școlaritate între diverse segmente de vârstă ale populației de romi. Prin încercări succesive am căutat să decupăm segmente de timp de relevanță maximă pentru variația nivelului de școlaritate în cazul populației de romi. Am convenit astfel asupra următoarelor 4 categorii:

- **generația de tranziție**, care cuprinde actuala populație școlară între 7 și 16 ani, populație care a intrat sau ar fi trebuit să intre în procesul de învățământ între anii 1989 și 1998;
- **generația tanăra**, care cuprinde populația cu vârste între 17 și 25 de ani, care a intrat sau ar fi trebuit să intre în procesul de învățământ între anii 1980 și 1989;

- **generația matură**, care cuprinde populația cu vârste între 26 și 45 de ani, care a intrat sau ar fi trebuit să intre în procesul de învățământ între anii 1960 și 1980;
- **generația vârstnică**, populația cu vârsta peste 45 de ani, care a intrat sau ar fi trebuit să intre în procesul de învățământ înainte de 1960.

Etichetele atribuite generațiilor sunt relevante dacă sunt considerate din perspectiva unor perioade distincte de timp, care au afectat diverse segmente de vârstă ale populației de romi. Specificul **generației de tranziție** este că surprinde o perioadă de schimbare socială, caracterizată de recesiune economică și incertitudine asupra viitorului, care se reflectă în opțiunile de viață ale indivizilor, inclusiv în alegerea unui nivel sau altul de educație. Totodată, perioada de tranziție este asociată cu dezorganizarea și reorganizarea sistemului școlar într-o încercare de reformă (încercările de descentralizare, schimbările la nivelul curriculumului școlar, revizuirile aduse legii învățământului, desființarea multor școli profesionale și de ucenici ș.a.). La nivelul politicilor educaționale explicite consemnăm apariția pentru prima oară a unor politici educaționale destinate în mod special romilor. Aceste politici educaționale se înscriu într-un context mai larg, care ar putea fi definit ca “politici ale identității”². Între măsurile concrete enumerăm apariția de material didactic în limba romani, posibilitatea studierii limbii romani în școală, introducerea unui sistem de inspectori școlari romi, măsuri afirmative pentru etnicii romi la admiterea în liceu și în unele facultăți din învățământul superior. La nivelul pieței forței de muncă apar încercări izolate de punere în practică a unor măsuri afirmative de ocupare a forței de muncă roma. Aceste încercări vizează doar administrația publică locală sau centrală și nu sectorul privat, acolo unde romii suferă discriminarea cea mai gravă. Condiționarea alocației pentru copii de prezența școlară (măsură introdusă în 1995) este o politică implicită de atragere a romilor în sistemul de educație, deși în mod explicit această politică nu se adresează romilor³. Contextul mai larg al politicilor sociale și educaționale adresate romilor este cel al apariției și dezvoltării în România și în afără țării a unei mișcări de emancipare a romilor. În cadrul acestei mișcări promotoare a unei “politici a identității” se înscrie și apariția numeroaselor ONG-uri roma și a unor partide politice.

Caracteristic **generației tinere** este că intrarea în procesul de învățământ are loc într-o perioadă de declin economic și social al sistemului comunist. La nivelul politicii oficiale, deși se urmărea “integrarea socială a romilor” prin aducerea copiilor romi la școală și ocuparea completă a forței de muncă, nu au existat legi / măsuri specifice care să vizeze populația de romi. Chiar în absența unor astfel de măsuri care să se adreseze în mod direct romilor, politica generală de modificare a structurii sociale prin creșterea ponderii clasei muncitoare a afectat și populația de romi. Un plan de măsuri al Comitetului Central al Partidului Comunist Român din 1983 propunea ca “în cazul familiilor cu 5 sau mai mulți copii acordarea alocației să fie

² Amitai Etzioni folosește termenul de “politici ale identității” (pag. 53, 54) pentru a descrie tendința de scădere a influenței conceptelor de rasă și etnie în politicile publice americane. Noi folosim aici termenul pentru a descrie tendința inversă. (*Societatea monocromă*, editura Polirom, București, 2002)

³ Vezi M. Surdu, *Efecte ale condiționării alocației pentru copii de prezența școlară asupra copiilor romi*, Revista Calitatea Vieții, 1998

condiționată de calitatea de angajat a unuia dintre părinți și de frecventarea școlii de către copii” (Achim V., pag. 162).

Generația matură a avut posibilitatea experienței școlare într-o perioadă de relativă prosperitate a sistemului comunist. În aceasta perioadă presiunea socială asupra romilor în urma școlii a fost dublată de constrângeri administrative. Absolvirea învățământului obligatoriu de 10 clase garanta ocuparea unui loc de muncă. Deținerea unui loc de muncă era o premisă majoră a obținerii unei locuințe de la stat. În același timp, beneficiile sociale obținute de familiile cu mulți copii încurajau natalitatea, inclusiv în segmentul etnic al romilor.

Generația vârstnică a intrat în procesul de învățământ înainte de 1960, fie în anii de la începutul instalării regimului comunist, fie, în cazul celor mai în vârstă, în anii dintre cele două războaie mondiale.

Am selectat astfel generațiile plecând de la ipoteza că istoria socială a României a afectat în mod direct strategiile de viață ale indivizilor, inclusiv opțiunile legate de educație, precum și posibilitățile / oportunitățile indivizilor.

O alta ipoteză pe care o avansăm este că perioada de relativă prosperitate economică a anilor '60 - '80 se caracterizează printr-o participare mai ridicată a populației de romi în procesul educațional. Invers, ne așteptăm ca perioada de recesiune economică începută în anii '80 și care continuă și în prezent să fie caracterizată de o mai slabă participare la educație a populației de romi. După cum vom vedea, datele cercetării confirmă parțial aceste așteptări.

1.1.1. Neșcolarizarea între alegere și constrângere

Diferențele cele mai mari apar între generația vârstnică și celelalte generații. Sistemul școlar din perioada comunistă reduce într-o măsură semnificativă incidența neșcolarizării în rândul populației de romi. Acest lucru poate fi interpretat în sensul efortului de modernizare a societății în ansamblul său în cadrul proiectului comunist. Politica de ocupare a forței de muncă și beneficiile asociate unui loc de muncă (obținerea unei locuințe, gratuitatea serviciilor medicale ș.a.) determină ca școala să fie atractivă pentru romii din generația matură. Declinul acestor beneficii sociale datorat colapsului economic al sistemului de după 1980 afectează și participarea școlară a populației de romi.

Începând cu generația tânără observăm o creștere ușoară a ponderii persoanelor care aleg să nu meargă la școala (vezi Anexa 2, tabelul 1).

Așa cum indică dinamica neșcolarizării pe generații este probabil ca pentru generațiile viitoare de romi, în absența unor politici educaționale și sociale adecvate, să se accentueze creșterea numărului de persoane neșcolarizate de etnie roma. Creșterea neșcolarizării în rândul romilor se poate asocia, dincolo de declinul beneficiilor sociale obținute ca urmare a școlarizării, și cu proiecția negativă asupra beneficiilor pe care școala le-ar putea furniza în viitor. Probabil că alegerea unora dintre părinții romi (pentru că neșcolarizarea reprezintă totuși o alegere) de a nu-și trimite copiii la școală se bazează pe recunoașterea faptului că efortul considerabil de școlarizare (un liceu sau o școală profesională) făcut de generația matură a fost însoțit de eșec social în noul context socio-economic românesc. Dacă privim transformările sociale de după 1990 ca pe un joc de sumă nulă, atunci putem aprecia că romii, ca grup etnic, sunt cei care au avut de pierdut. Desființarea CAP-urilor și IAS-urilor în mediul rural, procesul de destructurare a economiei centralizate au afectat în primul rând populația roma activă (generația matură) a cărei investiție în educație s-a devalorizat. Dincolo de faptul că intrarea în sistemul școlar nu poate fi susținută financiar de unele familii de romi, efortul de a depăși barierele economice pentru a intra în sistem nu pare motivant în balanță cu beneficiul perceput. Spre exemplu, efortul de a trece din categoria “nici o clasă” în categoria “4 clase absolvite” nu produce nici o modificare a statutului social și a oportunităților sociale viitoare ale unei persoane. Nu trebuie ignorată totodată nici ipoteza refuzului școlarizării ca rezistență la asimilare într-un context educațional ostil afirmării identității roma.

Analfabetismul este o consecință firească a neșcolarizării. Valorile mai ridicate ale ponderii romilor care nu știu să scrie și să citească decât ale ponderii romilor fără școală reflectă eșecul școlii în forma deprinderile de scris-citit pentru o mare parte dintre romii pe care sistemul educațional i-a atras. În cazul tuturor generațiilor supuse analizei, **ponderea persoanelor care nu știu să scrie și să citească este aproape dublă în comparație cu ponderea celor fără școală.** Sau, altfel spus, jumătate dintre romii care nu știu să scrie și să citească sunt persoane care au trecut prinșcoala. În tot acest timp,

politicile educaționale care vizau o cuprindere tot mai largă a populației de romi în sistemul de învățământ nu au fost deloc preocupate de calitatea educației oferite romilor.

Incidența cea mai ridicată a analfabetismului este la generația vârstnică (vezi Anexa 2, tabelul 2). Numărul mare de non-răspunsuri reprezintă probabil cazuri nedeclarate de analfabetism datorită etichetării sociale negative asociate acestuia. Cea mai scăzută incidență a analfabetismului o întâlnim în cazul generației mature, probabil ca urmare a politicilor de integrare prin asimilare din perioada comunistă. În ciuda eforturilor de asimilare, chiar și în cazul acestei generații incidența analfabetismului se menține ridicată. Tendința de creștere a analfabetismului în cazul generațiilor tânără și, mai ales, a generației de tranziție reflectă incapacitatea sistemului de a stopa fenomenul analfabetismului în cazul populației de romi.

1.1.2. Școlarizarea romilor: un traseu școlar prematur încheiat sau un debut școlar prelungit?

O mare parte a romilor, odată intrați în sistemul de învățământ, nu parcurg cicluri complete de școlarizare⁴, întrerup școala înainte de încheierea formală a unei etape școlare. O pondere relativ constantă de romi, în cadrul tuturor generațiilor, își încheie experiența școlară înainte de absolvirea ciclului primar. Un eșec de debut școlar cum este abandonul școlar la această vârstă, dincolo de conțințele care pot surveni în cazuri individuale, poate fi explicat printr-o experiență negativă cu mediul școlar.

Dacă în cazul generației tinere și a celei mature, indivizii se orientează către absolvirea a opt clase, în cazul generației vârstnice orientarea este către absolvirea ciclului primar (vezi Anexa 2, tabelul 3). În cazul tuturor generațiilor, ciclurile de învățământ pentru care optează cei mai mulți indivizi (ciclurile primar și secundar) oferă competențe care sunt mult sub nivelul necesar pentru a ocupa o poziție minimală pe piața muncii. Absolvirea a patru, respectiv opt clase nu poate garanta accesul către munci calificate.

⁴ În România învățământul este structurat pe cicluri de școlarizare, de regulă de 4 ani. Astfel, ciclul primar de învățământ cuprinde clasele I-IV, ciclul gimnazial reunește clasele V-VIII, iar ciclul secundar sau liceal clasele IX-XII. După parcurgerea celor 12 clase și absolvirea examenului de bacalaureat se poate intra în învățământul superior, în diversele lui forme (de lungă sau de scurtă durată). O derivație de la acest traseu educațional schițat anterior o reprezintă școala profesională, în care se intră după absolvirea a 8 sau 10 clase. Școala profesională permite absolventului dobândirea unei meserii. Absolventul de școală profesională nu poate urma învățământul superior, deoarece nu are diploma de bacalaureat. În prezent, conform legii învățământului din 1995, art. 6, “învățământul general obligatoriu este de 8 clase. Frecvența obligatorie a învățământului de 8 clase încetează la vârsta de 16 ani”.

Ce-i determină pe cei mai mulți dintre romi să-și încheie experiența școlară înainte sau odată cu absolvirea a opt clase? Răspunsul pe care cele mai multe cercetări în domeniu îl oferă este **starea avansată de săracie** în care se găsește cea mai mare parte a populației de romi. Răspunsul conține doar o parte a stării de fapt. Putem presupune că părinții sunt tot atât de săraci și în momentul înscrierii și în momentul abandonului școlar al copilului. **Experiența copiilor romi în primii ani de școală** (relațiile cu colegii, cu cadrele didactice, ostilitatea mediului școlar - opus mediului familial / comunitar protectiv, dificultățile de exprimare într-o altă limbă decât cea maternă) poate fi o explicație a abandonului școlar crescut în rândul romilor comparativ cu al populației majoritare. Debutul școlar nereușit, mai dificil de surprins în date statistice, poate fi o cauză importantă a unui parcurs școlar prematur încheiat. Faptul că în ciclul gimnazial întâlnim romi care încă învață să scrie și să citească⁵, în neconcordanță cu conținutul curriculumului pentru aceasta etapă școlară, semnifică un debut școlar prelungit în cazul romilor. Inabilitatea sisemului de educație de a se adapta nevoilor de educație ale copiilor romi, neîncrederea în potențialul acestora și în posibilitatea de a depăși unele condiționări de ordin social, cultural, economic sau lingvistic reprezintă principala cauză a “eternului început” ce caracterizează acumulările dobândite în școală de către romi.

Continuarea traseului școlar dincolo de opt clase este o opțiune pe care o au puțini dintre romi, în cazul tuturor generațiilor. Dacă ar fi să facem totuși comparație în funcție de lungimea traseului școlar de după ciclul gimnazial, generația matură este cea care se plasează cel mai bine. Orientarea spre absolvirea unei școli profesionale este mai pronunțată în cazul generației mature, un procent de aproape 10% reușind să termine o școală profesională, ceea ce a permis obținerea unor calificări căutate la momentul respectiv pe piața muncii. Tot în cadrul generației mature se găsește și cel mai mare procent de absolvenți de liceu comparativ ce celelalte generații.

Tendința de abandon școlar caracterizează și o parte dintre romii care au reușit să depășească ciclul gimnazial. De exemplu, în cazul generațiilor tinere și mature **ponderea romilor care renunță la liceu, deși l-au început, este mai ridicată decât ponderea**

romilor care intră în liceu și-l absolvă. Deși au promovat un examen de admitere la liceu, un procent important de romi eșuează în finalizarea acestuia, irosind astfel o investiție care ar fi putut fi rentabilă în timp. Practic, dacă romii care au început liceul l-ar fi și terminat, numărul absolvenților de liceu romi ar fi fost cel puțin dublu decât este.

Procentul infim al romilor care finalizează studiile superioare este consecința unor eșecuri de debut școlar, a unor debuturi școlare prelungite și a unor trasee școlare prematur încheiate, care filtrează în mod sever șansele grupului etnic al romilor de a avea un segment educat mai cuprinzător.

1.1.3. Diferențe de gen : tradiționalism și modernizare

Ne permit diferențele de gen, în funcție de nivelul de școlaritate dobândit, să susținem ipoteza unui tradiționalism al grupului etnic al romilor? Dinamica nivelului de școlaritate pe generații în funcție de gen avansează mai degrabă imaginea unei populații roma tradiționale sau a unei populații aflate într-un proces de modernizare⁶? Este acest proces de modernizare ipotetic o consecință a proiectului social comunist?

Cea mai importantă diferență de gen în privința neșcolarizării apare în cadrul generației vârstnice și a generației mature, unde ponderea femeilor care nu au urmat niciodată școala este de aproape două ori mai mare decât cea a bărbaților (vezi Anexa 2, tabelul 4). Aceste alegeri ale familiilor de romi de a acorda mai degrabă șanse sociale copiilor de gen masculin decât celor de gen feminin trebuie privite în contextul mai larg al unei Românie rurale (chiar și în interiorul orașelor, în mahalale) și tradiționale, cel puțin în perioada dintre cele două războaie mondiale și mai apoi în perioada de început a comunismului. Astfel, tradiționalismul unor familii și comunități de romi trebuie înțeles în contextul unei societăți tradiționale cu comunități urbane și rurale tradiționale și cu o mentalitate rurală. Modelul de familie cu femeia casnică care se ocupă de îngrijirea

⁵ Vezi ponderea analfabetismului funcțional în anexa 4, tabelele 1 și 2.

⁶ Termenul de modernizare (și, asociat, cel de tradiționalism) avansat aici nu are semnificația de orientare valorică post-materialistă în sensul lui Inghart pentru a caracteriza societățile dezvoltate din punct de vedere economic. În cazul României și al grupului etnic al romilor, modernizarea, așa cum o înțelegem aici, reprezintă modificarea structurii sociale în sensul urbanizării, al ocupării în meserii netradiționale și al reducerii diferențelor de gen în termeni de venit, educație, ocupare, participare civică ș.a.

copiilor și administrarea gospodăriei și bărbatul care asigură veniturile gospodăriei descrie idealul tradițional de familie în societatea românească și nu în mod necesar idealul de familie roma.

În cadrul generației tinere se înregistrează o schimbare de tendință, diferențele între procente de femei și bărbați neșcolarizați fiind ne semnificative. O explicație pentru aceste comportamente de alegere prezente la generația tânără este efectul de modernizare a familiei roma, efect al presiunii sociale de integrare a romilor prin asimilare din perioada comunistă. În unele comunități tradiționale de romi, sub influența impulsului societal de modernizare, suferă schimbări reprezentarea distribuției tradiționale a rolurilor în familie (femeia casnică și bărbatul susținător financiar al gospodăriei). Pe de altă parte, creșterea neșcolarizării în rândul subiecților de gen masculin din generația tânără poate fi atribuită faptului că unii copii romi încep să muncească de timpuriu.

Diferențe semnificative de gen apar în cazul absolvirii școlii profesionale în cadrul tuturor generațiilor, deși există o tendință de reducere a acestora de la generația vârstnică la cea matură și de la aceasta din urmă la cea tânără. Dacă la generația vârstnică raportul dintre bărbații și femeile absolvenți de școală profesională era de peste 5:1, la generația matură acest raport scade la 3:1, pentru a ajunge la generația tânără la mai puțin de 2:1. Numărul mult mai ridicat al bărbaților absolvenți de școală profesională decât al femeilor poate reflecta persistența unui model familial tradițional în care bărbatul este cel care se orientează spre o meserie în timp ce femeia își întrerupe școlarizarea înainte de dobândirea unei meserii pentru a face față îndatoririlor casnice. Această inegalitate între bărbați și femei în dobândirea unei meserii (prin absolvirea unei școli profesionale) tinde să scadă la generația tânără. Și mai importantă este schimbarea de tendință în cadrul generației tinere în ceea ce privește diferențele de gen în absolvirea studiilor superioare. Deși procentul absolvenților de învățământ superior rămâne foarte mic, în cadrul generației tinere pentru prima dată ponderea absolventelor roma de învățământ superior este mai ridicată decât ponderea absolvenților romi de studii superioare.

1.1.4. Diferențe de gen și analfabetism

Asociat cu o incidență mai ridicată a neșcolarizării în rândul femeilor române, analfabetismul afectează și el într-o măsură mai ridicată subiecții de gen feminin. Dacă pe ansamblul populației de peste 10 ani nu sunt mari diferențe de gen în ceea ce privește incidența analfabetismului, aceste diferențe devin mai vizibile în cadrul generațiilor vârstnică și matură. În perioada interbelică spre exemplu este probabil ca presiunile sociale și/sau comunitare de integrare exercitate asupra familiilor de romi să acționeze mai degrabă asupra subiecților de gen masculin. Probabil că în perioada comunistă și în cea interbelică o femeie neștiutoare de carte era un fapt mai ușor acceptat decât astăzi. În unele comunități tradiționale, fie ele urbane sau rurale, probabil că stigma asociată femeilor analfabete era mai scăzută decât în cazul bărbaților.

Odată cu generația tânără are loc o egalizare a distribuției numărului de analfabeți după gen și, mai mult, numărul bărbaților analfabeți îl depășește cu puțin pe cel al femeilor, în condițiile în care analfabetismul se menține la cote ridicate (vezi Anexa 2, tabelul 5). În generația de tranziție aceste diferențe se mențin, numărul bărbaților analfabeți fiind mai mare decât al femeilor analfabete. Din nou poate fi invocată aici, ca motiv de renunțare la studii, implicarea copiilor de gen masculin în activități aducătoare de venituri pentru susținerea economică a familiei.

Presiunile sociale, comunitare și, în consecință, alegerile familiale tind să privilegieze subiecții de gen masculin în dobândirea științei de carte în perioada interbelică și cea comunistă. În perioada de tranziție, aceste diferențe de gen se estompează. Fără a fi vorba în mod necesar de o emancipare a femeii, am putea vorbi mai degrabă de o uniformizare de gen, în sens negativ, în privința științei de carte.

1.1.5. Nivele de școlaritate și identitate etnică

Am ales pentru analiza care urmează să clasăm subiecții în două categorii: vorbitori exclusiv de limba română și vorbitori de limba română care cunosc și limba romanes (romani). Am făcut această distincție plecând de la ipoteza că familiile, comunitățile în care se vorbește limba romani au rezistat mai bine procesului de asimilare culturală, cu prețul unor nivele de școlaritate mai reduse. Invers, familiile în care limba romani nu mai este vorbită s-au integrat prin asimilare, prin dobândirea unor nivele de școlaritate mai

ridicate. Perspectiva asimilării prin educație este un model de înțelegere adecvat al școlarizării romilor în absența oricarei încercări de deschidere multiculturală a școlii românești.

Ponderea persoanelor fără școală în generațiile tânără și matură este de trei ori mai mare în rândul vorbitorilor de limba romani decât în rândul celor care nu cunosc / nu vorbesc această limbă. În cadrul generației vârstnice procentul celor neșcolarizați vorbitori de romani este doar de 1,5 ori mai mare decât al vorbitorilor de română neșcolarizați (vezi Anexa 2, tabelul 6).

Limba vorbită în familie este o variabilă importantă a identității etnice a populației roma. Este probabil că familiile care vorbesc limba romanesă să păstreze într-o mai mare măsură un stil tradițional de viață. În condițiile pierderii identității etnice pentru o mare parte din populația roma, apreciem că limba vorbită în familie poate fi interpretată ca un indicator al tradiționalismului.

Procentul romilor absolvenți de 8 clase, de școală profesională și de liceu, vorbitori de limba română este, în cazul tuturor generațiilor, semnificativ mai ridicat decât al vorbitorilor de limba romani. Creșterea nivelului de școlaritate al romilor se asociază cu o integrare socială prin pierderea specificului cultural în condițiile în care școala nu oferă posibilitatea studierii limbii și culturii romani.

La fel ca și limba vorbită în familie, naționalitatea declarată reprezintă un indicator puternic al identității etnice. În acest sens, este evident că subiecții care se declară români au preluat într-o mare măsură stilul de viață al populației majoritare (inclusiv opțiunile educaționale). Invers, subiecții care se declară romi păstrează într-o mai mare măsură un stil de viață tradițional. Neșcolarizarea poate fi privită ca o formă de rezistență la asimilare. **Incidența neșcolarizării este mult mai ridicată în cazul subiecților care se declară romi decât în cazul subiecților care se declară români.**

Diferențe importante apar și în cazul unor forme mai avansate de pregătire școlară, cum ar fi școala profesională, liceul și studiile superioare. În cazul acestor forme de învățământ, în cadrul tuturor generațiilor, procentul subiecților care se declară români este aproape dublu față de cel al subiecților care se declară romi (vezi Anexa 2, tabelul 7). Parcurgerea unor trepte superioare de învățământ, ca urmare a unui proces de asimilare culturală într-o școală și o societate etnocentrică, este probabil să contribuie la pierderea identității etnice.

1.2. Starea actuală a educației: populația de vârstă preșcolară și școlară

1.2.1. Populația preșcolară

Participarea copiilor romi de vârstă preșcolară (3-6 ani) la grădiniță este mult mai scăzută (17,2% - ancheta romi, ICCV, 1998) decât a copiilor de aceeași vârstă pe ansamblul populației României (67% - anul școlar 1997-1998, Anuarul Statistic al României, 1999). Astfel, **participarea preșcolară a populației de romi este de aproape patru ori mai mică comparativ cu participarea preșcolară pe ansamblul populației României.**

Diferența între rata de participare a copiilor romi de vârstă preșcolară și cea a copiilor de aceeași vârstă din ansamblul populației țării are loc în contextul unei scăderi⁷ a participării la grădiniță pe ansamblul populației țării după 1990. Această tendință negativă în participarea la învățământul preșcolar pe ansamblul populației țării a caracterizat și populația de romi.

Observația directă asupra comunităților de romi, deopotrivă în mediul rural sau în marile orașe, discuțiile informale și interviurile cu părinți romi sugerează că, dincolo de situația economică dificilă care caracterizează populația României, există și o serie de factori culturali care explică această rată scăzută de participare preșcolară a copiilor romi.

- În unele comunități de romi, familia și comunitatea sunt considerate mai importante în socializarea copiilor decât grădinița. Această caracteristică este prezentă nu numai

⁷ Dacă în 1989 rata participării la grădiniță pe ansamblul populației țării de vârstă preșcolară era de 82,8%, după 1990 aceasta a oscilat între 50-60% atingând un nivel minim de 50,2% în anul școlar 1993 –1994 (*Cartea alba a copilului*, Fundația “Copiii României”, România, 1997, pag.76)

în comunitățile de romi, ci, în general, în comunitățile care au un grad mai ridicat de tradiționalism (în mediul rural sau în comunități urbane marginale). În aceste comunități este dominant modelul familiei extinse, în care socializarea copiilor este delegată soției, fraților sau surorilor mai mari, bunicilor, altor rude din interiorul gospodăriei sau chiar vecinilor.

- În multe cazuri necunoașterea sau cunoașterea defectuoasă a limbii în care se vorbește în cadrul grădiniței (cel mai adesea limba română sau, în Transilvania, limba maghiară) constituie un impediment în frecventarea grădiniței.
- Diferențele de statut social dintre populația de romi și populațiile majoritare din comunitățile în care trăiesc romi sunt privite de aceștia din urmă ca bariere pentru trimiterea copiilor la grădiniță. Unii părinți cred că aceste diferențe reflectate în îmbrăcăminte, rechizite, jucării sau de pachetul de mâncare primit de acasă i-ar putea pune pe copiii romi într-o situație umilitoare dacă ar merge la grădiniță.
- Distanța mare față de grădiniță în cazul unor comunități de romi, izolarea acestora la marginea satelor sau orașelor, drumurile impracticabile în condiții de vreme nefavorabilă împiedică în unele cazuri frecventarea grădiniței.
- Prejudecățile față de copiii romi ale părinților români⁸ și atitudinea diferențiată a unor educatori determină reținerea unor părinți romi de a-și trimite copiii la grădiniță.

Segregarea rezidențială influențează și ea participarea la grădiniță. Există tendința unei participări mai ridicate la grădiniță a copiilor romi care provin din comunități cu o altă majoritate etnică sau din comunități mixte decât a copiilor romi care provin din comunități segregate rezidențial. Altfel spus, copiii romi care trăiesc în comunități compacte, izolate, segregate rezidențial, participă într-o proporție substanțial mai scăzută la educația preșcolară (vezi Anexa 2, tabelul 8).

⁸ Uneori, părinții romi înșiși interiorizează necritic reprezentări stereotipe ale populației majoritare față de copiii romi.

Faptul că participarea preșcolară a copiilor romi este sensibil mai scăzută în comunitățile compacte de romi sugerează că în aceste comunități s-a păstrat într-o mai mare măsură un model tradițional de socializare a copiilor, în care un rol important revine familiei și comunității. Este probabil că și izolarea socială este mai mare, gradul de săracie este mai ridicat iar distanțele până la grădiniță sunt mai mari în cazul acestor comunități.

Situația economică a familiei condiționează într-o măsură ridicată participarea la grădiniță a copiilor romi. Participarea la grădiniță depinde de starea materială a gospodăriei. **Cu cât starea materială a gospodăriei este mai bună, cu atât participarea la grădiniță este mai ridicată.** Astfel, în timp ce aproape jumătate din copiii romi proveniți din gospodării apreciate ca bogate (de către operatorul de interviu) participă la grădiniță, doar 10,9% dintre copiii proveniți din gospodăriile foarte sărace merg la grădiniță (vezi Anexa 2, tabelul 9).

Limba vorbită de către copil în familie este un alt indicator care se asociază puternic cu participarea la grădiniță a copiilor romi. În cazul familiilor în care nu se vorbește limba romani, participarea preșcolară a copiilor este aproximativ similară cu cea pe ansamblul populației României (65,1% în cazul populației de romi comparativ cu 67% pe ansamblul populației). **În familiile în care se vorbește limba romani, rata participării preșcolare este de aproape două ori mai scăzută decât în cazul familiilor de romi în care această limbă nu este vorbită (34,9%).** Cultura romani fiind preponderent una orală, este probabil ca limba să fie principalul mijloc de păstrare a specificului cultural al acestei etnii. Astfel, familiile în care se vorbește limba romani este probabil să aiba un grad mai ridicat de tradiționalism și în consecință o permeabilitate mai mică la influența altor culturi. Relația dintre neparticiparea preșcolară și vorbirea limbii romani indică faptul că în familiile care vorbesc romani tradiția socializării comunitare a copiilor este mai puternică comparativ cu familiile în care limba s-a pierdut ca urmare a unui proces de asimilare.

1.2.2. Populația de vârstă școlară

Înainte de a prezenta dinamica participării școlare a populației de romi în perioada 1992-1998, vom arăta care sunt diferențele între participarea școlară a populației de romi și participarea școlară pe ansamblul populației de vârstă școlară a României, pe grupe de vârstă.

În cazul **grupeii de vârstă de 7-10 ani**, participarea școlară pe ansamblul României era în anul școlar 1997-1998 de **94,4%**, în timp ce în cazul populației de romi participarea școlară era de **82,7%**, aceasta fără a lua în calcul proporția mare de non-răspunsuri (13,1%). Putem presupune ca aceste non-răspunsuri reprezintă, în fapt, cazuri de copii care nu au fost niciodată înscriși la școală sau cazuri de întrerupere a școlarizării. Dacă luăm în considerare această presupuziție, atunci participarea școlară a copiilor romi din grupa de vârstă 7-10 ani este de numai **69,6%**.

Pentru **grupa de vârstă de 11-14 ani**, participarea școlară pe ansamblul României era în anul școlar 1997-1998 de **98%**, în timp ce pentru populația de romi gradul de cuprindere în învățământ era de **72,4%**. Dacă luăm în considerare non-răspunsurile ca situații de neșcolarizare sau întrerupere a școlarizării, atunci gradul de cuprindere în învățământ pentru populația de romi devine **67,5%**.

În cazul populației cu **vârsta între 15 și 18 ani**, gradul de cuprindere în învățământ pe ansamblul României era în anul școlar 1997-1998 de **61,6%**, iar pentru populația de romi de aceeași vârstă era de **47,1%**. Luând în calcul procentul mare de non-răspunsuri (26,6%), putem presupune că gradul de cuprindere în învățământ a populației de romi la această vârstă este mult mai mic (**20,5%**).

Comparația între populațiile de romi de vârstă școlară⁹ arată că în intervalul de timp dintre anii 1992 și 1998 au survenit modificări importante în participarea școlară a copiilor romi.

Participarea școlară a copiilor romi s-a îmbunătățit¹⁰. S-a diminuat într-o proporție semnificativă ponderea copiilor neșcolarizați, iar cazurile de întrerupere a școlarizării au scăzut aproape la jumătate (vezi Anexa 2, tabelul 10). Această constatare concordă cu opinia cadrelor didactice cu care am discutat în cadrul unor anchete de teren desfășurate în toate regiunile țării. Cauza acestei îmbunătățiri a participării școlare este condiționarea alocației pentru copii de prezența școlară, politică educațională introdusă începând cu anul 1994. Ca urmare a condiționării alocației pentru copii de prezența școlară frecvența

⁹ Am ales intervalul 7-16 ani, în care un individ ar trebui să parcurgă învățământul obligatoriu.

¹⁰ Probabil că indezirabilitatea socială a declarării neșcolarizării sau întreruperii școlii a determinat mulți subiecți în ancheta din 1998 să opteze pentru categoria non-răspuns. Numărul mare de non-răspunsuri ne împiedică deci să avansăm un procent punctual al îmbunătățirii participării școlare a copiilor romi în intervalul de timp 1992-1998. În ipoteza plauzibilă că non-răspunsurile nu se redistribuie toate într-o singură categorie, se poate vorbi de o îmbunătățire a participării școlare.

școlară a copiilor romi este foarte bună (aproape 90% din copiii romi înscriși vin zilnic la școală - **vezi Anexa 2, tabelul 11**).

Condiționarea alocației pentru copii de prezența școlară asigură participarea școlară într-o mai mare măsură în ciclul primar și într-o oarecare măsură în cel secundar. Valoarea alocației pentru copii este insuficientă¹¹, ca singura resursă, pentru a asigura o participare școlară adecvată a copiilor. În aceste condiții, o mare parte a copiilor romi, proveniți din familiile sărace, numeroase, au o participare formală (doar în scopul încasării alocației necesară pentru traiul cotidian). Participarea școlară a acestora nu este una deplină deoarece le lipsesc rechizitele școlare, o încălțăminte și o îmbrăcăminte corespunzătoare, o alimentație adecvată.

Creșterea participării școlare ca urmare a condiționării prezenței școlare de alocația pentru copii este un fenomen care se manifestă nu doar în cazul populației școlare roma, ci și în cazul celorlalți copii proveniți din familii sărace, indiferent de etnie.

Una dintre cauzele incidenței ridicate a neșcolarizării în cazul populației de vârstă școlară o reprezintă situația materială precară a unor gospodării de romi. Faptul că **neparticiparea școlară este de aproape trei ori mai mare în gospodăriile considerate sărace sau foarte sărace** comparativ cu gospodăriile considerate medii sau bogate demonstrează cât de puternic este condiționat accesul la învățământ de resursele economice ale familiei de origine.

Într-o proporție foarte ridicată copiii neșcolarizați fac parte din gospodării autoidentificate ca fiind de etnie roma. Astfel, **neșcolarizarea copiilor este de aproape trei ori mai ridicată în rândul gospodăriilor care se declară roma** sau de o altă naționalitate comparativ cu gospodăriile în care naționalitatea declarată este cea română.

Majoritatea copiilor neșcolarizați cunosc și limba romani și provin din familii care și-au păstrat într-o mai mare măsură specificul etnic. Astfel, **copiii neșcolarizați sunt de două**

¹¹ Echivalentul a 5-6 USD pentru un copil.

ori și jumătate mai mulți în segmentul gospodăriilor în care se vorbește limba romani decât în gospodăriile în care nu se vorbește această limbă.

Cele două variabile, autoidentificarea etnică și limba vorbită în familie pot fi considerate indicatori tari ai identității etnice, ceea ce ne duce la concluzia că acești copii care nu au fost niciodată la școală provin în cea mai mare parte din familii sau comunități care și-au conservat în bună măsură specificul cultural și stilul de viață. Dincolo de factorii economici, pentru că este probabil ca în comunitățile tradiționale constrângerile economice să fie mai puternice, neșcolarizarea poate fi pentru familiile și comunitățile tradiționale roma un mijloc de rezistență la asimilare, de păstrare a identității etnice.

1.3. Succes școlar - succes social

O eroare gravă a **politicilor educaționale pentru romi** de după 1990 este aceea că **privesc educația școlară separat de transformările și procesele sociale** care au loc la nivelul societății românești. Reducerea abandonului școlar în cazul populației de romi, creșterea participării școlare la nivel de învățământ obligatoriu sunt acțiuni care vizează într-o mică măsură succesul școlar al copiilor romi și nu țintesc deloc succesul lor social.

Să ne imaginăm că în cazul romilor abandonul școlar ar fi redus considerabil, aproape toți copiii romi ar merge la școală și cea mai mare parte dintre aceștia ar ajunge să dobândească o educație de nivel secundar și liceal. Dacă am pune aceste date ipotetice în comparație cu situația școlară prezentă a generației tinere de romi, ar fi un succes evident. Dacă punem problema succesului social al absolvenților de învățământ secundar și liceal, în lipsa unor rețele sociale la care să fie parte, absolvenții de liceu din rândul romilor au mici șanse de a-și găsi un loc de muncă în condițiile în care angajatorii nu preferă romi pentru poziții care necesită o pregătire liceală.

Încercări izolate la nivel de proiecte¹² au avut ca rezultat corecția marginală a acestei situații, însă nu există o politică și mai ales o practică explicită care să dea absolvenților

¹² De exemplu, proiectul “Stimularea angajării de funcționari publici romi în administrația publică locală”, inițiat și derulat de FSD și preluat ca practică socială de către administrațiile locale din mai multe județe ale României.

de liceu romi șansa ocupării unui loc de muncă. Acest lucru este valabil mai ales pentru sectorul privat și pentru sectorul non-profit, unde opțiunea angajatorilor de a exclude romii de pe posturi formal eligibile nu este contracarată prin constrângeri de ordin legal sau, de preferat, prin stimulente de ordin financiar.

În aceste condiții, alegerile unor părinți romi de a nu investi într-un nivel de școlaritate mai ridicat pentru copiii lor sunt raționale și sunt justificate nu doar de practicile curente ale angajatorilor și situația actuală a pieței muncii, ci și de experiențele personale ale părinților romi înșiși. Generația matură a populației de romi, care s-a școlarizat în perioada anilor '60-'80 și a obținut un succes școlar comparativ cu celelalte generații de romi, are un motiv în plus să fie dezamăgită de școală și de succesul școlar dobândit pentru că perspectivele lor sociale sunt nule. Recesiunea economică începută după 1985 și continuată într-un ritm alert după căderea comunismului s-a concretizat în pierderea locurilor de muncă pentru o mare parte a romilor care dobândiseră în perioada menționată, prin intermediul școlii, calificări la nivel liceal sau profesional. În aceste condiții, părinții romi care au un nivel de școlaritate considerat de succes (liceu sau școală profesională) este puțin probabil să aleagă pentru copiii lor un parcurs școlar de un nivel cel puțin egal, dacă experiența personală îi face să considere că succesul școlar nu are nici o legătură cu cel social - exprimat în poziție de status (poziție de clasă)¹³ și nivel al veniturilor. În plus, părinții romi, pauperizați într-un ritm accelerat în procesul transformărilor economice și sociale de după căderea comunismului, nu au resursele materiale necesare școlarizării copiilor pe trepte superioare de educație. Etnicii romi care aparțin unor comunități sărace nu proiectează investiții pe termen lung în școlarizare, în capital uman, fiind preocupați de supraviețuirea pe termen scurt. A alege între o școală segregată și o școală mixtă reprezintă o situație decizională irelevantă din moment ce investiția în educație este considerată una neprofitabilă. Perspectiva supraviețuirii pune părinții romi mai degrabă în situația determinării costului de oportunitate între a fi în școală și a fi pe piața muncii. Alegerea între școli, în funcție de calitatea educației primite în aceste școli, este irelevantă din moment ce dilema părinților romi (și poate nu doar a părinților romi) este între a-și trimite copiii la școală (cu convingerea eșecului social) și a-

¹³ Vezi Weber și Marx pentru distincția clasă - status.

i trimite direct pe piața muncii pentru supraviețuirea familiei, precum și în scopul dobândirii abilităților de “supraviețuire socială” necesare situației de status actual. Dezvoltarea personală prin educație nu este o opțiune viabilă pentru persoanele aflate în stare de sărăcie, romi sau nu.

Politicile de ocupare totală a forței de muncă și ambițiile de școlarizare completă la nivelul învățământului obligatoriu de 10 clase din perioada comunistă au determinat nu doar așteptări ridicate ale romilor față de pozițiile de status care pot fi ocupate printr-o educație de nivel mediu, ci și o integrare a acestora în societatea românească. Fără a intra în polemica integrare - asimilare, putem aprecia că o parte importantă din populația de romi a dobândit în perioada comunistă poziții de status cvasiechivalente cu structura dominantă a societății românești din acea vreme. Într-adevăr, costul acestei poziționări în structura socială a ceea ce, după 1990, a devenit *grupul etnic al romilor*¹⁴ a fost o de-etnicizare în plan personal (ponderea mică a vorbitorilor de limba romani în cadrul grupului etnic heteroidentificat ca rom), cât și o întârziere a apariției unei mișcări de emancipare roma.

¹⁴ Minoritate nerecunoscută nici în Constituția actuală, nici în cea de dinainte de 1989.

2. ȘCOLILE SEGREGATE: CALITATEA EDUCAȚIEI

2.1. Segregarea în educație - o realitate de la sine înțeleasă

Într-o cercetare de teren din 1998¹⁵ am observat că în unele școli există tendința de a grupa elevii romi în clase separate. A fost surprinzător să descopăr ulterior că dincolo de practica socială a claselor separate pentru romi există în sistemul de învățământ românesc o serie de școli în care învață exclusiv elevi romi. Surprinderea nu provine atât din descoperirea acestei realități empirice, cât din faptul că existența acestor școli trece ca o realitate de la sine înțeleasă, ca o chestiune neproblematică. În mod concret, aflându-mă pe teren în localitatea Coltău¹⁶, județul Baia Mare, am întrebat unde este școala din localitate. Am fost orientat către școala din centrul comunei, o școală cu clasele I-VIII, în care învațau, în clase diferite, elevi maghiari la secția maghiară și elevi romi la secția română. Ulterior am aflat că în localitate mai exista o școală cu clasele I-IV, în care învațau exclusiv elevi romi. Faptul că această din urmă școală nu a fost menționată în mod spontan de către locuitorii comunei reflectă poziția marginală atribuită acestei unități de învățământ. Vizitând această școală am putut constata că locuitorii erau îndreptățiți să nu o califice drept o unitate de învățământ. Era vorba despre o clădire închiriată de la o persoană particulară, compusă din două camere de dimensiunea 5/4 metri, în care funcționau simultan grădinița și ciclul I-IV. În aceste două camere se desfășura procesul educativ pentru un număr de 104 copii, iar atunci când frecvența era de 100%, aceștia erau nevoiți să stea câte 3 sau 4 în aceeași bancă. Clădirea nu avea nici o inscripție, nici un simbol care să ateste că e vorba despre o instituție de învățământ, iar în afară băncilor și a tablei, lipseau orice mijloace de instruire și materialele didactice.

Existența școlilor în care învață preponderent sau exclusiv elevi romi s-a dovedit a nu fi o excepție. În cadrul aceleiași cercetări am descoperit că din cele 10 școli vizitate în diferite județe, 3 dintre ele funcționau ca școli formate exclusiv din elevi romi. Autoritățile locale cu care am discutat considerau că acest aranjament separat al școlilor se justifică prin următoarele argumente:

- Școlile cu o majoritate de elevi romi se află în proximitatea spațială a comunităților de romi;
- Copiii din familiile sărace, incluzând aici majoritatea copiilor romi, au dificultăți de integrare în școlile obișnuite;
- Celor mai multe familii de romi le lipsesc resursele financiare pentru a-și putea susține copiii să învețe cu o altă majoritate etnică, unde cerințele școlii sunt mai ridicate (cărți, fondul clasei, excursii ș.a.);
- Școlilor cu altă majoritate etnică le lipsește spațiul necesar pentru a școlariza elevii romi; de asemenea, cadrele didactice sunt în număr insuficient pentru a permite includerea elevilor romi în școli cu altă majoritate etnică.

¹⁵ Cercetarea "Situția socială a romilor din județul Buzău", finanțată de Consiliul Județean Buzău

¹⁶ Un studiu de caz amănunțit tratează situația educațională a romilor din Coltău în capitolul următor.

La vremea respectivă am semnalat¹⁷ prin studii de caz existența acestor școli segregate și nemulțumirile beneficiarilor (părinți și copii romi) legate de calitatea educației primite în aceste școli. Deși se recunoaște¹⁸ existența școlilor în care învață preponderent sau exclusiv elevi romi și a diferențelor de calitate a educației în aceste școli comparativ cu școlile din sistem, se consideră că e necesar să se intervină mai degrabă pentru reducerea decalajelor, dar nu și pentru schimbarea aranjamentului instituțional actual.

Chiar dacă școlile în care învață exclusiv elevi romi ar deveni în timp de o calitate egală a educației cu celelalte școli din sistem, **menținerea separării în educație este o situație neconvenabilă atât pentru populația roma cât și pentru societatea românească în ansamblu.** Dincolo de transmiterea de cunoștințe și formarea de abilități, școala este un mijloc de transmitere de valori. Toleranța, dialogul interetnic, exercițiul democratic nu pot fi exersate în condițiile izolării, marginalizării unei minorități. Din punct de vedere moral, segregarea în sine reprezintă o problemă - așa cum arată și experiența americană a segregării, desegregării și, mai recent, a resegregării sistemului educațional. Doctrina “separate cannot be equal”, baza politicilor educaționale din SUA, rezultat al unui proces de desegregare inițiat pe cale juridică, exprimă în fapt că două școli, una de albi și una de negri, chiar în condițiile unor resurse egale nu pot fi considerate egale. Izolarea minorității înseamnă a pleca de la presupuziția că acea cultură minoritară este inferioară celei majoritare.

2.2. Ce înțelegem prin segregare

Înțelegerea conceptelor este o premisă necesară a înțelegerii realității empirice care structurează contextele educaționale în care învață copiii romi. Pentru a înțelege ce se întâmplă la nivelul clasei, al școlii, dar și la nivel de sistem, este necesară o definiție cât mai exactă a conceptului de segregare.

Segregarea în general (și cea din sistemul educațional) are două forme: segregarea *de jure* și segregarea *de facto*. În sens larg, segregarea reprezintă separarea fizică a minorității de majoritate în spațiile publice de interes comun, în cazul nostru în școlile publice. Prin **segregarea de jure** se înțelege acel tip de segregare care este rezultat sau este consecință directă a unei legi/reglementări emise de stat sau de o autoritate locală. **Segregarea de facto** este rezultatul agregat al acțiunilor individuale sau de grup în baza

¹⁷ Prin lucrările “Roma Children in România”, Salvați Copiii, Unicef, 1999 și “Educational Policy for Gypsy (Roma) in România”, Research Support Scheme, final report, 2000

¹⁸ Vezi studiul “Participarea școlară a copiilor romi: probleme, soluții, actori”, editura MarLink, 2002, București, al cărui beneficiar este Ministerul Educației și Cercetării.

unor ideologii¹⁹ sau modele mentale²⁰ specifice care creează situația socială de separare. În acest sens, dacă segregarea *de jure* este rezultat al unei politici locale sau naționale, segregarea *de facto* este rezultatul unei practici sociale. Această tipologie este întrucâtva scolastică, artificială din moment ce *segregarea de jure poate fi dovedită a fi segregare de facto*. O situație de segregare caracterizată *de facto* poate fi dovedită a fi *de jure* de o cercetare istorică care să facă legătura între o lege/reglementare din trecut și o situație de segregare prezentă. Cu alte cuvinte, o situație de segregare *de facto* prezentă se poate dovedi a fi o situație de segregare *de jure* insuficient cercetată empiric.

În cazul sistemului american, de exemplu, segregarea *de facto* este definită²¹ astfel: “Segregarea rasială este aceea care rezultă din acțiunile indivizilor sau a unor forțe necunoscute și nu din acțiunea guvernului sau din lege. Segregarea *de facto* trebuie distinsă de segregarea *de jure* care este rezultatul acțiunii guvernului sau al legii. Segregarea *de facto* este în general rezultatul unor pattern-uri ale locuirii, mișcărilor de populație și al condițiilor economice, care adesea sunt susținute de politici guvernamentale care nu-și propun segregarea, dar care au acest efect”. „Racial segregation resulting from the actions of private individuals or unknown forces, not from governmental action or law. De facto segregation is to be distinguished from de iure segregation, segregation resulting from governmental action or law. De facto segregation is generally the result of housing patterns, population movements, and economic conditions often reinforced by governmental policies not aimed at segregation but having that effect.” Caracteristica principală a segregării *de facto* este aceea că nu este rezultat al unei politici guvernamentale.

În Europa Centrală și de Est diferă tipurile și dimensiunea segregării romilor în sistemul de educație. În Cehia, spre exemplu, se estimează că aproximativ 80% dintre elevii romi învață în școli speciale²², după un curriculum diferit de cel al școlilor obișnuite. În Bulgaria²³, de asemenea, segregarea școlilor cu elevi romi a fost bazată până în 1992 pe diferențe curriculare între școlile cu romi (denumite până în perioada comunistă școli

¹⁹ Prin ideologie, preluăm aici sensul atribuit de Teun A. van Dijk: “[Ideologia] este cadrul mental al credințelor despre societate și funcțiile cognitive și sociale ale unui astfel de cadru pentru grupuri... Ideologiile nu sunt definite doar în termeni cognitivi, ci de asemenea la nivel macro în termeni de grupuri sociale, relații de grup, instituții și în termeni de practici sociale la nivel micro” (Teun A. van Dijk, *Ideology, A Multidisciplinary Approach*, Sage Publications, 1998, pg. 9)

²⁰ “Modelele mentale sunt reprezentări interne pe care sistemele cognitive individuale le creează pentru a interpreta mediul și instituțiile sunt mecanisme individuale externe (minții) create pentru a structura și ordona mediul”. (A. T. Denzau și D.C. North, *Shared Mental Models: Ideologies and Institutions*, Center for Politics and Economics Claremont Graduate School and Center for the the Study of Political Economy Washington University)

²¹ *Historical dictionary of school segregation and desegregation*, Raffel J., 1998, pag. 232

²² *Denied a future?*, Save the Children, vol. 2, 2001, pag. 37

pentru copiii cu “lower level and life style and culture”) și celelalte școli din sistem. Deși în 1992 s-a trecut la un curriculum unitar, național, în Bulgaria școlile au ramas de fapt segregate. În cazul României, deși există școli în care învață numai elevi romi sau în care ponderea elevilor romi este foarte ridicată (ceea ce ne conduce la termenul de segregare), **procesul instructiv în aceste școli se desfășoară** (și s-a desfășurat și în perioada comunistă) **după un curriculum comun cu al celorlalte școli din sistem.** În acest sens, folosirea termenului de școli segregate în cazul României nu are echivalente cu utilizarea acestui termen în alte țări din regiune (nu se referă la școli speciale și la diferențe curriculare). Am putea caracteriza segregarea romilor în sistemul educațional românesc ca fiind o segregare *de facto*²⁴.

Segregarea *de facto*, în cazul românesc, **nu este o consecință a legii / a unei politici oficiale, ci o manifestare a tradiției, prejudecăților și inerției.** Separarea fizică a minorității de majoritate nu este impusă prin lege și nu există obstacole legale în depășirea situației de separare. Dimpotrivă, Constituția României²⁵ și legea învățământului²⁶ afirmă în mod explicit dreptul la educație și, mai mult, accesul egal la educație al oricărei persoane indiferent de rasă, etnie, origine socială, sex ș.a. Totodată reglementări recente ale Ministerului Educației și Cercetării permit înscrierea unui elev la orice școală din sistem, indiferent de domiciliul elevului. La nivel legislativ, prin intermediul ordonanței nr.137/2000, este asigurată libertatea părinților de a-și înscrie copiii la școala pe care o doresc. Sunt prevăzute chiar amenzi pentru persoanele juridice care încalcă accesul liber la educație în condițiile legii.

În România, deși nu este vorba de o segregare intenționată, rezultat al unei politici locale sau centrale, există școli cu o pondere ridicată de elevi romi și chiar școli în care toți elevii sunt etnici romi. Aceste școli sunt plasate de regulă în vecinătatea unor comunități compacte de romi, comunități în care există un grad ridicat de sărăcie. Deși nu există bariere legale în transferul sau înscrierea copiilor la alte școli, în practică există o serie de bariere economice, birocratice sau de mentalitate. Uneori putem vorbi de un grad ridicat

²³ Ibid. vol. 1, pag. 96

²⁴ Gherorghe Sarău, numește separarea romilor în unele școli din sistemul de învățământ românesc “segregare naturală” (în cadrul seminarului *Perspective în dezvoltarea societății civile a romilor din România*, 27-28 februarie, Cluj Napoca, România)

²⁵ Art. 32.(1) din Constituția României: ”Dreptul la învățătură este asigurat prin învățământul general obligatoriu, prin învățământul liceal și prin cel profesional, prin învățământul superior, precum și prin alte forme de instrucție și de perfecționare.”

de rezistență a comunităților cu o altă majoritate etnică de a accepta elevi romi. În unele cazuri există chiar și o rezistență din partea părinților romi de a-și înscrie copiii la o școală cu altă majoritate etnică.

Mecanismele segregării sunt în unele cazuri subtile și dificil de surprins și sancționat printr-un text de lege. Câteva modalități prin care se realizează procesul segregării sunt următoarele:

- abandonarea școlilor cu mulți elevi romi de către profesorii calificați,
- refuzul unor școli de a înscrie copii romi pe motivul insuficienței spațiului,
- organizarea unor școli pe clase de elita vs. clase slabe²⁷,
- migrația elevilor, respectiv retragerea copiilor români sau maghiari din clasele / școlile în care sunt mulți elevi romi.

Uneori aceste fenomene de migrație a elevilor și a profesorilor se condiționează reciproc (de exemplu, plecarea profesorilor atrage plecarea elevilor) și conduc la segregare. Unele dintre școlile cu mulți elevi romi sunt un rezultat al acestor fenomene.

Formularea problemei în termeni de segregare a romilor în educație nu se bucură de recunoașterea de către oficialități a termenului ca atare. Este de presupus (discuțiile formale sau informale subliniază acest fapt) că oficialii din educație nu sunt dispuși să accepte că există școli segregate în sistem. Suportul oficialilor din educație, dar și un suport social mai larg, poate fi obținut prin centrarea pe consecințele negative ale segregării în educația romilor (calitatea scăzută a educației). Politicile educaționale centrate pe romi ar avea o legitimitate mai ridicată și un grad mai crescut de suport social dacă ar trata problema segregării romilor în educație ca pe o problemă legată de calitatea scăzută a educației în unele școli din sistem (este vorba chiar de școlile segregate).

În funcție de ponderea numărului de elevi romi în școală, măsurile de politică educațională pe care dorim să le recomandăm sunt diferite. Astfel, în ceea ce am denumit școli mixte este mai probabil să fie necesar un mix de desegregare în interiorul școlii, cu accent pe crearea unui veritabil mediu multicultural și pe training-ul profesorului pentru

²⁶ Articolul 5.(1) al legii învățământului adoptată în 1995: Cetățenii României au drepturi egale de acces la toate nivelurile și formele de învățământ, indiferent de condiția socială și materială, de sex, rasă, naționalitate, apartenență politică sau religioasă.

²⁷ Vezi *Probleme și soluții ale unor școli din rural - un model centrat pe încrederea în școală*, raport elaborat în 2002 pentru CEDU 2000+, autori L.Surdu, M.Surdu (nepublicat)

eliminarea prejudecatilor si stereotipurilor vis-à-vis de romi. În categoria școlilor cu o majoritate de elevi romi politicile de urmat ar putea fi combinate: desegregarea în interiorul școlii dar și desegregarea școlii prin schimbarea compoziției etnice. Școlile în care predomină elevii romi impun mai degrabă măsuri de desegregare a școlii. În fine se cuvine spus că recomandările de politică pe care le vom face în ultima secțiune sunt mai degrabă principiale și teoretice și că măsurile luate în mod concret trebuie să țină seama de contextele locale.

2.3. Un prag teoretic al segregării

Școlile segregate *de facto* sunt acele școli în care ponderea elevilor romi este ridicată. Întrebarea care se pune este “Cât de mare este ponderea numărului de romi într-o școală pentru a considera respectiva școală o școală segregată?” Sau, altfel spus, “De la ce pondere în sus de elevi romi se poate vorbi de segregare?”. În mod teoretic, atunci când într-o școală ponderea numărului de elevi romi depășește ponderea copiilor romi de vârstă școlară din totalul copiilor de vârstă școlară există o tendință de segregare în cazul școlii respective. Dacă luăm în considerare ponderea de 3% a copiilor romi de vârstă școlară calculată la recensământul din 1992²⁸, atunci pragul de segregare ar fi de 3%. Având în vedere însă că numărul romilor din România este considerat a fi subestimat de către recensământul din 1992, atunci și valoarea acestui prag va fi în consecință mai ridicată. Potrivit estimărilor ICCV²⁹, ponderea populației de romi din România este de 4,6% din populația totală, deci de 2,5 ori mai ridicată decât valoarea înregistrată la recensământ. După estimările unor organizații roma, ponderea acestei populații ar fi de aproximativ 10% (conform Gheorghe și Liegeois, 1995), adică de aproape 5,5 ori mai mare decât cea înregistrată la recensământ. În consecință o estimare a populației roma de vârstă școlară ar plasa ponderea acesteia între 7,5% și 16,5%. Luând o marjă de toleranță, datorită diferențelor de structură etnică a populației care pot exista între zonele geografice ale României, putem considera că 20% pondere a copiilor romi într-o școală estimează un prag teoretic al segregării. Teoretic, școlile cu o pondere de peste 20% elevi romi pot fi considerate ca școli segregate *de facto*. Firește, între aceste școli există diferențe date de intensitatea segregării, pentru că nu este aceeași situație ca într-o școală să fie un procent de 20% romi spre exemplu, iar într-o alta un procent de 90% sau 100% elevi romi. Oricum, simpla considerare a dimensiunii numerice nu este capabilă să ne ofere o imagine asupra tendințelor de segregare dacă nu avem și o imagine asupra dispunerii elevilor romi în interiorul școlii. Poate exista cazul în care ponderea elevilor romi în școală să fie conformă cu ponderea copiilor romi în totalul copiilor de vârstă școlară, dar copiii romi să fie dispuși în clase separate. Numărul este totuși important deoarece peste o anumită pondere de elevi romi în școli (spre exemplu peste 50%) probabilitatea ca aranjamentul în interiorul claselor să fie unul segregat crește.

²⁸ Conform INS, Recensământul populației și al locuințelor, în *Tendințe sociale*, Extreme Group Publishing House, București, 2001

2.4. Dimensiuni ale segregării școlare

Aproape două treimi³⁰ dintre școlile din mediul rural³¹ în care învață și elevi romi au o pondere de până la 20% elevi romi, distribuția elevilor în acest caz fiind una “normală”, în timp ce în peste o treime dintre aceste școli numărul romilor este suprareprezentat. Trebuie remarcat din nou că procentul romilor din școala nu spune foarte multe despre segregare decât în cazurile în care valoarea sa este foarte mare. Să ne gândim de exemplu la o școală în care ponderea elevilor romi este de 20% din totalul elevilor. Dacă în interiorul acestei școli, deși ponderea romilor este mai mare decât în populație, elevii sunt distribuiți în mod proporțional cu elevii non-romi, putem considera că școala nu are tendințe segregacioniste. În mod invers, într-o școală cu un număr mai mic de 20% elevi romi, aceștia pot fi grupați într-o singură clasă, fiind separați de ceilalți, deși ponderea lor în școală este mai mică decât în populație. Credem că în cazurile în care ponderea elevilor romi în școală depășește 50%, probabilitatea ca unitatea respectivă să funcționeze într-un aranjament segregat este cu mult mai ridicată, chiar inevitabilă. Pentru a simplifica imaginea distribuției elevilor romi în funcție de ponderea în școală am ales să folosim următoarele etichete / categorii:

- **Școli mixte** - categorie în care am inclus școlile în care ponderea elevilor romi se plasează între 0,1 și 50%
- **Școli cu o majoritate de elevi romi** - școli cu o pondere a elevilor romi situată între 50, 1% și 70%
- **Școli în care predomină elevii romi** - unități școlare în care procentul de romi oscilează între 70,1 % și 100%.

Conform categoriilor de mai sus, ponderea tipurilor de școli în mediul rural este următoarea:

- 87,9% - școli mixte;
- 6,4% - școli cu o majoritate de elevi romi;
- 5,8% - școli în care predomină elevii romi.

Practic, ultimele două categorii reprezintă școli *de facto* segregate, în care ponderea elevilor romi este majoritară. Aceste școli reprezintă 12,2% din totalul școlilor din mediul

²⁹ Conform lucrării *Țigani între ignorare și îngrijorare*, C. Zamfir și E. Zamfir, editura Alternative, București, 1993

³⁰ Pentru distribuția romilor pe decile vezi **anexa 1**.

³¹ Datele din acest capitol, dacă nu se menționează altfel, se referă la mediul rural. Numărul școlilor cu elevi romi la care ne referim în acest capitol este de 5560 (cicluri de învățământ primar, gimnazial, secundar). Aceste școli cuprind elevi romi în ponderi diferite, de la sub un procent până la 100%.

rural în care se instruiesc și elevi romi³². Pe baza datelor recente ale UNDP³³, putem estima că în mediul urban școlile majoritar sau predominant roma sunt în procent de aproximativ 14,8% din totalul școlilor urbane în care învață și elevi romi.

Distribuția unităților de învățământ în funcție de ponderea numărului³⁴ de elevi romi pe județe (Anexa 1) prezintă diferențe notabile de la un județ la altul în ceea ce privește tendința de a grupa un procent mare de romi într-o aceeași școală. Astfel în județul Brașov, din totalul școlilor în care învață elevi romi, 35,9% sunt școli în care ponderea romilor este de peste 50% (19,7% școli majoritar roma și 16,2% școli predominant roma). Valori apropiate se înregistrează și în cazul județului Sibiu unde școlile cu peste 50% romi reprezintă 28,7% (11,8% școli majoritar roma și 16,9 școli predominant roma). Alte județe în care ponderea școlilor predominant roma este de peste 2 ori mai mare decât media pe totalul școlilor rurale în care învață elevi romi sunt Bacău, Vaslui, Covasna, Argeș și Neamț. Județe care nu sunt înregistrate cu școli predominant roma sunt: Brăila, Călărași, Teleorman, Tulcea, Timiș.

Comparând regiunile³⁵ între ele în privința tendinței de a segrega copiii romi în școli, constatăm că Moldova și Transilvania au cea mai accentuată tendință de segregare. Dacă

³² Evaluând segregarea în sistemele educaționale ale țărilor din Europa Centrală și de Est, un studiu recent al UNDP găsește pentru România cifre similare cu cele pe care le-am arătat mai sus (studiul ia în considerație deopotrivă mediul rural și urban). Pe eșantioane naționale de romi răspunsurile la întrebarea “Care este afilierea etnică a majorității copiilor în clasă din școala pe care o urmează copiii dvs.?” sunt “majoritatea lor sunt romi”, cu un procent de 27% pentru Bulgaria, 11,5% pentru Cehia, 16,5% pentru Ungaria, 23,7% pentru Slovacia și 13,5% pentru România. Media pentru cele 5 țări este 18,6% (UNDP, 2002, Annex 1, pag. 91)

³³ Vezi nota 26.

³⁴ Numărul elevilor romi care învață în unități de învățământ din rural în școli cu o pondere care depășește 50% elevi romi este: în ciclul primar aproximativ 21.014 elevi; în ciclul gimnazial 10.640 de elevi; în grădinițe 6680 copii romi. În total, pe toate ciclurile de învățământ, numărul copiilor romi care studiază în școli majoritar sau predominant roma, în mediul rural, este de 38 472 de elevi.

³⁵ În ultima perioadă în România, discuția în jurul regiunilor se poartă în termeni de regiuni de dezvoltare, arii socio-culturale, regiuni istorice. Este dincolo de scopul acestui proiect de a intra în această dezbatere, drept pentru care vom folosi aici termenul simplu de regiuni.

Însumăm școlile majoritar și predominant roma (pe care le considerăm segregate *de facto*), atunci Transilvania are un procent de 17,5%, Moldova atinge 12,5%, iar Ilfov (zona rurală adiacentă Bucureștiului) are 12,6% școli segregate din totalul școlilor în care se instruiesc elevi romi. Banatul este regiunea cu cel mai mic procent (4,2%) de școli segregate (majoritar și predominant roma). Aceste diferențe între regiuni în tendința de segregare a copiilor romi în educație evidențiază evoluții istorice diverse ale romilor în contexte locale și regionale. Este dincolo de scopul acestui studiu de a analiza contextele socio-culturale care au favorizat sau, dimpotrivă, au inhibat segregarea romilor în educație. Cu titlu de ipoteză, însă, avansăm ideea că acolo unde contextele etnice locale / regionale au o diversitate mai mare - acolo unde sunt mai mult de două etnii (ca în cazul Banatului, de exemplu) tendințele de segregare sunt mai mici. În județul Sibiu, de exemplu, multe dintre comunitățile rezidențiale roma s-au format ca urmare a migrării masive a populației de origine germană (sașii) în special după 1989. Numărul mare de școli roma segregate din județul Sibiu sunt o consecință a acestor comunități rezidențiale roma formate în fostele așezări săsești.

Tendențele de segregare ale sistemului de învățământ sunt mult mai accentuate în cazul învățământului obligatoriu și în special a învățământului primar. Astfel mai mult de jumătate din școlile majoritar și predominant roma sunt școli de nivelul I-IV, iar aproximativ o treime sunt școli de nivel I-VIII (vezi Anexa 3, tabelul 1).

Această tendință de a segrega elevii romi în ciclul primar și secundar de învățământ are consecințe asupra traseului școlar viitor al acestor elevi în condițiile în care calitatea educației în școlile segregate este mai slabă. Altfel spus, probabilitatea unui absolvent de școală generală provenit dintr-o școală segregată de a urma un liceu sau o școală profesională este foarte scăzută, iar șansa de a urma învățământ superior este practic inexistentă.

2.5. Școlile roma³⁶ - distanță fizică sau distanță socială?

Existența școlilor în care elevii romi sunt majoritari este, în cele mai multe cazuri, o consecință a istoriei sociale a acestei etnii. În România, spre deosebire de țările din centrul și vestul Europei, romii au fost în situația de sclavie încă de la sosirea lor pe acest teritoriu. Dezrobirea romilor a avut loc relativ târziu, printr-un proces legislativ de durată (pe parcursul a 25 de ani), încheiat la jumătatea secolului al XIX-lea. Măsurile de sedentarizare a populației de romi au avut loc în mai multe valuri succesive, atât în perioada sclaviei, cât și după aceasta, fiind continuate și în istoria recentă, în perioada regimului comunist (vezi Achim V., 1998). Procesul de sedentarizare a romilor a condus la crearea unor comunități compacte, omogene de romi, plasate de regulă la marginea satelor sau în cartierele periferice ale orașelor. Deși prin măsurile de sistematizare a teritoriului urmărite în perioada comunistă populația de romi a fost parțial dispersată în ansamblul populației prin demolarea cartierelor / mahalalelor în care aceasta locuia, o mare parte a populației de romi continuă să locuiască în prezent în comunități compacte, izolate, fie că se afla în mediul rural sau urban. Aproape fiecare oraș are un cartier cu o populație preponderent roma (spre exemplu, în București cartierele Ferentari și Rahova, în Craiova, cartierele Sineasca și Fața Luncii ș.a..) sau o periferie a orașului locuită în majoritate de etnici romi (Măguri-Lugoj, județul Timiș, Pata Rât în Cluj, Glina la marginea Bucureștiului - ultimele două comunități fiind plasate în vecinătatea gropilor de gunoi ale orașelor). În cazul mediului rural există situația în care fie sate întregi sunt alcătuite din populație preponderent roma (de exemplu satul Momaia, comuna Tigveni, județul Argeș; satul Rudărie, comuna Polovragi, județul Gorj; satul Balta Arsă, județul Vaslui), fie marginea satelor este locuită de romi (comuna Coltău, județul Baia Mare; comuna Ticvani, județul Caras-Severin). Există și cazuri când așezări întregi de romi nu sunt arondate administrativ niciunei autorități locale, datorită faptului că romii nu au acte care să ateste proprietatea terenului, deși în unele cazuri locuiesc în acele zone de mai multe generații. Prin urmare, **școlile care din punct de vedere etnic sunt preponderent roma sunt în cele mai multe cazuri rezultatul segregării rezidențiale**. Mai mult de un sfert dintre romii cuprinși în eșantion locuiesc în comunități compacte, izolate, fiind practic segregăți rezidențial (vezi Anexa 3, tabelul 2).

Oricum, explicarea segregării în educație pe baza segregării rezidențiale este doar parțial valabilă. Să ne gândim la exemplul școlii din Tigveni (Argeș), unde școala cu clasele I-IV în care învață exclusiv elevi romi este plasată la o distanță mai mică de doi km de școala cu clasele I-VIII, în care învață în majoritate elevi români. În acest caz, existența școlii cu elevi romi nu poate fi justificată doar rezidențial, din moment ce cu un efort minim din

³⁶ Folosirea termenului de *Roma school* sau *Gipsy school* pentru a desemna școlile în care predomină elevii romi este generatoare de confuzii, deși termenul este frecvent utilizat în limbajul comun. Folosirea termenului este greșită deoarece în astfel de școli nu se utilizează ca limbă de predare limba romani. Limba romani a fost introdusă în ultimii ani în curriculumul școlar în unele școli cu număr mare de elevi romi, dar nu ca limbă de predare, ci ca obiect de studiu. În plus, conținutul curriculumului în școlile cu număr mare de elevi romi nu are elemente de cultură romani (decât în puține cazuri și de dată relativ recentă).

partea ambelor comunități școlarizarea elevilor romi s-ar putea face împreună cu cei români, într-o aceeași școală. Există câțiva elevi romi care frecventează ciclul primar în cadrul școlii principale, preponderent românească. Aceștia provin din familii de romi mai înstărite, iar motivația alegerii școlii principale din localitate este calitatea mai ridicată a educației din această școală comparativ cu școala frecventată exclusiv de romi.

Dacă analizăm datele referitoare la școlile cu elevi romi din mediul rural, putem constata că, în majoritatea cazurilor, școlile cu un procent mare de romi se găsesc la o distanță fizică relativ mică față de unități de învățământ similare ca nivel de școlaritate. Este de presupus că unitățile școlare învecinate, similare ca nivel de învățământ, au o altă compoziție etnică (majoritar non-roma), deoarece, din observațiile noastre de teren într-o aceeași localitate nu se află două școli cu o majoritate de elevi romi. Astfel, **mai mult de jumătate dintre școlile în care elevii romi sunt majoritari (școli segregate de facto) se află la o distanță mai mică de 3 km de unități școlare similare.** Cealaltă jumătate a școlilor cu o majoritate de elevi romi se distribuie relativ egal între o distanță cuprinsă între 3-5 km, respectiv peste 5 km față de școlile similare (vezi Anexa 3, tabelul 3).

Analizând aceleași date dintr-o altă perspectivă, reiese că distanța medie față de unități școlare similare a școlilor cu un procent de 50-70% romi este de 3,79 km, iar în cazul școlilor cu peste 70% elevi romi, distanța medie față de unitățile școlare similare ca nivel de învățământ este de 4,3 km. Astfel, aproximativ trei sferturi dintre școlile în care învață o majoritate de elevi romi se afla în apropierea unor școli cu altă compoziție etnică, la o distanță de până la 5 km.

În condițiile în care distanțele fizice dintre comunitățile de romi și cele cu populație non-roma (și implicit distanțele dintre școlile majoritar roma și cele non-roma) sunt relativ mici, explicația segregării școlare a elevilor romi poate fi dată și de **distanța socială** dintre populația majoritară și populația de romi. Rezultatele cercetărilor arată că există o distanță socială considerabilă între populația majoritară și populația de romi. Prin urmare, aranjamentul separat al școlilor în unele cazuri este probabil că se sprijină pe **o imagine negativă a populației majoritare asupra populației de romi.** Distanța socială ridicată dintre romi și populația majoritară ar putea explica acceptarea școlilor cu număr mare de elevi romi. Deși distanța socială între populația majoritară și populația de romi s-a micșorat în ultimii ani, ea continuă să se mențină la cote foarte ridicate, romii fiind minoritatea cea mai respinsă în România (vezi Anexa 3, tabelul 4).

Distanța socială considerabilă care desparte ansamblul societății românești de populația de romi este potențată de **decalajele socio-economice**, dar și de o serie de **prejudecăți și**

stereotipuri perpetuate în timp. Astfel, în cazul populației de romi incidența sărăciei (vezi Anxa 3, tabelul 5) este cu mult mai ridicată comparativ cu celelalte etnii.

Sărăcia este asociată cu un statut social inferior, de unde percepția negativă asupra celui sărac. Modul de procurare a veniturilor în mediul rural, în cazul romilor, întărește poziția de inferioritate a acestora față de populația majoritară. Cei mai mulți romi din mediul rural nu au pământ în proprietate, fiind nevoiți, pentru a-și asigura existența, să muncească ca zilieri pe terenurile vecinilor sau să migreze sezonier pentru a găsi de lucru.

În privința prejudecăților și stereotipurilor, datele de cercetare arată că populația roma are o imagine profund negativă în percepția populației majoritare:

Însușirile caracteristice romilor cel mai frecvent menționate de către populația majoritară

<i>Lista din fața dvs. enumeră câteva însușiri. Vă rugăm să alegeți 3 dintre acestea care i-ar putea caracteriza cel mai bine pe romii din România</i>	%
murdari	50
hoți	50
leneși	39
dezbinați	20
înapoiți	19
delăsători	11
ipocriți	10
uniți	10

Sursa: Barometrul relațiilor interetnice, realizat de Metro Media Transilvania pentru Centrul de Resurse pentru Diversitate Etnoculturală, noiembrie 2001, pag.11

Rezumând, putem spune că școlile segregate sunt un rezultat al segregării rezidențiale a romilor, dar la menținerea segregării școlare contribuie distanța socială care desparte populația majoritară de populația roma și care este potențată de decalajul economic substanțial dintre cele două etnii și de o serie de prejudecăți și stereotipuri.

2.6. Participare școlară vs. calitatea educației

Participarea școlară scăzută a populației de romi a fost și este considerată principala problemă în ceea ce privește educația populației de romi. O serie de prejudecăți și stereotipuri plasează explicația slabei participări școlare a romilor la nivelul atitudinii negative a acestora față de educație.

Majoritatea cercetărilor în domeniu (Zamfir C., Zamfir E., 1993, 1996; McDonald C., 1999; D.Ringold, 2000; Jigau M., Surdu M., 2002; UNDP, 2002) identifică drept cauze ale slabei participări școlare a romilor situația socio-economică precară a unui larg segment de populație roma, poziția de grup marginal, exclus, aflat la periferia societății românești. Situația de sărăcie în care se găsește majoritatea populației de romi este o piedică în accesul la educație, costurile asociate educației (îmbrăcăminte, încălțăminte, rechizite, cărți, transport, hrană ș.a.) fiind prohibitive în cazul unui număr mare de romi. În fine, o altă serie de determinanți ai neparticipării școlare sunt considerați a fi factorii specifici culturii romilor - dificultăți de adaptare școlară datorate unei slabe cunoașteri a limbii române, migrația sezonieră a familiilor de romi pentru prestarea unor munci ocazionale, valori conflictuale cu cele impuse de sistemul școlar (libertate vs. obediență). La toate acestea contribuie o lipsă de încredere în instituția școlii și în perspectivele pe care le oferă școala după absolvire, lipsa de încredere generalizată la nivelul întregii societăți. Dimensiunile neparticipării școlare a populației de romi reflectă un eșec al sistemului de învățământ românesc în a compensa constrângerile externe (socio-economice sau culturale), care restrâng accesul la educație a populației de romi.

Ca răspuns la participarea școlară scăzută a populației de romi, în perioada comunistă s-au aplicat o serie de măsuri coercitive menite să-i aducă pe romi la școală (amenzi, imposibilitatea părinților de a se angaja fără dovada școlarizării copiilor lor, obligația profesorilor de a convinge familiile de romi să-și trimită copiii la școală). Obiectivul declarat al politicilor educaționale din perioada comunistă era acela de a realiza o școlarizare completă a întregii populații la nivelul învățământului obligatoriu și eradicarea analfabetismului. Ca urmare a acestei politici de eliminare a neșcolarizării și analfabetismului, sub aspectul participării școlare, perioada comunistă se caracterizează prin rate mai înalte ale școlarizării populației de romi (vezi cap. 2). Costurile participării școlare crescute din perioada comunistă rezidă însă într-un proces masiv de asimilare a populației de romi de către populația majoritară, în condițiile în care existența etniei roma ca atare nu era recunoscută și nu exista posibilitatea studierii limbii și culturii romani în școală.

După 1989 politicile educaționale în cazul populației de romi au vizat, în principal, creșterea participării școlare și reducerea abandonului școlar. Acest lucru este explicabil date fiind cotele scăzute ale participării școlare și rata ridicată a abandonului. Preocuparea pentru îmbunătățirea participării școlare și reducerea abandonului este reflectată în măsura condiționării acordării alocației pentru copii de prezența școlară (introdusă în 1994). Alte măsuri de politică educațională pentru populația roma, luate la nivelul sistemului de învățământ, au vizat componenta culturală a educației prin introducerea limbii romani în școli și a unor elemente de cultură a romilor. Politici educaționale legate de îmbunătățirea calității educației nu au fost întreprinse în mod direct, deși într-o oarecare măsură introducerea inspectorilor romi în sistemul de învățământ, precum și a unor cadre didactice roma este de presupus a afecta pozitiv și calitatea educației.

Lipsa unor măsuri directe de îmbunătățire a calității educației întreprinse la nivel de sistem³⁷ are în opinia noastră mai multe cauze. În primul rând, problema participării școlare s-a impus ca prioritate punând pe plan secund problema calității educației. În al doilea rând, absența unui sistem standardizat de măsurare a calității educației la nivelul sistemului de învățământ face dificilă proiectarea unor măsuri de îmbunătățire a calității educației. În fine, absența unor date statistice despre școlile cu un procent ridicat de romi face ca problema calității educației în aceste școli să rămână în buna măsură neconștientizată. Deși se recunosc decalajele de calitate a educației între mediul rural și urban, între zonele defavorizate economic și cele dezvoltate, la nivel oficial nu există un sistem standardizat de măsurare a calității educației dintr-o școală și de ierarhizare a școlilor din sistemul de învățământ. Prin urmare, deși calitatea educației în școlile cu un procent ridicat de elevi romi se presupune a fi mai scăzută decât în ansamblul sistemului, până în prezent problema calității educației în aceste școli a fost abordată doar prin studii de caz și cercetări calitative.

Fără a pune la îndoială că problema participării școlare a romilor este una de primă importanță, credem că o problemă la fel de importantă este cea a calității educației pe care o primesc elevii romi. De altfel, calitatea educației condiționează într-o bună măsură participarea școlară. Putem presupune că într-o școală în care calitatea educației este redusă, probabilitatea elevilor de a promova examenele pentru a avea acces în cicluri mai înalte de învățământ (profesional, liceal) este mai scăzută. În plus, lipsa de atractivitate a școlilor cu o calitate slabă a educației influențează negativ participarea școlară și implicarea elevilor în activitățile școlii. În unele cazuri, calitatea redusă a educației poate favoriza abandonul școlar. Principala ipoteză a analizei care urmează este următoarea: **în școlile cu o pondere ridicată de elevi romi calitatea educației este mai scăzută**

³⁷ Unele ONG-uri cum este și cazul Centrului Educația 2000+ au luat măsuri de îmbunătățire a calității educației în școlile cu romi, măsuri la care vom reveni ulterior.

comparativ cu ansamblul sistemul. Altfel spus, școlile cu o majoritate de elevi romi sunt din punct de vedere al calității educației școli de “mâna a doua”.

Calitatea educației este strâns legată de contextele în care învață elevii romi, de caracteristicile mediului școlar. Principala întrebare la care vom încerca să oferim un răspuns în cele ce urmează este “Calitatea educației în școlile majoritar roma este aceeași ca în cazul întregului sistem sau există diferențe?” Legat de aceasta, o serie de alte întrebări se impun: “Cum este infrastructura în școlile cu număr mare de elevi romi comparativ cu ansamblul sistemului?”; “Care este calificarea profesorilor în școlile cu mulți elevi romi?”; “Care sunt rezultatele școlare ale acestor elevi?”; “Cum percep beneficiarii educației (elevi și părinți romi) calitatea educației din aceste școli?”; “Care sunt așteptările cadrelor didactice din aceste școli vis-a-vis de rezultatele școlare ale elevilor?”

2.7. Determinanti ai calității slabe a educației în școlile cu o majoritate de elevi romi

Calitatea educației este un concept contextual³⁸, fiind dependent de cerințele și obiectivele diferitelor sisteme de învățământ. În cele ce urmează, vom căuta să evaluăm calitatea educației în școlile cu o majoritate de elevi romi folosind un mix al celor trei abordări menționate.

În lipsa unui sistem standardizat de măsurare a rezultatelor școlare ne vom rezuma la indicatorii care ne sunt accesibili. Un astfel de indicator care ne permite o comparație între școlile cu elevi romi și ansamblul sistemului este **promovabilitatea la examenul de capacitate**. Acest indicator ne arată ponderea elevilor romi care au trecut examenul de capacitate³⁹ și se pot înscrie la un liceu sau la o școală profesională. Nepromovarea acestui examen reduce mult oportunitățile sociale ale elevilor romi care, în urma absolvirii învățământului primar și/sau gimnazial pot practica, în cel mai bun caz, doar meserii necalificate.

³⁸ “Calitatea în educație poate fi definită în trei moduri: atingerea unor standarde de calitate elaborate de experți (cerințele curriculumului sau ale examenelor); atingerea cerințelor prevăzute într-un <contract>, ca de exemplu un program special oferit părinților de către o școală; satisfacerea cerințelor fiecărui <consumator>, adică împlinirea nevoilor specifice de învățare ale fiecărui copil” (P. Rado, *Transition in Educațion*, Open Society Institute, 2001, pag. 69) “quality in educațion can be defined in three ways: To meet quality standards developed by experts (e.g. requirements of curricula or exams); To meet the requirements that were laid down in a <contract> (e.g. the special program that was offered to the parents by a school); To satisfy the demands of each individual <consumers>, that is, to meet the specific learning needs of each children”.

³⁹ Examenul de capacitate este un examen filtru dinspre învățământul obligatoriu spre învățământul liceal și profesional.

Un alt indicator care ne permite evaluarea abilităților de bază ale elevilor este **analfabetismul funcțional**. În cazul acestui indicator nu avem date care să ne permită comparația între școlile cu elevi romi și ansamblul sistemului, dar putem evalua ponderea analfabeților funcțional de etnie roma printre absolvenții de școală generală. Analfabetismul funcțional evaluează totodată capacitatea sistemului de învățământ de a-și promova unul din obiectivele de baza, și anume alfabetizarea.

O alta perspectivă din care putem aprecia calitatea educației este **evaluarea pe care beneficiarii înșiși (părinți și elevi romi) o fac educației primite în școală**. Se cuvine remarcat că această informație, de natură calitativă oferă date despre deficiențe din sistemul educațional din perspectiva “clientului”. În lipsa unei relații contractuale între școli și părinți, calitatea educației primite de elevi poate fi evaluată prin prisma așteptărilor părinților și elevilor, cât și prin gradul lor de satisfacție în raport cu oferta școlară.

Tot o perspectivă de natură calitativă asupra educației o reprezintă percepția cadrelor didactice care predau în școlile cu un număr ridicat de elevi romi asupra procesului educațional din aceste școli. Aceasta perspectivă poate fi operaționalizată sub forma **așteptărilor pe care cadrele didactice le au față de elevii romi**.

În fine, pentru a întregi imaginea asupra calității educației vom lua în considerare o serie de indicatori care caracterizează **resursele materiale și umane ale școlilor cu o majoritate de elevi romi** comparativ cu ansamblul sistemului. Resursele materiale și umane ale școlii au o influență hotărâtoare asupra calității educației din școală. Altfel spus, calitatea input-urilor dintr-o școală determină calitatea output-urilor.

2.7.1. Evaluarea calității educației prin rezultatele școlare ale elevilor

Am ales pentru această secțiune acei indicatori care ne permit o perspectivă comparativă a rezultatelor școlare din școlile cu o majoritate de elevi romi comparativ cu ansamblul sistemului. Indicatorii după care vom aprecia rezultatele școlare sunt următorii:

- a. prezența la examenul de capacitate;
- b. promovabilitatea la examenul de capacitate;
- c. rata repetenției;
- d. prezența la concursuri școlare și olimpiade;

În plus, vom utiliza ca indicator de evaluare a rezultatelor școlare o estimare a incidenței analfabetismului funcțional în cazul populației de romi de vârstă școlară (10-16 ani) cuprinsă în procesul de învățământ.

a. Prezența la examenul de capacitate reflectă deopotrivă interesul elevilor de a urma forme superioare de școlarizare cât și capacitatea acestora de a realiza acest lucru. În cazul acestui indicator școlile cu romi

înregistrează valori mai scăzute comparativ cu ansamblul sistemului. Astfel, dacă pentru întreg mediul rural prezența la examenul de capacitate este de **88%**, în cazul școlilor predominant roma care au oferit răspuns la acest indicator (132 școli au oferit răspuns în timp ce 253 nu au răspuns) prezența la capacitate scade la **69,59%**. Este probabil ca rata ridicată a non-răspunsurilor să indice ponderi ridicate ale absenteismului la examenul de capacitate, ceea ce ar însemna că valoarea acestui indicator în cazul școlilor predominant roma este chiar mai scăzută decât arată datele.

b. Dincolo de simpla prezență la examenul de capacitate, **promovabilitatea** la acest examen indică gradul în care școlile dispun de resurse pentru a pregăti elevii pentru forme superioare de școlarizare. Dacă pentru întreg mediul rural promovabilitatea la capacitate este de **68%**, în cazul celor 63 de școli predominant roma care au răspuns la această întrebare (123 de școli nu au răspuns), promovabilitatea la examenul de capacitate este de numai **44,55%** indicând o situație critică în ceea ce privește resursele acestor școli de a pregăti elevii pentru forme superioare de școlarizare. Altfel spus, mai mult de jumătate din elevii școlilor predominant roma care se prezintă la acest examen nu reușesc să depășească acest prag.

c. Rata repetenției este un indicator care se referă la perioada 1995-1998 și ia în considerație ciclurile primar și secundar de învățământ. Deși evaluarea **elevilor** care conduce la situația de repetenție este înalt fluctuantă în funcție de așteptările și percepțiile profesorilor, acest indicator poate fi considerat o aproximare a cunoștințelor dobândite de elevi. Creșterea ponderii numărului de elevi romi în școală se asociază cu o creștere a ratei repetenției. Astfel în școlile predominant roma rata repetenției atinge valoarea de **11,27%**, fiind de aproape trei ori mai ridicată decât în cazul întregului sistem de învățământ (**3,9%**). Interesul pentru acest indicator este dat și de faptul că repetenția succesivă (trei ani la rând) conduce la ieșirea elevilor din procesul de învățământ. Cu alte cuvinte, o rată a repetenției ridicată în școlile predominant roma conduce într-o măsură mai mare la părăsirea școlii datorită depășirii vârstei legale care permite școlarizarea în ciclurile primar și gimnazial de învățământ. Dincolo de o evaluare a rezultatelor școlare ale elevilor, rata repetenției reprezintă și o evaluare a calității educației și implicit o autoevaluare a cadrelor didactice care predau în școlile predominant roma. Eșecul școlar al elevilor romi, deși condiționat de factori socio-economici, este în bună măsură eșecul instituției școlare în a depăși condiționarile externe.

d. Rata medie a participării la concursuri și olimpiade, deși este un indicator indirect al calității educației dintr-o școală, poate oferi o imagine asupra centrării pe performanță a școlilor. Dacă mediul rural în ansamblul său este privit ca un mediu care nu stimulează performanța școlara, având o rată a participării la concursuri de doar **10 %**, școlile cu romi din rural au o situație și mai slabă. În școlile predominant roma rata participării la concursuri este de **1,7%**, ceea ce înseamnă că este de aproape șase ori mai scăzută comparativ cu ansamblul sistemului. Altfel spus, dacă pe ansamblul școlilor rurale

participă la concursuri și olimpiade școlare un elev din 10, în cazul școlilor predominant roma participă doar un elev din 60.

Situația **analfabetismului funcțional** calculată pe un eșantion național de populație roma (vezi Anexa 4) relevă faptul că o parte dintre elevii romi, deși parcurg mai multe nivele școlare, nu reușesc să stăpânească noțiunile de bază precum scris-cititul, putând fi considerați analfabeți funcțional. Situația analfabetismului funcțional relevă odată în plus eșecul sistemului școlar în cazul populației de romi. Deși datele de care dispunem nu pot fi defalcate pe elevi care s-au școlarizat în școli roma și elevi școlarizați în școli mixte, credem că, datorită calității educației mai scăzute în școlile majoritar roma, cei mai mulți elevi analfabeți funcțional provin din aceste școli.

Astfel, dintre elevii înscriși în clasa a IV a, 17,6% sunt analfabeți funcțional, iar dintre elevii care au abandonat în decursul clasei a IV a, 35,7% sunt în aceeași situație (vezi anexa ...). În cazul elevilor care au întrerupt școala, ponderea analfabeților funcțional este mult mai ridicată, ceea ce poate explica și abandonul școlar al acestora. Este surprinzător faptul că acești elevi au putut promova până la nivele superioare fără însă a avea abilitățile de scris-citit considerate esențiale. O treime dintre elevii care au abandonat școala la nivelul clasei a VI a nu știau să scrie și să citească. Situația poate fi explicată în parte prin așteptările joase pe care unele cadre didactice le au față de copiii romi. În cazul elevilor romi, alfabetizarea este considerată mai degrabă un indicator de performanță decât o cerință minimală.

2.7.2. Evaluarea calității educației prin input-uri: resurse materiale și umane

2.7.2.1. Resursele materiale

Indicatorul “gradul de aglomerare a claselor” ne relevă faptul că școlile cu un procent ridicat de elevi romi sunt supraaglomerate. Am calculat acest indicator plecând de la normele pentru construcții școlare existente în România⁴⁰.

⁴⁰ “Normele de construcție școlară prevăd un necesar de 1,8 - 2,1 mp pe elev în sala de clasă și 2,7 - 3 mp pentru fiecare copil în grădiniță” (*Învățământul rural în România: condiții, probleme și strategii de dezvoltare*, MEC, ISE, București, 2000, pag. 71)

În afara grădinițelor, unde datorită participării substanțial mai reduse a copiilor romi (de patru ori mai mică decât media), în restul ciclurilor de învățământ supraîncărcarea este cu mult mai mare în cazul școlilor cu elevi romi comparativ cu media sistemului (vezi Anexa 4, tabelul 3). **Cu cât crește ponderea romilor în școală cu atât este mai probabil ca aceștia să învețe în clase supraaglomerate.** Astfel, în cazul școlilor I-IV predominant roma procentul școlilor supraaglomerate este de peste 3 ori mai mare comparativ cu sistemul, iar în cazul școlilor I-VIII de peste 9 ori mai mare. Acest lucru pune în evidență faptul că sub aspect calitativ procesul de învățământ are de suferit în școlile segregate datorită insuficienței spațiului școlar. Clasele supraaglomerate determină din partea profesorilor mai degrabă preocupări de menținerea disciplinei în clasă decât centrarea pe nevoile individuale ale elevilor.

Un spațiu școlar de mare importanță pentru o educație de calitate este **biblioteca școlii**. În cazul copiilor romi biblioteca este cu atât mai importantă deoarece o mare parte dintre ei provin din familii sărace și nu au posibilitatea de a găsi în mediul familial cărțile necesare dezvoltării școlare și personale. **Lipsa bibliotecii din școala este cu atât mai probabilă cu cât școala are o pondere mai ridicată de elevi romi** (vezi Anexa 4, tabelul 4). Astfel, în cazul școlilor majoritar roma, biblioteca lipsește în aproape două treimi din cazuri, iar în cazul școlilor predominant roma această facilitate lipsește în aproape trei sferturi din cazuri.

Starea mobilierului școlar în școlile predominant roma este considerată nesatisfacătoare într-o proporție mai ridicată (17,9%) comparativ cu restul sistemului (12,9%).

2.7.2.2. Resurse umane

Pentru asigurarea unei educații de calitate sunt necesare deopotrivă un grad de calificare adecvat al personalului didactic și o atitudine corectă a acestora, un mod de raportare față de elevii romi care să permită performanța, utilizarea optimă a potențialului elevilor. În timp ce calificarea cadrelor didactice poate fi evaluată în mod obiectiv printr-o serie de indicatori cantitativi, componenta atitudinală are în mod inevitabil o latură subiectivă conținută în percepțiile și așteptările pe care le au cadrele didactice față de elevii romi.

Ponderea unităților de învățământ care au deficit de personal didactic calificat este un indicator în care am inclus toate unitățile de învățământ, indiferent de nivel, care semnalează prezența personalului necalificat în școală (cel puțin un cadru necalificat). Exista diferențe importante între școlile cu romi și ansamblul sistemului, în funcție de ponderea numărului de elevi romi în școală (vezi Anexa 4, tabelul 5). Diferențele cele mai mari între școlile cu romi și ansamblul sistemului apar în cazul ciclului primar (școli I-IV). Școlile predominant roma semnalează prezența necalificării într-un procent aproape dublu (**83,5%**) comparativ cu ansamblul școlilor rurale (**43,5%**).

Deficitul cel mai mare de personal calificat se manifestă în cazul școlilor I-VIII, afectând însă într-o măsură relativ egală întreg sistemul de învățământ. În cazul școlilor majoritar și predominant roma practic nu există unitate de învățământ care să nu aibă cel puțin un cadru didactic necalificat, procentul școlilor care semnalează prezența necalificării fiind de 100%.

Ponderea grădinițelor majoritar roma care funcționează cu personal necalificat este cu aproape 10% mai mare comparativ cu sistemul, iar în cazul grădinițelor predominant roma aceasta diferență depășește 25%.

Ponderea personalului didactic necalificat în unitățile de învățământ obligatoriu este un indicator care reflectă intensitatea fenomenului de necalificare. Ne putem aștepta ca școlile în care ponderea personalului necalificat este mai ridicată să aibă într-o măsură mai mare de suferit din punct de vedere al calității educației. Datele pun în evidență situația de dezavantaj a școlilor majoritar și predominant roma comparativ cu școlile rurale în ansamblul lor (vezi Anexa 4, tabelul 6).

În cazul școlilor majoritar sau predominant roma practic nu există școli care să nu aibă personal didactic necalificat. Există un evident *pattern* de asociere între ponderea elevilor romi în școală și intensitatea necalificării. Astfel, în cazul categoriei “50-75% personal necalificat” ponderea școlilor majoritar roma este de peste 3 ori mai mare comparativ cu

sistemul, iar a școlilor predominant roma de peste 5 ori mai mare. În cazul categoriei “peste 75% personal necalificat” ponderea școlilor majoritar roma este de peste 4 ori mai mare comparativ cu sistemul iar a școlilor predominant roma de peste 10 ori mai mare.

Proporția cadrelor didactice necalificate pe tipuri de personal. Ca tendință, se constată ca ponderea necalificării este mai mare pentru școlile cu romi decât pentru ansamblul sistemului indiferent de tipul de personal didactic (educator, învățător, profesor).

În cazul școlilor predominant roma, ponderea profesorilor necalificați este de aproape trei ori mai mare decât pe întreg sistemul, iar ponderea învățătorilor necalificați este de aproape două ori și jumătate mai mare decât în cazul sistemului de învățământ rural în ansamblul său (vezi Anexa 4, tabelul 7). În cazul grădinițelor predominant roma ponderea educatorilor necalificați este cu aproape 25% mai mare decât pe ansamblul sistemului.

Durata deficitului de personal. Situația necalificării în cazul școlilor cu romi este una de durată și nu una de dată recentă. Ponderea școlilor predominant roma care nu semnalează deficit de personal didactic calificat este de aproape 15 ori mai mică în comparație cu sistemul, iar ponderea școlilor majoritar roma este de aproximativ 8 ori mai mică (vezi Anexa 4, tabelul 8). Creșterea numărului de elevi romi într-o școală se asociază cu o creștere a deficitului de personal didactic calificat. În cazul școlilor predominant roma, ponderea unităților școlare care se găsesc în situația în care majoritatea disciplinelor de studiu sunt predate de peste doi ani de zile de către profesori necalificați este de peste 2,5 ori mai mare decât pentru sistem în ansamblul său.

Fluctuația personalului didactic. Fenomenul de fluctuație a personalului didactic are o serie de consecințe negative asupra calității educației prin slaba familiarizare a personalului didactic cu elevii, dificultățile de adaptare școlară a elevilor, performanța lor școlară mai scăzută. Fluctuația personalului didactic are consecințe negative mai ales dacă are loc în ciclurile de învățământ preprimar și primar, unde, pe lângă calitatea de dascăl, se presupune că personalul didactic îndeplinește și rolul de figură socializatoare

esențială care substituie rolul părintelui. Este de presupus că fluctuația personalului didactic în grădiniță și ciclul primar poate influența abandonul școlar și în mod sigur influențează negativ motivația afectivă a învățării. Ca tendință, cu cât crește ponderea numărului de elevi romi în școală, cu atât este mai probabil să întâlnim personal didactic fluctuant în școală (vezi Anexa 4, tabelul 9).

Se poate constata că:

- Ponderea grădinițelor majoritar și predominant roma cu personal fluctuant este de peste 5 ori mai ridicată comparativ cu ansamblul sistemului.
- Ponderea școlilor din învățământul primar și gimnazial cu personal fluctuant care au o majoritate de elevi romi sau în care predomină elevii romi este de 3 ori mai mare comparativ cu sistemul.

Navetismul cadrelor didactice presupune deplasarea zilnică a cadrelor didactice din localitatea de reședință în localitatea în care este situată școala în care își desfășoară activitatea. În România, datorită deficiențelor infrastructurii transportului public, mai ales în mediul rural, fenomenul navetismului este însoțit de o serie de consecințe negative asupra procesului educativ. În special iarna au loc întârzieri frecvente de la programul școlar ale cadrelor didactice navetiste. Timpul petrecut în școala de către cadrele didactice navetiste este condiționat de orarul mijloacelor de transport în comun. Datorită faptului că profesorii navetisti petrec de regula mai puțin timp în școala decât cadrele didactice autohtone, elevii sunt privați de o serie de activități extrașcolare, care se desfășoară de regula după orele de curs. Din experiența noastră de teren, am observat că în școlile cu mulți profesori navetisti relațiile corpului profesoral sunt mai superficiale sau chiar tensionate și totodată coeziunea dintre elevi și cadrele didactice este mai slabă. În general, cadrele didactice navetiste sunt mai puțin implicate în problemele școlii și ale elevilor.

Fenomenul navetismului cadrelor didactice este mai puternic în cazul grădinițelor și școlilor I-IV. Ponderea mai scăzută a navetismului în școlile I-VIII se explică prin faptul că, de regula, aceste școli sunt plasate în localități mai mari, care pot oferi condiții mai

bune pentru stabilirea cadrelor didactice în localitate. Ponderea navetismului este de peste 3 ori mai mare în cazul grădinițelor predominant roma comparativ cu grădinițele din ansamblul sistemului și de peste 2 ori mai mare în cazul școlilor I-IV în care predomina elevii romi (vezi Anexa 4, tabelul 10).

2.7.3. Evaluarea calității educației prin așteptările beneficiarilor

În majoritatea școlilor predominant sau exclusiv roma în care am realizat interviuri individuale sau de grup cu părinți și elevi romi am putut constata ca exista o **nemulțumire profundă legată de cunoștințele și abilitățile dobândite de copiii romi în școală**. Părinții au reclamat în numeroase ocazii lipsa de interes din partea cadrelor didactice față de elevii romi. Datorită faptului ca unele cadre didactice au așteptări scăzute față de elevii romi, standardele de calitate în actul educațional sunt foarte scăzute. Proiectând așteptări joase vis-à-vis de elevii romi și considerând ca acestia nu au șanse să acceadă niveluri superioare de învățământ, unele cadre didactice nu se implica în actul educațional, nu cred în potentialul copiilor romi și, în consecință, nu-l valorifica. (*“Există diferențe între copiii români și cei rudari. Ei [rudarii] sunt așezați în ultimele bănci și sunt lăsați în pace, numai să stea cumiți.” - profesoara, Rudarie, Gorj*).

Obiectivul principal în ceea ce privește școlarizarea copiilor romi este simpla alfabetizare. Mai mult, alfabetizarea este considerată de unii profesori un indicator de performanță și nu o abilitate de bază care trebuie dobândită în cel mult primii doi ani de școlarizare. Fixând alfabetizarea ca finalitate a ciclului primar (și uneori chiar și a celui gimnazial), cerințele și așteptările cadrelor didactice față de elevii romi sunt adesea minimale. Este surprinzător faptul ca elevi romi care nu știu să scrie și să citească au promovat ani de-a rândul, iar uneori chiar au ajuns în ciclul gimnazial..

Citatele următoare surprind nemulțumirile părinților romi față de achizițiile dobândite de către copiii lor.

“ - Profesorii nu-și prea da interesul, zice ca-s tigani și n-au posibilitati să mearga în alta parte. Nu-și prea da interesul, asta e.

- Și eu am un copil pe clasă a treia, dar nu stie nici să-și scrie numele. Și la școala merge, merge zilnic. Nici tema așa nu le da.

- *Și al meu e în clasă a cincea și nici nu stie să-și scrie numele.*
- *Nu se ocupa de copii. De tigani nu se ocupa. De-asta și-au scos românii copiii de la școala, ca (profesorii) nu se ocupa...*
- *Să-și dea interesul mai mult față de copii, dacă copilul nu vrea să învețe, îl pune de mai multe ori și atunci trebuie să învețe.*
- *Nu prea învață copiii din cauza ca-s numai tigani și nu prea-și da interesul de ei... Ca să scape mai repede de ei, la 10 jumate, la 11 le da drumul așa.*” (părinți, Valcele, Covasna)

“ - *Tot litera A și litera B învață din clasă întâi în clasă a patra ...*

- *Și trec clasă așa, ajung în clasă a opta și nu știu nimic. Nu știu nimic. Sunt mulți care au terminat clasă a opta și nu știu să scrie.*” (părinți, Coltău, Baia Mare)

“...pierdem timpul copiilor, îi trimitem la școala și nu cunosc o litera în clasă a treia. Trebuie să-i aduc mediator, pentru ca el n-a putut să învețe din clasă întâia până într-a treia nici o litera. Nu pot să-mi dau seama ce calitate de profesori sunt la școala asta, la Bobesti” (parinte, Glina, Sectorul Agricol Ilfov)

- “ - *Pai, de unde să fiu multumita dacă-l lașă să doarma în banca...nu-i da lectii așa de învățat...*
- *[profesorii] nu se ocupa prea mult, se duce în cancelarie și fumeaza, bea cafele, sta la barfa...*
- *Al meu este clasă a VI a baiatu’, și nu stie nimic de la școala...și în sase ani de zile cat a urmat cursuri școlare, el nu stie nici tabla înmulțirii la ora actuala, numai ce-l învat eu. Ma multumesc ca stie ce l-am învățat eu, sa citească și sa scrie, ca altfel cum se duce, așa vine de la școala*” (parinte, Glina, Sectorul Agricol Ilfov)

Acest dezinteres al cadrelor didactice pe care părinții îl reclama nu poate fi înșa generalizat. Spre exemplu, în școlile preponderent sau exclusiv roma în care au fost derulate proiecte / programe de formare și training pentru cadrele didactice și, în general, de dezvoltare școlară, procesul educațional a cunoscut o îmbunătățire evidentă⁴¹. Accentul pus tehnicile interactive de învățare prin cooperare, pe individualitatea elevilor, pe atragerea și implicarea părinților în activitățile școlii, pe activitățile extrașcolare a condus la transformarea școlii într-un mediu prietenos și stimulat, favorabil unui act educațiv de calitate.

⁴¹ Vezi raportul de evaluare al programului “Equal Opportunity for Roma Children Through School Development Programs and Parents’ Involvement” derulat de CEDU 2000+ in peste 25 de școli in care învață un procent ridicat de elevi romi. Evaluarea școlilor din Chiliseni (Suceava) și Maguri (Timis) au pus în evidența o serie de rezultate pozitive la nivelul climatului școlar, relațiilor elevi-profesori și al rezultatelor școlare ale elevilor.

Majoritatea părinților elevilor romi sesizează diferențele de calitate a educației între școlile în care învață exclusiv elevi romi și școlile cu alta compoziție etnică. Din acest motiv părinții romi mai înstăriți prefera să-și transfere copiii în școlile mixte. La fel procedea și părinții români, de exemplu, când au de ales între o școală apropiată de casă, dar cu un procent ridicat de elevi romi și o școală mai îndepărtată, dar cu un procent mai scăzut de elevi romi.

Majoritatea părinților romi considera ca ar fi dezirabil ca educația copiilor lor să se desfășoare în școli mixte⁴², școli considerate ca având resurse materiale, umane și financiare mai bune decât școlile exclusiv sau preponderent roma. Argumentele aduse de părinți în favoarea educării copiilor romi în școli mixte sunt următoarele:

- O creștere a calității educației datorită calificării profesorilor și a dotărilor materiale mai bune;
- Socializarea laolaltă cu copiii de alta etnie, care ar avea efecte benefice pentru copiii romi (facilitarea comunicării, schimburi culturale, preluarea de modele, evitarea sentimentului de marginalizare, toleranța interetnică);
- Îmbunătățirea rezultatelor școlare ale copiilor romi;
- Crearea unor așteptări mai înalte în cazul copiilor romi în ceea ce privește traseul lor școlar viitor și, în consecință, oportunitatea de a urma nivele de școlaritate mai înalte.

“ - Cum e mai bine pentru copiii dvs., să învețe într-o clasă numai cu copii rudari (romi) sau amestecați cu românii?

- Amestecați.

⁴² Preferința părinților romi pentru o educație integrată ca opus actualei stări de segregare este consemnată și de studiul UNDP, 2002. Astfel, **54,2% dintre părinți considera ca elevii romi ar avea un acces egal cu elevii majoritari la educație dacă romii ar urma școli mixte (cu o majoritate de alta etnie decât roma)**, fără a le fi necesar un sprijin special. 50,4% dintre romi cred că școlarizarea mixtă ar fi benefică, dar ca un sprijin special ar fi necesar pentru romi. Tot în ideea unei educații integrate, 46,2% dintre respondenți considera că romilor ar trebui să li se ofere cursuri suplimentare de limbă a populației majoritare. Ponderea părinților care doresc profesori romi și predare în limba români este de 28,2%, iar 15,3% cred că accesul egal la educație s-ar realiza dacă romii ar fi separați în clase, dar nu și în școală. Un procent de 21,5% dintre părinți optează pentru participarea copiilor romi în școli speciale. Acest procent este mult mai ridicat în cazul României comparativ cu celelalte țări (aproape dublul mediei, care este 10,6%). O explicație pentru această alegere sunt beneficiile materiale percepute în cazul școlarizării în acest tip de unități de învățământ (hrană, rechizite), dată fiind starea de sărăcie a unui segment larg al romilor. În plus, romii din România au experimentat într-o măsură mult mai mică plasarea copiilor lor în școli speciale.

- Amestecati. Dacă vede ca învață cei de români, învață și ai nostri, se civilizeaza și ei după ei [...]
- Impreunati cu românii, se civilizeaza și ai nostri după ei.
- La vale [în școala mixta] e în clasă 2,3 fete de rudari și fete de români. Și fetele de români le ajuta pe astea de rudari, ca sunt mai înapoiate. Noua ne pare bine ca [sunt] copii mai destepti ca [ai nostri], și ai nostri sa fie ca ei...
- Vede ca ala învață, ala învață și zice <sa învat și eu>.” (grup părinți, Rudarie, Gorj)

“Mi-ar pareea bine [sa învete amestecati cu românii] ca s-ar mai lua unul după altul, ar face și el așa.”(parinte, Valcele, Covasna)

“Sa bage și un copil roman și un rudar și tot așa, nu sa ii tina separati” (parinte, Tigveni, Arges)

- “ - Credeti ca e un lucru bun sa învete copiii români și romi impreuna sau separati?
- Amestecati.
- Amestecati.
- Sa nu se faca diferenta. (grup elevi, Valcele, Covasna)

Cazurile concrete de marginalizare și tratament diferentiat al copiilor romi care învață în școli mixte ii determina însa pe unii părinți sa aiba retineri în ceea ce privește beneficiile școlarizării laolalta cu elevi de etnie non-roma. Retinerile lor nu sunt unele de principiu, îndreptate împotriva ideii de școala mulțietnică, ci se refera la nemulțumiri concrete legate de marginalizarea copiilor romi (așezarea copiilor romi în ultima banca, nestimularea participării la ore, neimplicarea lor în activitati extrașcolare, relații tensionate cu colegii de alta etnie sau chiar cu profesorii s.a.). Exista în rândul unora dintre părinții romi temerea ca școlarizarea laolalta cu copiii de alta etnie nu ar face decât sa accentueze tendințele segregationiste. Copiii romi ar putea fi marginalizati în școlile mixte datorită prejudecăților și stereotipurilor și/sau diferențelor de statut economic (reflectate în lipsa rechizitelor, precaritatea imbracamintii și încatamintei, lipsa gustării, lipsa banilor pentru activitati extrașcolare).

- “ - Cum credeti ca e bine sa învete copiii dvs. la școala, impreuna cu românii sau separat?
- Și sa nu fie deosebire.
- Sa nu raza de ei.
- Și cine face deosebirea asta?
- Și copiii între ei, și profesorii.

- Dacă nu are caiet, a mea n-o avut caiet, l-o trimis acasă.
- Ei nu se gandeste ca noi nu avem posibilitate sa-i cumparam.
- Ne face tigani. Is vreo cinci copii de români cu totul. Părinții lor ii trimite în Sfantu (orașul Sfantu Gheorghe). Și de-a două, și de-a treia, ii trimite, ca zice ca e mai bine acolo, învață mai bine, aicea sunt numai copii de tigani. Deschide geamul ca miroase tiganii. Și normal ca miroase, ca dacă n-ai bani sa le iei un detergent.” (grup părinți, Valcele, Covasna)

“Nu se învață, doamna. Iși da interesul numai pentru români, pentru rudari nu. Ii pune în ultima banca pe rudari, românii stau în față. Il punea ultimul în banca” (parinte, Tigveni, Arges)

“Copiii nostri se simte foarte prost. Ii pune în ultima banca la școala din centru, românii în prima” (parinte, Tigveni, Arges)

“Ar fi bine sa fie aici o școala de la 1 până la 8 numai pentru noi. Acolo [la școala din centru], nu se mai învață, uita sa se mai iscaleasca” (parinte, Tigveni, Arges)

“Cand e impreuna cu românii nu stie nimic, ca am eu una pe a cincea și una pe a sasea... Ei [elevii români] sunt mai bogati, stau deoparte” (parinte, Tigveni, Arges)

Aceste temeri de a nu fi marginalizati sau de a nu fi expusi unor conflicte în cazul școlarizarii laolalta cu elevi de alta etnie sunt mult mai accentuate în cazul copiilor romi, care urmeaza ciclul primar în școli exclusiv roma.

“ - Voua cum v-ar placea, sa învațați doar voi sau și cu copiii români la un loc?

- Numai noi, ca face galagie aialalti. Se încaiera și cu noi și între ei.

- Ne bate.

- Am vrea sa fim numai noi singuri, ca aia de români ne bate [...]

- Numai noi, ca ne stim seama. Cum vorbesc cu ala, ma spune la doamna și ma ia de urechi, dar cu asta pot sa glumesc, ca asta nu ma spune.

- Nu amestecati, numai noi. Aia sunt rai, nu putem sa glumim cu ei, ei nu știu la gluma. Eu ma încaier cu unu afără și în clasă ne impacam, vorbim tot amandoi.

- Copiii de la vale [școala mixta] ii bate pe ai nostri, cand le da drumul acasa [de la școala].

- Am vrea sa fim numai noi singuri, ca aia de români ne bate.” (grup elevi, Rudarie, Gorj)

“Sa învațăm separat pentru ca dacă se fura ceva dau vina pe noi...unii sa stea într-o școala și altii într-o școala...Ca dacă suntem impreunat, cand se fura ceva, da vina pe noi.(elev, Tigveni, Arges)

“Ar fi bine sa fim separati pentru ca ne bate [profesorul]. Pe noi nu ne crede, ii crede pe ei și pe noi ne bate” (elev, Tigveni, Arges)

3. ȘCOALA SEGREGATA VS. ȘCOALA MIXTA: STUDII DE CAZ

Studiile de caz despre contextele educaționale ale școlarizării copiilor romi au o dubla semnificație. În primul rând, prin natura lor calitativă, studiile de caz pun în evidență procese și cauzalități greu de surprins printr-o cercetare cantitativă. În al doilea rând, valoarea lor euristica este dublată de una pragmatică, orientată spre acțiunea socială. În acest sens, orice studiu de caz este un potențial suport pentru schitarea unor repere în rezolvarea problemelor cu care comunitățile studiate se confruntă.

Studiile de caz din acest capitol⁴³ prezintă două situații / formule de școlarizare ale copiilor romi. Practic, fiecare din comunitățile studiate prezintă o formulă proprie de școală, un aranjament instituțional specific, cristalizat sub influența unei mulțitudini de factori. În cadrul acestei diversități se regăsesc și elemente comune, ceea ce creează premisele tipologizării. Istoria socială a comunităților de romi, presiunile administrative, gradul de toleranță / intoleranță al populațiilor majoritare, implicarea unor ONG-uri, atitudinile populațiilor de romi față de școală sunt numai câteva din factorii care au impus o formă sau alta de școlarizare.

Am ales să definim aranjamentele instituționale ale școlarizării copiilor romi astfel:

- **școala segregată** (sat Coltău, județul Maramureș)
- **școala mixtă** (sat Calvinii, județul Buzău)

Prezentarea acestor studii de caz relevă unele cauze care au condus la o stare de lucruri negativă în privința școlarizării populației de romi. Accentul cade asupra contextelor locale, considerând că dezirabilitatea și eficiența schimbărilor trebuie să aibă în vedere soluții locale. Perspectiva pe care o urmărim este aceea de a privi aranjamentele instituționale ale școlarizării copiilor romi ca o rezultantă a atitudinilor populației majoritare, populației de romi, profesorilor din școlile locale și ONG-urilor.

3.1. Școala segregată - cazul Coltău

Aflat la o distanță de aproximativ 10 km. de orașul Baia Mare, satul Coltău este unul din cele 5 sate care aparțin administrativ comunei Sacalaseeni. Distanța comunității de romi față de centrul administrativ al comunei este de 5 km. Din punct de vedere etnic, populația satului Coltău este formată din aproximativ 1000-1100 etnici maghiari și 7-800 etnici romi (estimări ale subiecților ormi și ale primarului). Prezența etnicilor români în sat este cu totul izolată (3,4 cazuri). Istoria socială a comunității Coltău consemnează

⁴³ Acest capitol reprezintă o formă prescurtată și revizuită a capitolului "Educația școlară" din raportul de cercetare "Copiii romi din România", Salvati Copiii, Unicef, 1999.

sosirea romilor în localitate cu aproximativ 400 de ani în urma, ca supuși ai grofului Teleki. Aducerea romilor în localitate s-a datorat îndemnării acestora în mesesugul caramidariei. Initial, potrivit istoriei orale a comunității, au fost aduse din Italia, pe vremea lui Garibaldi, un număr de 10-15 familii de romi (“familiile vechi”). Romii care locuiesc astăzi în Coltău sunt considerați descendenții acestor familii. Romii traiesc într-o margine a satului, ocupând două ulite, zona locuită de aceștia fiind numită Vandalu. Comunitatea de romi este compactă. Sunt doar 2,3 excepții de familie, rezultat al unor căsătorii mixte, care locuiesc în zona maghiară a Coltăului. Ca locuri publice, există pe teritoriul satului 2 școli (una maghiară și cealaltă romă), 3 biserici (una maghiară, reformată, alta baptista, de asemenea, maghiară și o casă de rugăciune pentecostală, frecventată de etnicii romi). Dispensarul satului Coltău este situat în zona locuită de etnici maghiari. Fostele grajduri ale asociației agricole aparțin Asociației Romilor din Coltău, înființată în 1990. La vremea studiului, aceste foste grajduri urmau să devină spații școlare pentru copiii romi. În fine, în sat mai există magazinul satesc, având ca proprietar un etnic maghiar, câteva carciuni private, tot în proprietatea unor maghiari și două baruri ale unor etnici romi. Casa de cultură aparține, de asemenea, maghiarilor, în sensul că aceștia obișnuiesc să desfășoare activități aici. Satul Coltău nu are ieșire la un drum național sau județean, iar asfaltul se termină odată cu începutul zonei locuite de romi. Alimentarea cu apă se face în cazul romilor de la cisterna publică sau de la cele câteva fântâni existente în comunitatea de romi. În cazul locuitorilor maghiari, în majoritatea cazurilor există câte o fântână în fiecare gospodărie. În comunitatea de romi sunt câteva locuințe care nu sunt bransate la rețeaua de energie electrică. În zona maghiară a satului majoritatea locuitorilor sunt racordați la rețeaua de gaze. În comunitatea de romi, există o singură gospodărie racordată la gaze (cea a liderului comunității). Tot în această gospodărie este și singurul post telefonic din comunitatea de romi. Cazurile de urgență medicală sunt apelate de regulă de la acest telefon. Covaci, liderul comunității romilor și seful Asociației Romilor din Coltău, este singurul reprezentant al romilor în consiliul local, deciziile în această organizație luându-se practic de către etnicii maghiari. Majoritatea romilor nu posedă teren arabil, fiind astfel privați de o importantă sursă de venituri și de autoconsum. În majoritatea cazurilor, terenurile aferente caselor construite de romi nu se află în proprietatea acestora, ci în a primăriei. Cei mai mulți romi lucrează ca zilieri în agricultura pentru etnicii maghiari, deținători ai terenurilor arabile.

În localitatea Coltău (județul Maramureș) segregarea este rezultatul nemijlocit al unei politici locale, segregarea rezidențială nefiind practic o cauză a segregării școlare, dată fiind proximitatea spațială în care traiesc cele două etnii în interiorul aceluiași sat. Problemele principale legate de educația copiilor romi din Coltău derivă în primul rând dintr-o slabă calitate a educației instituționalizate (în cadrul școlii), ca urmare a unui proces îndelungat de segregare care a condus la o separare a școlii maghiare de cea romă. Este vorba de o formă gravă de discriminare școlară dacă avem în vedere că ambele școli aparțin (sau sunt sub tutela) Ministerului Educației Naționale, dar condițiile materiale, numărul cadrelor didactice și calificarea acestora diferă în mod radical. Înainte de a prezenta situația în care se găsește școala de romi și deficiențele în

educația instituționalizată a copiilor romi din Coltău este important să înțelegem procesul prin care s-a realizat separarea școlilor.

Până în anii '80, dar probabil și înainte de instalarea regimului comunist, educația școlară a copiilor din ciclul I-IV se făcea în mod separat pentru copiii maghiari și pentru cei romi. Copiii maghiari de ciclul I-IV învață în actualul sediu al școlii maghiare, un fost conac boieresc al grofului Teleki, compus din 2 corpuri de clădiri înconjurate de un mic parc natural, situat în zona centrală a Coltăului, vis-à-vis de biserică reformată maghiară. Pe lângă faptul că *școala mare* (cea maghiară) se afla în zona maghiară a Coltăului, clădirea școlii are și o *valoare simbolică* deosebită pentru locuitorii maghiari, fiind locul în care și-a petrecut luna de miere poetul maghiar Petofi Sandor. Referindu-se la actualul sediu al școlii maghiare primarul spune: *“Asta nu e școală, este un monument istoric. Clădirea respectivă are aproape 400 de ani și asta ar trebui să fie muzeu”*. Pe de altă parte, copiii romi de ciclul I-IV învață în casa tatălui actualului lider al romilor din Coltău, care era un fel de administrator sau de vechil peste romi, având în vedere relațiile de tip colonial dintre etnicii romi și cei maghiari. Descrierea primarului este elocventă în acest sens: *“Primele 4 clase le-or făcut acolo într-o casă, în casa lui Ioji, a lui taica-sau. El era responsabil cu ordinea. Batranul. Cu biciul. Și acolo faceau 4 clase. Și în clasă aVa au venit între ceilalți”*.

Dacă în cazul ciclului I-IV, înaintea anilor '80, școlile maghiară și roma erau complet separate atât ca sedii cât și ca personal calificat, ciclul V-VIII era comun, educația școlară a copiilor romi și maghiari se făcea în cadrul școlii maghiare în clase mixte. Regăsim în acest aranjament instituțional cu școli separate pentru ciclul I-IV, dar cu școala comună (cea maghiară) și clase mixte pentru ciclul V-VIII, o atitudine ambivalentă a populației maghiare majoritare față de comunitatea de romi din Coltău. Segregarea rezidențială (romii ocupa doar două ulite de la capatul satului) și atitudinea maghiarilor față de romi, rezultanta a unei relații de tip colonial, favorizează separarea școlilor, lucru care se și petrece pentru clasele I-IV. Pentru ciclul V-VIII, faptul că majoritatea romilor cunosteau în acea perioadă și limba maghiară, contribuie la acceptarea lor în cadrul școlii maghiare, în clase mixte, cu predare în limba maghiară. Are loc în acest mod, un proces de asimilare culturală a romilor. Cunoașterea de către romi a limbii maghiare și experiența școlară comună în cazul ciclului V-VIII se reflectă puternic în plan identitar, mulți dintre romi considerându-se și fiind considerați, în acea perioadă, drept *tigani unguri*. În planul relațiilor interetnice, experiența școlară comună este benefică promovând o atitudine de deschidere din partea ambelor etnii.

În planul educației instituționalizate, este perioada cea mai eficientă pentru populația de romi. Școlarizarea laolaltă cu copiii maghiari, cu predare în limba maghiară, promovează competiția școlară interetnică și oferă romilor modele școlare de urmat. Deși este perioada cu performanța școlară cea mai ridicată pentru copiii romi (absolvirea a opt clase și, pentru un procent relativ însemnat, absolvirea a zece clase, a liceului sau a școlii profesionale), această performanță rămâne cu mult sub cea a copiilor maghiari. Un factor important în explicarea diferențelor de performanță școlară este separarea școlilor în cazul ciclului I-IV.

Directoarea școlii maghiare ne descrie acea perioadă: *“Erau mult mai bine integrați, copiii erau mai ordonați, se străduiau să ajungă la nivelul celorlalte”*. În același sens, un rom care a absolvit liceul în acea perioadă ne spune: *“Am avut prieteni maghiari. Ne-am înțeles bine. Atunci se ocupau mai bine (la școală). Erau alți profesori...Se ocupau...Nu faceau diferențe între copii”*.

Performanța școlară a copiilor romi de până în anii '80 nu trebuie absolutizată, ea este mai bună raportată la prezent, dar nu și la performanța școlară a copiilor maghiari, diferențele fiind considerabile. Primarul spune: *“Eu când eram la școală, eram împreună. Am avut vreo 7 sau 8 dintre ei. Nu ajungeau toți până la clasă a-VIII-a pentru că tot repetau anii. Cu mine au terminat vreo 2-3, opt clase”*.

Anul 1980 aduce o schimbare importantă în aranjamentul școlar instituțional din Coltău, schimbare care adâncește discriminarea școlară a copiilor romi cu grave consecințe asupra instrucției lor. Concret, copiii din clasele I-IV continuă să învețe în școli separate, cu profesori diferiți. În plus, printr-o decizie a Inspectoratului Județean al Învățământului din perioada respectivă, se înființează secția română (într-un sat în care nu locuiesc români), la care de acum înainte învață copiii romi din ciclul V-VIII. Prin această decizie, elevii claselor V-VIII, nu mai învață în clase mixte, ci în clase separate, predarea făcându-se pentru romi în limba română de către alți profesori decât cei care predau la secția maghiară (la sport, de exemplu, profesoara predă la ambele secții). Cei mai mulți dintre profesorii care predau la secția română în care învață copiii romi sunt etnici români.

Înainte de a analiza situația copiilor romi în noul aranjament instituțional vom insista puțin asupra deciziei de înființare a secției române destinate copiilor romi din Coltău. Decizia este discutabilă, nu doar din punct de vedere logic (secție română într-un sat locuit exclusiv de maghiari și de romi), ci și din punct de vedere al eficienței procesului de învățământ pentru copiii romi. În prezent, copiii romi sunt în situația de a nu mai cunoaște limba maghiară, iar unii dintre ei de a nu cunoaște prea bine nici limba română și nici chiar limba români. Asupra acestui subiect vom reveni, însă trebuie subliniat acum că necunoașterea de către copiii romi a limbii maghiare (etnie majoritară în Coltău) introduce un blocaj de comunicare între copiii romi și cei maghiari, care accentuează izolarea copiilor romi, aceștia nemaiavăzând prieteni printre maghiari.

Punctele de vedere ale localnicilor referitoare la evoluția aranjamentelor școlare instituționale din Coltău sunt divergente. Romii consideră, spre exemplu, că: *“Separarea a venit de la directoarea din Sacalasieni. Ei au zis că acolo nu mai au spațiu și mai ales pentru romi n-o mai avut spațiu”* sau *“I-o separat învățătorii. Maghiarii, maghiarii i-o*

separat. Ungurii.” Opinia directoarei nu este de natura de a clarifica lucrurile, ci doar de a pașa responsabilitatea unei atari decizii: *“Cam de vreo 15 ani s-au separat sectiile. A fost o decizie a Ministerului Învățământului. Secția romana și secția maghiară”*. În opinia primarului maghiar, luarea acestei decizii apare într-o cu totul alta lumina: *“Nu a fost de vina populația, nimeni, pentru ca s-au separat. Pentru ca a încercat așa, un fel de românizare a zonei, pentru ca satele astea două sunt pur maghiare. Autoritățile! Și-au înfiintat secția romana. Aici nu era școala, secția romana, pentru ca erau numai maghiari și tigani. Și ei [romii] învățau ungureste, ca și ceilalti. Și atunci, hai sa se faca secția romana. Cu cine sa se faca? Bineînțeles, cu ei. Atunci i-au chemat la Primarie, unde i-o mai chemat, și i-au convins, ca haideti voi sa cereti sa fie sectie romana sa învete copiii”*.

Dacă e mai puțin clar în ce condiții s-a luat aceasta decizie, este însa foarte clar, în schimb, ca la momentul respectiv aceasta decizie a fost primita cu retinere și chiar ostilitate de către romi. *“La începutul anilor ‘80 s-a înfiintat secția romana. Ioji stie. Era atunci deputat la Sfatul Popular și pentru treaba asta l-o dat afară, ca el n-o vrut sa accepte asta”*. Cert este însa faptul ca în prezentul aranjament institutional situația școlara a copiilor romi, deopotriva ciclul I-IV și ciclul V-VIII, s-a deteriorat rapid. Vom analiza pe rând situația ciclului I-IV și apoi a ciclului V-VIII.

În cazul ciclului I-IV, performanta școlara a copiilor romi este mult sub standardele considerate a fi normale. Se ajunge astfel ca la încheierea ciclului primar de învățământ majoritatea copiilor romi sa fie semianalfabeti sau analfabeti nestiind sa scrie și sa citească bine (mulți dintre ei deloc), iar unii dintre ei nici chiar sa vorbeasca bine limba romana. Majoritatea lor nu cunosc operatiile matematice de baza la încheierea ciclului primar. Nemulțumirea romilor reflectă aceasta situație: *“Am o nepoata. Stia cat sa-și scrie numele. Dacă o întrebi 5 și cu 8...și are opt clase! Da’ cum? Are opt clase promovate. Așa-s 80% din școlarii actuali”*. Sau un altul: *“Frate-miu e în clasă a-VII-a și stie sa citească pe litere”*. Directorea recunoaste aceasta situație (*“Sa stiti dumneavoastra, ca din cei care au terminat clasă a-VIII-a, puțini sunt cei care știu sa scrie și sa citească”*), dar transfera în mod nejustificat responsabilitatea explicand ca *“la I-IV n-au cadre calificate”*.

Lipsa calificarii celor două învățătoare de la *școala romilor (școala mica)*, în fapt secția romana clasele I-IV, este o cauza importanta a analfabetismului funcțional. Raspunderea pentru aceasta situație o poarta directiunea care are în subordine atat secția maghiară (*școala mare*) cat și secția romana, inclusiv clasele I-IV care funcționeaza într-un sediu separat (*școala romilor sau școala mica*). În fapt, principala cauza a analfabetismului funcțional este neimplicarea directiunii, neasumarea responsabilitatii în conducerea sectiei

romane în cadrul careia învață în prezent copiii romi. Justificarea directorului este probabil întemeiată, dar nu rezolvă situația: *“Când [sunt] două minorități în aceeași comunitate, deja am avut discuții și sunt discuții în sat cum ca eu să fac dintr-o școală maghiară fiindcă tot timpul umblu să rezolv problema țiganilor, **as țiganiza școala, as româniza școala**. E o chestie delicată și...sunt la mijloc. Și dintr-o parte încerc să fac ceva, imi dau în cap ceilalți. Nu știu cum m-ati înțeles. V-ati cam prins?”*

Deși atitudinea populației maghiare majoritare și a direcțiunii școlii este ca *școala mare* este o școală maghiară, aceasta este de fapt o școală de stat sub tutela Ministerului Educației Naționale, care cuprinde secțiile română și maghiară. Așa cum recunoaște și directorul, clădirea în care funcționează în prezent secția română, clasele I-IV (școala romilor) nu permite nici măcar o educație minimală a copiilor romi. Este vorba de o casă particulară cu două camere de dimensiunea 5/4 destinată funcționarii simultane (ca grădiniță și ca școală cu clasele I-IV) unui număr de peste 100 de copii. *“Sunt 104 copii înscriși în 2 salite mici. Nu sunt nici bani. Când e frecvența acolo de 100% sunt 3-4 în bancă”*. Deși este vorba de secția română clasele I-IV a școlii locale, clădirea nu poartă nici o inscripție care să ateste că acolo este o școală și că aceasta ar aparține Ministerului Educației Naționale. Statutul clădirii este incert, aceasta fiind închiriată de la un preot maghiar care însă nu mai dorea reînnoirea contractului.

În acest context, faptul că românii din ciclul I-IV învață într-o clădire improprie, cu un număr insuficient de învățători, și aceia necalificați, reprezintă o formă gravă de discriminare, cu consecințe negative asupra situației școlare și a viitorului social și profesional al acestor copii. În mod practic, copiilor nu le rămâne altă șansă decât ca, odată ajunși la vârsta maturității să fie, ca și majoritatea părinților lor, zilieri în gospodăriile etnicilor maghiari din localitate sau din împrejurimi. Practic, singurul obiectiv educațional la școala romilor este alfabetizarea, care, în patru ani de școală în condițiile date, nici aceasta nu reușește. Una dintre mame ne spune cu frustrare: *“Tot litera A și litera B învață din clasă I-a în clasă a IV a”*. Ar fi și imposibil să se realizeze mai mult de vreme ce elevii (clasele I, II, III și IV) învață în două schimburi, într-o aceeași clasă. Modul de predare cu elevii întregului ciclu primar în aceeași sală de clasă este un impediment major pentru o performanță școlară mai ridicată decât simpla alfabetizare. Este chiar surprinzător că unii copii știu să scrie și să citească odată cu absolvirea a patru clase. Unii părinți au o serie de așteptări de la educația școlară a copiilor lor, pe care școala nu le poate îndeplini: *“De exemplu, dacă față mea vrea să facă o impartire cu mai multe numere sau așa ceva, profesoara nu poate, nu îi da [să facă], pentru că astilalti copii sunt analfabeti, nu știu”*.

O altă cauză care împiedică o bună educație a copiilor este neimplicarea învățătoarelor în procesul educațional, lipsa lor de competență și profesionalism. Părinții copiilor romi subliniază acest fapt: *“Merg la cafea și duhanesc țigara [învățătoarele] de la școala țiganească”*; *“Când e recreativă la 10 fără 10 îi lașă și câte o oră...Copilul meu are două clase, îl trimite la alimentară să ia cafea, să ia alimente”*. Comportamentul învățătoarelor provine, așa cum sesizează corect și românii intervievați, dintr-o mentalitate ce

mai persista în sectorul bugetar, cea de salariat “la stat”, mai puțin speriat de o evaluare reală a competenței sale. În plus, controlul ierarhic din partea direcțiunii școlii este practic inexistent, directoarea fiind interesată doar de statisticile oficiale în care rezultatele romilor (secția română) umbresc rezultatele secției maghiare, fapt ce o determină pe directoare să afirme că *“noi ducem în spate românii”*.

Limba de predare în școala romilor (limba română) favorizează greutățile în alfabetizare. Sunt mulți copii care nu vorbesc bine românește, în familie folosindu-se un dialect al limbii române cu puternice influențe maghiare. Situația particulară a romilor din Coltău impune cunoașterea de către copii a trei limbi: dialectul local al limbii române pentru viața de familie și din comunitatea romilor, limba maghiară în relațiile interetnice cu majoritatea maghiară și limba română în scopul integrării școlare și, ulterior, a celei sociale. În plus, în comunitate funcționează un proiect al Asociației Romilor din Coltău de alfabetizare în limba române, copiii mergând după terminarea orelor pentru a învăța să scrie și să citească în limba române. Așa cum mi s-a explicat, limba română predată la aceste cursuri de alfabetizare *“este dialectul normal /universal/ al romilor în caz ca ei se vor întâlni vreodată la un loc din toată lumea”*, fiind diferită de dialectul local. Faptul că niste copii cu vârste între 7 și 12 ani trebuie să învețe simultan, într-un timp scurt, patru limbi reprezintă un efort intelectual care amplifică confuzia intelectuală și întârzie mult procesul de alfabetizare. Majoritatea subiecților intervievați, deopotrivă bărbați și femei, consideră proiectul de alfabetizare în limba române ca fiind lipsit de utilitate, având păreri rezumate prin argumente de genul: *“Ce rost are ca un copil țigan să mai învețe încă o dată limba țigănească?”*

Cunoașterea limbii române este considerată de către toți subiecții esențială pentru o bună integrare socială a copiilor lor. Apare însă și ideea folosirii limbii maghiare ca limbă complementară de predare. Argumentele în favoarea cunoașterii limbii maghiare, susținute de unii părinți romi, se referă la posibilitatea unei bune funcționări a relațiilor interetnice: *“Am zis că decât să-i învețe țigănește, să-i învețe ungurește, că româneste știu”*; *“Într-un sat unguresc de ce să nu învețe ungurește? Țigănește stie de când e pui, ce îl mai înveți țigănește?”*. Argumentele împotriva învățării în școala a limbii maghiare sunt susținute în principal de secretarul “Asociației Romilor din Coltău”: *“De ce să înveți tu limba maghiarului? De ce să nu îl înveți tu limba ta? Să ceri ca ea [limba române] să fie introdusă în școli, în licee”*. Situația prezentată arată că limba română este relativ cunoscută printre copii (deși *“sunt mulți [copii] care nu știu nici românește”*), iar limba maghiară este aproape necunoscută de aceștia. În afară de cuvintele preluate în dialectul române local și folosite cu precădere în familie și în comunitatea de romi, comunicarea cu copiii maghiari este evaziinexistentă pentru majoritatea copiilor romi.

Situația școlară a copiilor romi din ciclul V-VIII care frecventează secția română în cadrul școlii maghiare nu este nici ea mai bună. Mare parte dintre aceștia sunt analfabeti funcțional la terminarea a opt clase, neștiind să scrie și să citească, așa cum de altfel recunoaște și directoarea școlii. În plus, performanța lor este mult sub cea a colegilor de

școala maghiari și chiar sub cea a părinților lor. De cel puțin doi ani de zile nici un copil rom (potrivit declarațiilor directoarei) nu a ajuns în situația de a da concurs de admitere la liceu în Baia Mare. Slaba performanță școlară este cu atât mai gravă cu cât directoarea consideră că prin Ordonanța 10, care condiționează plata alocației de prezența la școală, frecvența școlară este cu mult mai bună ca înainte. Relațiile copiilor romi cu colegii de școală maghiari se rezumă la activități culturale comune în limba română (ziua lui Eminescu, ziua copilului s.a.) și foarte rar la activități sportive (meciuri de fotbal susținute de băieți în echipe separate).

Cazurile în care părinții romi au cerut trecerea copiilor la secția maghiară au fost refuzate, chiar în cazul unei căsătorii mixte în care tatăl este maghiar iar mama romă. Excepție face fața lui Covaci, liderul romilor din Coltău, care are o căsătorie mixtă și în plus se bucură de respectul maghiarilor din comuna fiind tolerat de aceștia. Chiar și în acest caz *“fața a fost foarte blamată”*, relațiile cu colegii de clasă maghiari fiind tensionate.

3.2. Școala mixtă - cazul Calvini

Principiul asimilării este cel care fondează existența acestor școli mixte și reprezintă mai degrabă un reflex administrativ al cadrelor didactice care funcționează încă în vechile repere ale politicii de asimilare din perioada comunistă. Politicile educaționale de la nivel central (condiționarea alocației pentru copii de prezența școlară, de exemplu) încurajează atitudinile profesorilor spre menținerea școlii pe direcția asimilare-integrare în ceea ce privește comunitatea de romi.

Conținutul politicii de asimilare transpare în discursul profesorilor: *“Va spunem, avem o școală grea cu foarte multe probleme și n-au trecut ani așa de mulți încât să nu ne aducem aminte când colegii mei mergeau în țigănie și aduceau copiii la școala de mână. Până la apartia cecurilor”*. Scopul educației școlare în această perspectivă asimilacionistă este de a nega specificul etnic, de a impune modelul cultural majoritar, considerat unul superior: *“Practic ei s-au adaptat, dar nu s-au asimilat. Nu s-au lăsat asimilați de filosofia noastră de viață a romanului obișnuit. Știu că așa se spunea <muncești-ai, nu muncești-nu ai>. E un principiu de viață pe care ei nu-l au”*. Această atitudine a profesorilor este importantă în definirea problemelor și în căutarea unor soluții adecvate de rezolvare a lor. Din perspectiva asimilării, problemele legate de educația copiilor romi sunt plasate la nivelul familiei. Aceasta este considerată răspunzătoare de eșecul școlar al copiilor datorită, în primul rând, educației *“neadecvate”* pe care aceștia ar primi-o în familie. Se consideră de către unii profesori că elevii romi *“vin din niste familii din care nu au ce învăța și aceasta este problema, problema esențială”*.

Prejudecățile și stereotipurile legitimizează această ideologie asimilacionistă și justifică demersurile de impunere a modelului cultural majoritar. Practic, în opinia profesorilor de aici, românii constituie o

comunitate, dacă nu devianta, cel puțin anomica și care în consecință trebuie reeducată. Astfel romii “*nu vor sa munceasca*”, “*joaca barbut și beau alcool de dimineata până seara*”, “*sunt leneși*”, “*au așa o filosofie a lor, fac copii așa în nestire, eu nu-mi permit sa am mai mult de doi copii*”.

Nu doar familia este vinovata de eșecul școlar al copiilor ci și copiii înșiși, care sunt considerati a fi greu educabili. Discursul rasist însoteste aceasta ideologie a asimilarii: “*Eu lucrez la aceasta școala și nu am nici un copil de note maxime, 9 sau 10. De ce? Sunt puturoși! Nu știu de ce. Probabil este o gena și nu o spun cu satisfacție pentru ca succesele și insucecele noastre depind de ei.*”

Acest mod de definire a problemelor confera legitimitate pentru existenta unei școli mixte al carui scop ar fi nu de a reduce distanță socială dintre etnii, ci de a schimba stilul de viata al romilor, valorile acestora. Presiunile spre conformitate impuse de formula școlii mixte ar menține controlul populației majoritare asupra comunității de romi. Școala nu este preocupata de performanta școlara a copiilor, ci doar de a-i aduce în școala și a le schimba sistemul de referinta. Comunicarea între școala și părinții romi este practic inexistentă și nu au fost făcute niciodată demersuri în acest sens, deși părinții romi acuza lipsa sedintelor cu părinții și implicit a comunicării.

Școala, în formula sa actuala, raspunde prea puțin nevoilor reale ale familiilor de romi, stilului de viata al acestora. O caracteristica a comunității locale din Calvini, spre exemplu, este migratia sezoniera (primavara și toamna) pentru muncă în agricultura în județe în care exista cerere de forta de muncă. Pe perioada deplasarilor pentru muncă, copiii își întrerup practic școlarizarea, școala și comunitatea locala neoferind nici o alternativa pentru aceasta problema. “*Pentru copii, noi avem copii la școala, acumina vine timpul sa plecăm de acașă, unde punem noi copilașii nostri, unde-i ducem la școala? Ca ei, dacă noi plecăm de acașă, noi trebuie sa plecăm ca sa avem ce manca, unde las eu fetita mea sa mearga la școala? Dacă o las acașă, cu ce sa traiesti? Cine vine sa-i dea? Dacă o iau la ferma nu-i mai da alocatia și cecul. Asta toamna mi-a taiat patru luni, <n-a venit fiica ta la școala, n-au venit copiii tai la școala>, eu ce curaj am avut sa spun?*”. Familiile sunt nevoite astfel sa întrerupa pentru mari perioade de timp școala copiilor lor sau sa faca eforturi considerabile pentru a le putea asigura acestora școlarizarea. Bunica lui C., un elev rom din Calvini care a obținut premiul doi, ne declara: “*Am zis, mai bine mor de foame și stau până termina școala. Au plecat toți tigani la muncă, i-a luat sefi de echipa și eu am stat sa termine clasă*”.

În absența unor măsuri care sa promoveze o deschidere multiculturală și eliminarea rasismului, școala din Calvini, deși mixta, nu reuseste sa-i apropie pe copiii celor două etnii. Majoritatea copiilor români cunosc prea puțin despre cultura, valorile și stilul de viata al copiilor romi. Deși sunt colegi de clasă, comunicarea dintre copiii romi și cei români este pur formală atunci cand ea exista. Majoritatea copiilor celor două etnii nu leaga prietenii, nu se viziteaza și nu comunica în afără școlii. Ei nu au experiențe comune de genul excursiilor sau taberelor mixte care sa-i apropie.

Datorită atitudinii profesorilor față de copiii romi și a internalizării unor stereotipuri preluate din familie, copiii români resping diferențele. A vorbi alta limba sau a te îmbraca altfel constituie puternice motive de respingere în condițiile în care profesorii nu considera legitime diferențele culturale și nu le fac explicite, ba mai mult, au atitudini și comportamente ostile. Opiniile copiilor români releva acest fapt: *“Nu suport să am prieteni țigani pentru că sunt murdari și vorbesc foarte mult pe cealaltă limba”*; *“Chiar ieri a venit o față de țigani la școala în papuci ceea ce nu este norma”*.

Experiența școlară a copiilor romi este adeseori dureroasă, mediul școlar fiind perceput ca unul ostil, alienant. Acest lucru duce în multe cazuri la o atitudine de respingere a școlii din moment ce potențialul de care dispun nu este pus în valoare. Toți copiii romi subliniază această atitudine de ignorare și chiar de respingere din partea colegilor lor și a profesorilor: *“Profesorii nu prea ne pune în seamă pe noi, pe țigani. Ei îi acceptă mai mult pe români”*; *“În banci noi stăm țigani cu țigani. Dacă stau cu un țigan de-al meu în bancă, mă înțeleg cu el, dar cu român zice <Țigane, pleacă de aici, ai păduchi>, nu ne înțelegem”*. Motivatia afectivă a învățării este în acest mod puternic erodată, lucru care explică, în parte, slabele rezultate școlare ale copiilor romi.

Prezența unui discurs rasist și a atitudinilor rasiste este frecvent întâlnită în cadrul școlii mixte din Calvini. Proximitatea spațială dintre copiii de etnii diferite nu reușește să-i apropie pe aceștia atât timp cât atitudinile profesorilor promovează rasismul și nu deschiderea interetnică. În plus, copiii români preiau prejudecăți și stereotipuri din mediul familial care îi împiedică să aibă o atitudine pozitivă față de colegii lor romi. Violenta în școala între copiii romi și cei români este adeseori prezentă, motivele fiind de obicei banale. Nu există prietenii (decât ca excepții) între copiii români și cei romi, prietenii care să se prelungească și în afara școlii. Copiii romi experimentează acut sentimente de izolare și marginalizare iar școala este resimțită ca un mediu ostil. Rezistența la schimbare în rândul profesorilor (exclusiv etnici români) este ridicată atât timp cât ei percep familia rromă ca fiind responsabilă de eșecul copiilor, școala neavând în opinia lor nici o contribuție la acest eșec. În variantele mai dure ale discursului rasist, vinovați ar fi copiii înșiși văzuți drept greu educabili și slab dotați intelectual.

4. DESEGREGAREA ȘCOLILOR ROMA - REPERE PENTRU O ANALIZA COST-BENEFICIU

4.1. Experiența americană a desegregării: un termen de comparație

Politicile de desegregare școlară din SUA pot aduce o serie de învățăminte pentru România și pentru țările europene centrale și de Est, confruntate cu problema segregării romilor în sistemele naționale de educație. Sistemul american de învățământ este pus în față rezolvării problemei segregării *de jure*, spre deosebire de România, unde am arătat că segregarea este una *de facto*. În Statele Unite, în unele cazuri, segregarea școlară este o consecință a unei politici guvernamentale având bazele în sistemul legislativ. În cazul segregării educaționale a romilor din România, guvernul nu poate fi învinuit de o politică orientată spre segregare. Ca un punct comun, în cazul ambelor sisteme educaționale, segregarea în educație are la bază un *pattern* al segregării rezidențiale, care favorizează separarea în educație. Dincolo de segregarea rezidențială, istoria socială a celor două populații (romii în cazul României și populația afroamericană în cazul SUA) a consemnat un statut de marginalitate, de excludere, al acestor populații. Atât cetățenii de culoare din SUA, cât și romii din România au cunoscut, pentru o bună perioadă de timp, statutul de sclavi, fiind situați la marginea societății. Eliberarea, eliminarea situației de sclavie, nu a adus cu sine în mod automat o egalizare a status-urilor socio-economice între populațiile de referință și populația majoritară⁴⁴. La nivelul realității empirice și al percepțiilor sociale situația socio-economică a celor două populații marginalizate a continuat să rămână mult sub standardele populației majoritare. Decalajele socio-economice, dar și stereotipurile, prejudecățile și chiar rasismul au contribuit la perpetuarea școlilor segregate⁴⁵, prin menținerea unei distanțe sociale între populațiile studiate și populația majoritară.

⁴⁴ “Astfel, în Statele Unite prejudecata care îi respinge pe negri pare să crească pe măsura ce negrii încetează de a mai fi sclavi și inegalitatea se încrustează în moravuri pe măsura ce dispăre din legi” (Alexis de Tocqueville, *Despre democrație în America*, editura Humanitas, 1995, pag.427)

⁴⁵ P. Rado remarcă faptul că situația educației romilor din Europa de Est se aseamănă cu situația afroamericanilor din anii '60 (*Developing Policies for the Education of Roma Students*, draft nepublicat)

O analiza a politicilor de desegregare școlara din SUA se poate dovedi profitabila macar pentru a trece în revista posibilele măsuri de desegregare, consecințele acestor măsuri și eventualele efecte nedorite. Vom evalua sumar diferențele și asemanările dintre situația segregării școlare din SUA și România și face o analiza a politicilor de desegregare din SUA în acele aspecte care pot fi relevante pentru contextul politicilor educaționale orientate spre desegregare din România.

În SUA, populația cea mai afectata de segregare școlara este populația de origine afroamericana. Segregarea școlara are loc practic pe toate nivelele de învățământ, de la educația de baza până la educația de nivel universitar. În cazul educației superioare, în SUA, ca și în România, a fost introdus principiul discriminării pozitive a candidaților afroamericani, respectiv romi, în scopul compensării inegalitatilor pentru aceasta etapa de învățământ.

Procesul de desegregare din SUA este unul de lungă durată. În SUA se considera ca desegregarea școlara în cazul populației afroamericane a început în 1954 prin decizia Curtii Supreme în procesul *Brown vs. Board of Topeka*. În acest caz individual, în care o familie de culoare a acționat în justiție o școală de albi, deoarece fetitei lor i-a fost interzisă înscrierea în acea școală, a constituit precedentul de la care cazuri similare de desegregare școlara au fost documentate și instrumentate în justiție pe tot teritoriul Americii. **Principala caracteristică a desegregării școlare în SUA este ca aceasta a fost realizată prin intermediul justiției**, care a obligat statul și, în speta, școlile să elimine situația de desegregare. Cazul *Brown* a adus o schimbare a filosofiei echității în educație. Dacă anterior acestui caz (vezi cazul *Plessy vs. Ferguson*, 1896) justiția americană considera ca două școli, una de albi și una de negri, pot funcționa după principiul “separate but equal”, doctrina impusă de cazul *Brown* este “separate can not be equal”⁴⁶. Chiar în condițiile în care școlile de negri ar fi fost egale sau chiar superioare școlilor de albi din punct de vedere al dotarilor și al calității educației, s-a considerat ca menținerea separării pleacă de la presupuziția ca o cultură minoritară este una inferioară.

⁴⁶ R. Jeffrey A., *Historical Dictionary of School Segregation and Desegregation*, 1998: xiv; G. Orfield & J.T. Yun, *Resegregation in American Schools*, The Civil Rights Project, Harvard University, 1999

Evaluarea politicilor de desegregare depinde de obiectivul presupus a fi asumat odată cu inițierea acestor politici. *Național Association of Coloured People*, în ciuda faptului ca a ales desegregarea ca obiectiv al politicilor educaționale pentru populația de negri, se pare ca a fost supusa în permanenta următoarei dileme: obiectivul principal al politicilor educaționale ar trebui sa fie **desegregarea școlilor de negri** (altfel spus desființarea graduala a acestora) **sau îmbunătățirea educației în aceste școli?** Este dificil de evaluat impactul desegregării școlare deoarece nu exista un acord asupra criteriilor pe baza carora acest impact ar putea fi judecat⁴⁷.

În privinta rezultatelor școlare ale negrilor care au studiat în școli desegregate nu exista un acord, unele studii indicand un progres evident, pe cand altele mentioneaza ca nu s-a înregistrat practic nici un progres. Dincolo de acest obiectiv al îmbunătățirii rezultatelor școlare, analistii considera ca desegregarea școlara a avut un impact major asupra **restructurarii relațiilor sociale dintre albi și negri** în interiorul societății americane. Acest proces de desegregare școlara a avut ca principal impact, prin metoda “bulgareului de zapada”, inițierea unei serii de politici (în domeniul locuirii, pieței forței de muncă, reprezentarii politice s.a.) care au dus la emanciparea populației de culoare⁴⁸.

Am făcut aceasta scurta trecere în revista a impactului politicilor de desegregare în SUA pentru a anticipa două posibile consecințe ale unui potential impact privind desegregarea școlara a populației de romi din România. În primul rând, este de presupus ca, cel puțin pe termen scurt, **desegregarea școlilor cu mulți romi nu va fi însoțita de o creștere**

⁴⁷ “Nu este clar dacă criteriile de evaluare potrivite inseamna atitudini mai bune, achizitii academice mai inalte, o viata ulterioara mai plina de oportunități sau o America mai democratica” “Nor is it clear what <works> means – better attitudes, high academic achievement, later lives of more opportunity, a more democratic America?” Mayer et al., 1974: xviii, apud. R. Jeffrey A., 1998:xvi

⁴⁸ Schimbările sociale provocate de cazul Brown au fost enorme. In lumea de după Brown au fost desegregate mai multe școli și, virtual, toate spatiile publice au fost, de asemenea, desegregate. Miscarea pentru drepturi civile a forțat guvernul federal sa se angajeze deopotriva in acțiuni legislative si administrative. Negrii au urcat in poziții sociale nesperate in lumea de dinainte de Brown - ...” “The social change caused by *Brown* was enormous. In the post-*Brown* world, much school desegregation was accomplished and virtually all the public spaces in the rest of society were desegregated as well. The civil rights movement forced the federal government to move both legislatively and administratively in its behalf. Blacks moved into positions undreamed of in the pre-*Brown* world – chairman of the Joint Chiefs of staff, president of Planned Parenthood, quarterback in the Național Football League, president of the Național Education Association, mayors of major cities, bank tellers, police chiefs, and professionals in institutions ranging from newspapers to investment banking firms. R. Jeffrey A., 1998:xviii

spectaculoasă a rezultatelor școlare ale acestora. Principalul motiv este faptul ca școlile roma segregate sunt plătate, cel mai probabil, în comunități în care sărăcia are o incidență ridicată⁴⁹. Într-adevăr în România, așa cum am aratat, majoritatea școlilor segregate se afla în comunități sărace, în care somajul este cvasigeneralizat, veniturile provenind din castiguri fluctuante, ocazionale și/sau din beneficii acordate de stat (alocatii pentru copiii, ajutor social s.a.). Este de presupus deci ca **fără a reduce diferențele de statut economic, simpla desegregare a școlilor nu va aduce schimbări spectaculoase în planul rezultatelor școlare.** Ne putem aștepta însă ca recunoasterea problemei segregării în educație și, mai mult, luarea unor măsuri de desegregare a școlilor vor avea un **impact social major asupra relațiilor dintre minoritatea roma și societatea romaneasca în ansamblu.** Spre exemplu, măsurile de discriminare pozițiva la nivel universitar inițiate în cadrul Universitatii din Bucuresti la începutul anului 1998 s-au extins cu rezeșicune la nivelul majoritatii centrelor universitare din România, devenind o practica curenta și având o contributie importanta la formarea unor persoane bine pregatite din rândul populației roma, care sa reprezinte interesele acestei etnii. În anii următori, discriminarea pozițiva a coborat și la nivelul liceelor. Este de presupus ca măsurile de desegregare vor fi însoțite de o constientizare a drepturilor pe care romii le au ca cetateni ai acestei tari și, în consecință, de o **dezvoltare a mișcării de emancipare a romilor în toate domeniile sociale.**

4.2. Tehnici de desegregare

În practica, desegregarea este înțeleșă în mod diferit. Astfel, în timp ce unii înțeleg prin desegregare atingerea unei balante rasiale, a unui echilibru rasial, altii considera ca desegregarea ar trebui sa constea doar în eliminarea barierelor care împiedica accesul

⁴⁹ "...este important sa realizam ca segregarea care este atat de rasppandita are o puternica componenta de clasă. Cand elevii afroamericani si latino sunt segregatti in școli cu o majoritate de elevi non-albi este foarte probabil ca ei sa se gaseasca in școli in care este concentrata sărăcia" (Resegregation in American Schools, G. Orfield & J.T. Yun, 1999, Civil Rights Project, Harvard University) "...it's important to also realized that the spreading segregation has a strong class component. When African-American and Latino students are segregated into schools where the majority of students are non-white, they are very likely to find themselves in schools where poverty is concentraded."

populației de culoare în școli cu alta compoziție etnică. Primul tip de abordare se apropie mai degrabă de conceptul de integrare și este un tip de politica “race conscious”. Cel de-al doilea tip de politica este considerat “race neutral”.

Din punct de vedere principal măsurile de desegregare a școlilor întreprinse în SUA pot fi clasificate în două categorii: măsuri obligatorii de desegregare și măsuri care exprima vointa partilor. În primul caz, măsura cea mai larg răspândită este **măsura transportului copiilor la școli cu o alta majoritate etnică (*busing*)**. Deși presupusa a fi o măsură de ultima instanță, *busing*-ul a fost o tehnică frecvent utilizată în desegregarea școlilor în America. Adversarii acestei măsuri susțin ca principalul efect negativ în urma aplicării acestei măsuri în reprezintă plecarea masivă a elevilor albi din școlile supuse planului de desegregare obligatorie. În acest fel, obiectivul creșterii numărului de contacte interrasiale nu este atins. În plus, deplasarea copiilor din comunitatea lor de origine reduce implicarea părinților în viața școlii, cu influențe negative asupra succesului școlar al elevilor (R.A. Jeffrey, 1998:41). În unele cazuri, *busing*-ul întâmpina rezistență chiar din partea comunităților de negri, datorită faptului că aceștia se tem că școlile de albi la care copiii sunt transportați îi vor primi pe aceștia cu ostilitate și vor fi supuși unui comportament discriminatoriu. Costul ridicat al acestei măsuri este de asemenea folosit ca argument împotriva măsurii. Pe de altă parte, susținătorii *busing*-ului consideră că transportul elevilor la școală este o metodă frecventă în SUA și că acest gen de măsuri a ajutat la accesul elevilor la resurse mai bune și creșterea siguranței în transportul școlar (R.A. Jeffrey, 1998:43).

Cuplarea școlilor câte două sau în rețele mai largi (*pairing and clustering*) pot fi incluse tot în cazul măsurilor obligatorii de desegregare. Cuplarea școlilor presupune următoarea situație: dacă avem două școli cu nivelele grădinița - clasă a VIII a, una de albi și alta de negri, educația poate fi mixată astfel încât toți elevii, albi și negri, să studieze nivelele grădinița - clasă a V a într-o școală și restul nivelelor (clasă a V - clasă a VIII a) în cealaltă școală. Spre deosebire de cuplarea școlilor câte două, cuplarea în rețea presupune reunirea a mai mult de două școli într-o rețea, astfel încât utilizând spațiile școlare și dotările existente, educația copiilor să se desfășoare laolaltă.

Spre deosebire de *busing*, planurile de desegregare care au ca principiu **libertatea de alegere** (freedom of choice) sunt bazate pe vointa partilor și presupun alegerea libera de către părinții elevilor a școlii pe care copiii lor s-o urmeze. Pentru a putea pune populația de culoare în situația de a alege să se școlarizeze într-o școală cu o majoritate de albi este necesară retrășarea granițelor administrative a circumscriptiilor școlare din care o unitate de învățământ își atrage elevii. Dacă inițial, unei comunități de negri ii era permis să se școlarizeze într-o singură școală, cu o majoritate de negri, deoarece acolo era arondată administrativ, includerea unei școli de albi în aria de arondare a comunității le permite părinților și elevilor să-și aleaga școala. În general, se considera că aceste planuri de desegregare bazate pe libertatea de alegere nu sunt eficiente datorită faptului că un număr relativ mic de părinți negri aleg să-și trimită copiii în școlile de albi. Cauzele acestui fapt constau în “lipsa de informare, intimidare, lipsa spațiului sau a bancilor la școlile alternative și lipsa transportului gratuit” (“**lack of information, intimidation, lack of space or seats at the alternative school, and lack of free busing or transportation**”) (R. A. Jeffrey, 1998).

În cazul romilor centrarea exclusivă pe problema segregării și, în consecință, pe **desegregarea școlilor roma**, ar fi în opinia unor experți în educație, mai degrabă o acțiune politică decât una care să facă obiectul unei politici educaționale. Motivele sunt că o acțiune tipică de desegregare precum transportul copiilor de la o școală roma la o școală non-roma, deși modifică compoziția etnică a mediului educațional în care copiii romi urmează să învețe, lasă practic nerezolvate o mulțime de alte probleme, care tin mai degrabă de obiectul politicilor educaționale. Spre exemplu, pregătirea profesorilor, climatul școlar, implicarea comunității, dotarea materialelor școlilor sunt probleme pe care simpla desegregare nu le rezolvă și nu le poate rezolva.

Un argument împotriva ideii de școlarizare a romilor în clase și școli cu o compoziție etnică mixtă vine chiar din partea unor lideri romi sau organizații roma care văd în aceasta un pericol pentru **pierderea identității etnice a romilor**. Altfel spus, opozanții școlarizării mixte susțin că școlarizarea romilor în contexte educaționale etnic diverse ar fi susceptibilă de a conduce la asimilare etnică și pierderea specificului acestei etnii. În contra argument, ne putem întreba ce fel de identitate își poate asuma un copil sau un adolescent provenit dintr-o comunitate roma săracă, care are un nivel scăzut de educație și care este analfabet sau semianalfabet? Cum se poate identifica tânărul amintit și cum își poate fi mandru de

apartenența sa etnică în condițiile în care este sărac, lipsit de educație și de perspective sociale? Asumarea identității în aceste condiții este probabil să nu aducă beneficii individuale și cu atât mai puțin beneficii pentru grupul etnic de apartenență. Invers, este probabil că nivele ridicate de școlaritate în contexte educaționale etnic diverse să conducă la o asumare a identității în condițiile în care aceasta are un suport social legitim dat de o poziție socială dobândită prin efort personal și recunoscută de către societate.

4.3. Diversitate culturală vs. integrare

În contextul politicilor educaționale din SUA conceptul de *diversitate culturală în școală* pare să fie preferat în ultima perioadă conceptului de *desegregare*. Un prim argument ar fi acela că diversitatea culturală are o conotație pozitivă într-o măsură mai mare decât conceptul de desegregare și, în acest sens, are o șansă mai ridicată de a castiga un suport social mai larg⁵⁰. Dincolo de asocierile la care pot trimite cei doi termeni, obiectivele politicilor educaționale, indiferent de viziunea conceptuală pe care o preferă, nu diferă prea tare în ceea ce și propun: crearea unor școli etnic diverse, atât fizic, cât și cultural. Un alt argument important pentru acreditarea conceptului de diversitate culturală în construcția politicilor educaționale ar fi acela că de pe urma diversificării ar beneficia deopotrivă minoritatea și majoritatea, pe când folosirea conceptului de desegregare lasă să se înțeleagă că beneficiarul este minoritatea.

Așa cum pentru învățarea unei limbi străine metoda recomandată este de a te insera într-un grup de vorbitori nativi ai acelei limbi, deprinderea competențelor de sociabilitate necesită ieșirea din cadrul propriului grup etnic / social / cultural și imersiunea într-o societate diferită de cea de dată. Astfel, o linie de argumentare în favoarea diversității culturale este achiziționarea deprinderilor care permit exersarea relațiilor sociale în medii sociale caracterizate de un înalt grad de eterogenitate. Este de presupus că, în contextul globalizării, abilitatea de a fi “natural” nu doar în propria-ti cultură și în segmentul social de care aparții este o competență necesară. În acest sens, experimentarea timpurie a interculturalism este un beneficiu pe care diversitatea culturală îl poate aduce nu doar romilor, ci și majoritarilor. Presupusă creativitate și capacitate de inovare a grupurilor

⁵⁰ “Este mai probabil ca diversitatea, ca obiectiv al politicii, să castige un suport public mai larg decât desegregarea” (K.A. McDermott, 2001: 459) **Diversity may thus be more likely than desegregation to gain public support as a policy goal.**

marginale⁵¹ este, de asemenea, un beneficiu cu o dubla tinta: pe de o parte, romii care gasesc un mediu favorabil unei exprimari libere si, pe de alta parte, majoritarii care prin includerea romilor în scoala pot beneficia de schimbarea unor rutine de comportament la nivelul activitatilor de predare-învatare. Spre exemplu, docilitatea elevului (presupus a fi un “recipient” al cunoasterii), lipsa de interactivitate elev-profesor sau elev-elev, structurarea rigida a curriculumului școlar ar putea fi cel puțin chestionate (dacă nu schimbate) dacă școlile ar deveni etnic diverse. Într-o forma lejera, diversitatea culturala presupune acomodarea celuilalt, a minorității, prin intermediul curriculumului școlar, prin obiectele de studiu existente sau prin introducerea unor noi obiecte de studiu, care sa tina cont de existenta minorității. Spre exemplu, obiectul de studiu *Istoria romanilor*, lasa loc diversificarii atat în titlu, cat si în conținut.

4.4. Optiuni ale politicilor educationale pentru romi

În cele ce urmeaza vom face o analiza succinta a principalelor optiuni de politici educationale deschise sistemului de învățământ din Romania. Vom realiza o tipologie a costurilor si a beneficiilor pentru fiecare dintre optiunile analizate si anume:

- a. Menținerea starii de segregare în educatie (opțiunea status-quo-ului)
- b. Îmbunătățirea calității educației în școlile segregate
- c. Desegregarea sistemului de educatie

Exista o serie de dificultati care ne impiedica sa facem o analiza cost-beneficiu în sensul clasic al termenului, adică o traducere în bani a costurilor si beneficiilor fiecărei optiuni menționate în cazul întregului sistem de învățământ. Este vorba în primul rand de necunoasterea exacta a dimensiunilor segregării romilor în educatie pe ansamblul sistemului (datele de care dispunem se refera doar la mediul rural). În al doilea rand, un impediment pentru o analiza cost-beneficiu riguroasa il reprezinta echivalarea baneasca a costurilor/beneficiilor sociale derivate din urmareea unei optiuni sau alteia de politica educationala. În aceste condiții am considerat ca realizarea unei analize cost-beneficiu

⁵¹ “[...] Henri Pirenne credea si el ca vointa de a se impune a celor aflati in poziții periferice este o sursa de energie creatoare, deoarece <marginalii> sunt animati de vointa de a se impune societății printr-o creativitate sociala sporita, capabila sa le legitimizeze prezenta sociala periferica. Fireste, recunoastem aici

propriu-zisa la acest moment, cu datele de care dispunem, ar fi mai degrabă artificială. Am preferat în schimb să subliniem avantajele și dezavantajele fiecărei opțiuni și să stabilesc o tipologie a costurilor și a beneficiilor pentru opțiunile vizate. Chiar fără a fi echivalate în bani, echivalarea opțiunilor de politica în tipuri de costuri și beneficii ne permite comparația între ele din punct de vedere al eficienței. Astfel dacă o anumită opțiune presupune mai multe tipuri de costuri decât o alta în prezenta acelorași beneficii este clar că opțiunea din urmă va fi preferată din punct al eficienței. De asemenea, dacă numărul beneficiilor este mai redus (sau nu există nici un beneficiu) în cazul unei opțiuni, în prezenta unor costuri similare, judecățile de eficiență pot fi făcute cu ușurință.

a. Menținerea segregării

Școlile roma segregate sunt instituții care consumă resurse (salariile profesorilor, întreținerea clădirilor, materiale didactice - acolo unde există ș.a.) și nu produc rezultatele așteptate din partea unei școli. În cadrul acestei opțiuni un prim tip de costuri este cel al costurilor de funcționare a școlilor segregate. Considerăm că școlile roma au ajuns să fie niște instituții “falimentare”. În sprijinul acestei afirmații aducem următoarele argumente:

- dificultăți în a atrage elevii în sistem (grad ridicat de neșcolarizare - vezi Anexa 5, tabelul 1);
- incapacitatea de a menține elevii în sistem (grad ridicat de abandon școlar – vezi Anexa 5, tabelele 2 și 3);
- incapacitatea de a atrage și a menține profesorii calificați în sistem;
- incapacitatea de a forma deprinderi și abilități minimale (scris-citit);
- incapacitatea de a pregăti elevii la standarde acceptabile pentru trecerea la forme superioare de școlarizare;
- incapacitatea de a forma rețele de capital social etnic diverse, care să asigure elevilor succesul social după terminarea școlii;
- menținerea prejudecăților, stereotipurilor vis-à-vis de populația de romi, deopotrivă la nivelul populației majoritare și al celei de romi;

tensiunea dintre <majoritățile necreatoare> și <minoritățile creatoare>, pe care a teoritizat-o Arnold J. Toynbee ca fiind sursa dinamismului oricărei civilizații în creștere” (H.-R. Patapievic, 1996:112)

- contribuția la formarea unor reprezentări negative vis-a-vis de capacitatea școlii de a genera mobilitate socială.

Menținerea școlilor segregate este probabil ca pe termen scurt și mediu să aibă în plan școlar o serie de consecințe negative: creșterea incidentei neșcolarizării pentru generațiile viitoare de romi, încheierea prematură a traseelor școlare, creșterea incidentei analfabetismului funcțional. Acest eșec educațional previzibil în condițiile menținerii școlilor segregate reduce oportunitățile sociale, financiare și relaționale ale viitoarelor generații de romi. Crearea unui segment de romi slab educat, deși școlarizat, este de natura de a adânci și transmite intergenerațional prejudecățile și stereotipurile la adresa populației de romi. Pastrarea sistemului dual în educație (școli roma și școli ne-roma) prejudiciază imaginea de sine a elevilor romi și mai târziu a adulților. În condițiile unei joase imagini de sine, participarea romilor la viața socială, culturală, politică, economică, civică va avea de suferit. De la izolare, marginalizare și excludere, pe fondul acelei imagini joase de sine, nu mai este decât un pas până la stigmatizare și auto-stigmatizare.

Dincolo de efectele în plan personal care pot fi contabilizate ca și **costuri individuale**, menținerea școlilor segregate are efecte asupra întregului grup etnic al romilor prin întârzierea consolidării unei elite roma bine educate care să poată reprezenta interesele acestei etnii. Educația fiind un bun public, costurile cele mai importante asociate menținerii școlilor segregate sunt **costurile sociale**. Costul social cel mai vizibil al ignorării segregării romilor în educație este crearea unui segment roma puternic dependent de beneficiile sociale acordate de stat și incapabil de a intra în competiție pe o piață a muncii din ce în ce mai concurențială. Susținerea unui segment roma din ce în ce mai mare prin beneficii sociale acordate de către stat, dincolo de banii publici cheltuiți, contribuie la întărirea imaginii negative pe care populația majoritară o are față de romi. În plan societal mai larg, calitatea educației din școlile segregate, prin consecințele sale, face ca structura socială să fie tot mai mult una puternic condiționată etnic. Mare parte a absolvenților acestor școli segregate contribuie la mărirea segmentului romilor care se

afla într-o poziție socială inferioară, care formează clasă de jos⁵² a societății românești. Menținerea romilor într-o poziție marginală datorită separării în educație generează, pe termen lung, costuri sociale concretizate în sporirea numărului și cantității de beneficii de asistență socială și medicală. De asemenea, un segment roma needucat, aflat la periferia societății, este probabil să conducă la creșterea costurilor funcționării unor instituții (administratie publică, poliție, justiție) menite să protejeze ordinea socială în cazul unei slabe coeziuni sociale. Datorită unui segment numeros de populație needucată, bugetul statului pierde sume importante de bani. Romii care încheie prematur educația școlară nu pot participa prin taxe și impozite la formarea bugetului, deoarece nu vor găsi un loc de muncă care să le permită acest lucru. De aici, adâncirea polarizării sociale, desolidarizarea socială, destrămarea coeziunii sociale și slabirea relațiilor interetnice.

Beneficiile acestei opțiuni sunt practic nule, în condițiile în care participarea romilor la educație este una strict formală și accesul la nivele superioare de educație este blocat de calitatea slabă a educației primite în școlile segregate.

b. Îmbunătățirea calității educației în școlile segregate

Această opțiune a fost urmată, cu mai mult sau mai puțin succes, de către unele ONG-uri roma sau ne-roma, având ca partener Ministerul Educației și Cercetării. Diversele proiecte și programe derulate de ONG-uri au inclus măsuri, precum: formarea profesională în cazul învățătorilor și profesorilor, dezvoltare școlară, îmbunătățirea unor facilități școlare și a materialului didactic, renovarea unor clădiri, implicarea părinților și a comunităților de romi în activitatea școlii. Această opțiune are costuri ridicate, deoarece pe lângă costurile pentru funcționarea propriu-zisă a unei școli, antrenează o serie de costuri suplimentare necesare derulării proiectelor (cazare, diurne, salarii, material didactic pentru profesori și elevi). De asemenea, eforturile depuse de părinții și elevii romi implicați în aceste proiecte sunt considerabile (de exemplu, cazul unui părinte care

⁵² “[Grupul etnic al rromilor] pare să fie singurul grup etnic care are tendința să monopolizeze un strat social caracterizat printr-un nivel scăzut de bunăstare, printr-un prestigiu destul de scăzut (deși există diferențe în modul în care diferitele grupuri de rromi sunt percepute în funcție de stilul lor de viață) și prin ocupații “tradițional țigănești”, deși nu toți rromii aparțin acestui strat și nici acest strat nu este alcătuit exclusiv din rromi.” (P. Tufis, 2001:101)

renunța la o zi de muncă pentru a participa la o activitate școlară / extrașcolară a copilului) dar dificil de cuantificat în costuri.

Practic, pentru a face ca o școală segregată să funcționeze în parametri normali, adică să aibă o calitate a educației acceptabilă, costurile sunt mult mai mari decât în cazul școlilor care nu sunt segregate. În plus, există riscul ca, odată cu încheierea proiectului și a finanțării din exterior, școala să coboare standardele de calitate atinse și să revină la o slabă calitate a educației. În unele cazuri, sume importante de bani investite în formarea cadrelor didactice din școlile segregate se pierd ca urmare a faptului că acestea părăsesc școlile după dobândirea calificărilor. Diferențele dintre școlile incluse în proiecte (școlile susținute financiar) și școlile din sistem în care elevii urmează să se școlarizeze (ciclul gimnazial, școala profesională, liceu) generează dificultăți de adaptare elevilor romi care urmează nivele superioare de școlaritate. Diferențele constau în principal într-un mediu relational și educațional mult mai bun în școlile incluse în proiecte comparativ cu alte școli din sistem, dar și într-o dotare materială superioară.

Proiectele care vizează îmbunătățirea calității educației în școlile segregate sunt, în majoritatea cazurilor, în curs de derulare. Din acest motiv, impactul acestor proiecte este cunoscut doar prin evaluările parțiale (de etapă) care s-au realizat până acum.

O evaluare a unor școli⁵³ care au beneficiat de programe de dezvoltare școlară pune în evidență tipurile de schimbări și efectele produse ca urmare a derulării programului.

Tipul schimbării	Efect
Participarea elevilor la îmbunătățirea mediului fizic (picturi, planșe, lucru manual s.a.)	Crearea sentimentului de apartenență; responsabilizarea elevilor; întreținerea / păstrarea mediului fizic; dezvoltarea simțului estetic
Realizarea avizierelor și a cutiilor de	Creșterea participării și inițiativei elevilor

⁵³ Este vorba de evaluarea școlilor Chiliseni (Suceava), Maguri (Timiș) și Ticvani (Caras Severin). În primele două localități evaluarea s-a realizat în școlile cu clasele I-IV Chiliseni și cu clasele I-VIII Maguri, școli în care se derulează proiectul **Equal Opportunity for Roma Children Through School Development Programs and Parents' Involvement** derulat de fundația Centrul Educația 2000+. Școala cu clasele I-VIII din Ticvani a fost selectată ca școală "de control", care să permită comparația cu școlile anterior amintite, beneficiare ale proiectului. Tabelul reprodus aici se referă la școala Chiliseni.

corespondenta	
Îmbunătățirea dotarilor (mobilier, apa curenta, fax, copiator, calculator)	Condiții adecvate desfășurării procesului de învățământ; îmbunătățirea imaginii școlii și a percepției asupra școlii;
Reașezarea băncilor	Evitarea ierarhizării și etichetării / stigmatizării sociale; creșterea participării tuturor elevilor; creșterea atractivității procesului didactic; egalizarea șanselor
<ul style="list-style-type: none"> • Afișarea fotografiilor elevilor • Afișarea produselor activității elevilor 	Îmbunătățirea imaginii de sine; creșterea încrederii în sine; climat afectiv; crearea sentimentului de “acasă”; diminuarea diferențelor dintre mediul familial și cel școlar
Materiale didactice specifice culturii române	Afirmarea identității etnice; creșterea stimei de sine; creșterea atractivității școlii
Echiparea bibliotecii și accesul liber la cărți	Stimularea interesului pentru lectură; responsabilizarea față de întreținerea cărților
Așezarea în bănci pe criteriul rezultatelor școlare (elev bun alături de elev slab)	Stimularea înțelegerii; creșterea performanței școlare a elevilor slabi; evitarea marginalizării
<ul style="list-style-type: none"> • Introducerea limbii române și a cadrelor didactice române • Introducerea unor elemente de cultură române în programa școlară și în activitățile extrașcolare 	Afirmarea identității etnice; creșterea stimei de sine; crearea unui mediu suportiv și afectiv; dezvoltarea unui mediu intercultural; creșterea atractivității școlii; creșterea motivației pentru învățare; îmbunătățirea performanțelor școlare
Training-ul cadrelor didactice - strategie didactică centrată pe învățarea prin cooperare; metode interactive de predare	Creșterea coeziunii în interiorul clasei / școlii între elevi și între elevi și profesori; creșterea participării elevilor și a atractivității procesului educațional; stimularea fiecărui elev în parte, în acord cu posibilitățile acestuia; stimularea inițiativei elevilor; creșterea toleranței pentru diversitate (etnică, de gen, de abilități)

În ciuda îmbunătățirii calității educației în unele din aceste școli, care au beneficiat de diverse finanțări, stigma asociată elevilor și profesorilor care predau aici rămâne o caracteristică a acestor școli.

c. Desegregarea sistemului de educație

Aceasta opțiune este, așa cum vom argumenta în continuare, cea mai fezabilă din punct de vedere al eficienței, al raporturilor dintre costurile și beneficiile asociate acestei alegeri. În plus costul de oportunitate al acestei alegeri dintre opțiunile vizate este sensibil mai scăzut dacă este pus în relație cu procesul de aderare al României la Uniunea Europeană. Altfel spus, alegerea acestei opțiuni ar pune într-o lumină favorabilă eforturile de îmbunătățire a situației romilor crescând șansele ca viitoarele evaluări ale progreselor în procesul aderării să fie mai favorabile și să grăbească realizarea acestui proces. În sens invers, alegerea unei alte opțiuni ar putea întârzia procesul de aderare al României la structurile europene în condițiile în care țări vecine precum Bulgaria sau Ungaria au întreprins o serie de măsuri la nivel guvernamental sau neguvernamental pentru desegregarea sistemelor de educație.

Tot în categoria costuri de oportunitate scăzute am introduce și faptul că acest gen de politică educațională are un grad ridicat de legitimitate⁵⁴ în rândul comunităților de romi fiind probabil să beneficieze de suportul acestora. Școlarizarea copiilor romi laolaltă cu copiii români sau maghiari este considerată de părinții romi o practică educațională nediscriminatorie și care aduce cele mai multe beneficii în planul calității educației.

În ceea ce privește costurile economice ale implementării unor măsuri de desegregare, acestea par a fi relativ scăzute deoarece se sprijină pe structuri legale și instituționale deja existente a căror activitate trebuie eficientizată. Ne referim aici la deja adoptată *Strategie pentru îmbunătățirea situației romilor* și la posibilitatea utilizării mediatorilor școlari din comunitățile de romi (odată ce vor fi angajați) pentru realizarea unor planuri de desegregare. De asemenea, recentul Consiliu pentru combaterea discriminării înființat ca urmare a ordonanței... se poate dovedi o structură utilă pentru a face presiuni administrative asupra autorităților locale care ar putea manifesta rezistență la acest gen de schimbări. Cea mai importantă structură instituțională pentru realizarea unor planuri de desegregare eficiente (data fiind cunoașterea situației din teren) o reprezintă inspectorii pentru romi. De altfel se pare că inspectorii pentru romi (și inspectoratele școlare județene în sens larg) ar avea ca atribuție și documentarea cazurilor de segregare la nivel

⁵⁴ Vezi concluziile din interviurile cu părinți romi din capitolul ... și mai ales nota nr..., studiul UNDP 2002, care arată că majoritatea romilor consideră că o educație adecvată pentru copiii lor se poate realiza în școli cu o compoziție etnică mixtă.

local în condițiile în care o reglementare internă⁵⁵ a MEC stipulează ca astfel de cazuri se impun a fi prevenite și eliminate. Data fiind existența acestor structuri instituționale care au sau ar trebui să aibă activități în sfera combaterii discriminării, costurile măsurilor efective de desegregare ar fi substanțial reduse.

Un alt element care contribuie la menținerea unor costuri scăzute în opțiunea desegregării îl constituie faptul că mai mult de jumătate din școlile segregate se află la o distanță mai mică de 3 km de școlile cu o altă compoziție etnică, școli care ar urma să îi integreze pe copiii romi. În aceste condiții este evident că cel puțin pentru o parte dintre școlile roma desegregarea nu ar presupune costuri legate de transportul școlar al copiilor la noile școli. Pentru școlile roma care se află la o distanță mai mare de 3 km ar putea fi utilizată rețeaua deja existentă de transport școlar sau largită această rețea de transport pentru a include și comunitățile compacte de romi, segregate rezidențial. În fine, pentru o adaptare cât mai bună a copiilor romi în noile școli, pe baza testării mijloacelor familiilor de romi, se impune ca o parte din acestea să fie sprijinite material cu rechizite, încălțăminte și îmbrăcăminte (mai ales pe perioada iernii).

Costurile cele mai mari în cazul opțiunii desegregării sistemului de educație sunt date de formarea profesorilor pentru a adapta, a integra copiii romi în **noile** școli. Sunt necesare astfel sesiuni de formare pentru educație interculturală și pentru eliminarea prejudecăților și stereotipurilor, învățare prin cooperare, managementul conflictelor ș.a. Tot în categoria costuri includem și campaniile de informare a comunităților de romi despre calitatea educației în școlile segregate și dreptul de a alege școala în care doresc să studieze copiii lor.

⁵⁵ Redăm aici un paragraf din raportul realizat de domnul Gheorghe Sarău, consilier pentru limba romani și romi în D.G.Î.L.M. – MEC, în data de 3 martie 2003, în urma seminarului “Perspective în dezvoltarea societății civile a romilor din România” (Cluj Napoca, 27 - 28 februarie 2003): “...în scopul interzicerii unor astfel de practici (segregationiste n.n), Direcția noastră (Direcția Generală pentru Învățământul Minorităților Naționale, DGIMN n.n) a inițiat, în anul 1998, o notificare, semnată de fostul Secretar de Stat, domnul Kötö József, care a fost transmisă, la data aceea, în inspectorate și așezată pe pagina web a MEC. Notificarea interzicea directorilor de școli să separe elevii romi de ceilalți copii ori să procedeze la segregări de alt tip.” Autorul raportului constată însă că acest document intern al MEC este puțin cunoscut impunându-se o mai bună mediatizare.

Beneficiile aduse de măsurile de desegregare pot fi evaluate pe termen lung, ele nu sunt niste beneficii imediate, fiind probabil nevoie de o perioada de 10-15 ani ca aceste măsuri sa înceapa sa isi produca efectele. În plan individual, creșterea calității educatii prin accesul la școli cu resurse superioare ar aduce romilor nivele mai ridicate de școlaritate si performante școlare mai bune. Creșterea nivelului de școlaritate este însoțita de o serie de efecte benefice precum creșterea nivelului veniturilor, a starii de sanatate, o mai mare participara civica si, nu în ultimul rand, sanse mai mari de reusita pentru viitoarele generatii de romi. Este de presupus ca dacă aceste măsuri sunt urmate cu consecventa si cu tact totodata, pe termen mediu si lung vom asista la o redefinire/reechilibrare a relatiilor dintre romi si majoritate astfel încat etnia romilor sa iasa din poziția de marginalitate pe care o ocupa acum în structura sociala romaneasca.

Măsurile de desegregare la nivelul învățământului obligatoriu (clasele I-VIII) pe care le recomandam la finalul acestei lucrari pot fi privite ca fiind similare măsurile de discriminare pozițiva a romilor deja introduse în Romania la nivelul învățământului superior. Accesul romilor la școli etnic diverse poate fi considerat un tip de discriminare pozițiva deoarece permite accesul romilor în școli cu o calitate a educației mai ridicată corijând o situație de inegalitate istoric mostenita. Intrarea romilor în rețele de capital social etnic diverse prin școlarizarea în unitati de învățământ etnic diverse este o premisa a integrarii acestora pe piata muncii, stiut fiind faptul ca relatiile informale sunt importante în gasirea unui loc de munca. Acest tip de măsuri este probabil sa declanșeze, asa cum arata experiența americana a desegregarii sistemului de învățământ, o serie de schimbari similare în esenta în toate sectoarele vietii sociale. Mai concret, este de asteptat ca aceste măsuri sa determine o cerere sociala crescuta pentru o reprezentare proportionala a romilor în instutiile publice (administratie publica, justitie, politie, armata, s.a.) si pentru reglementari de discriminare pozițiva a romilor pe piata muncii. Reprezentarea proportionala a romilor în sectorul public dar si pe piata privata a muncii reprezinta dealtfel o conditie pentru ca succesul măsurilor de desegregare sa fie unul social si nu doar educational.

Principalul beneficiu la nivel social este scoaterea grupului etnic al romilor din situația de dependenta sociala prezenta si în consecinta reducerea substantiala a banilor publici

cheltuiti pentru diverse politici de suport (ajutoare de somaj, ajutoare sociale, cantine sociale s.a.). Dincolo de aceste beneficii directe este de presupus ca va avea loc, ca urmare a unei politici coerente de desegregare a sistemului de educatie, o creștere a coeziunii sociale, o scadere a polarizarii sociale, o democratizare efectiva a societății romanesti. În fine, calitatea scazuta a educației din școlile segregate nu afecteaza doar sansele sociale ale copiilor romi (majoritari) care învata în aceste școli, ci si sansele copiilor romani, maghiari sau de alta etnie care se instruiesc în aceste școli. În consecinta desegregarea școlilor Roma va aduce beneficii nu doar etnicilor romi ci si copiilor de alta etnie care vor putea primi o educatie de o calitate mai ridicată decât cea primita în prezent.

5. RECOMANDARI ...

Măsurile de desegregare a școlilor Roma pe care le recomandam în continuare se adresează învățământului obligatoriu (clasele I-VIII), deoarece aici sunt cele mai frecvente situații de segregare a romilor care conduc cu consecințe din cele mai grave pentru copiii romi sau de altă etnie care învață în aceste școli.

Desegregarea sistemului educational ar trebui să aibă în vedere următoarele 3 direcții principale de acțiune:

- Încetarea segregării în educație a copiilor romi prin înscrierea copiilor romi care urmează să înceapă școala la școli cu o altă majoritate etnică;
- Transferul copiilor romi din școlile segregate etnic în școli cu o altă majoritate etnică și dispunerea lor în clase mixte etnice din punct de vedere etnic;
- Realizarea unor clase eterogene din punct de vedere etnic în cadrul școlilor care sunt etnic diverse dar în care elevii romi sunt dispusi în clase separate.

Pentru o politică coerentă de desegregare a școlilor cu un procent ridicat de elevi romi, următoarele structuri instituționale se cuvin a fi utilizate sau eficientizate:

- Inspectoratele școlare județene - inspectorii pentru romi;
- Mediatorii școlari pentru comunitățile de romi (prevăzuți în strategie dar neangajați încă);
- Consiliile locale și județene - consilierii romi;
- ONG-urile Roma și non-Roma cu activitate în domeniul educației;
- Consiliul Național pentru combaterea Discriminării;
- Mass-media locală și centrală.

Măsurile de desegregare la nivel local trebuie să țină cont în primul rând de voința comunităților de romi, de alegerile pe care părinții romi le fac în privința școlarizării propriilor copii. În acest sens părinții romi trebuie informați în mod corect despre întreaga ofertă școlară dintr-o localitate sau din localitățile apropiate. Prezentarea performanțelor școlilor (promovabilitatea la examenul de capacitate, numărul de absolvenți de liceu sau

facultate care au absolvit respectivele școli s.a.) trebuie să stea la baza deciziei părintilor de a înscrie copiii într-o școală sau o altă.

Măsurile de redistribuire a romilor la școli cu o altă majoritate etnică trebuie atent planificate astfel încât să nu conducă la o supraaglomerare a claselor. În acest sens este probabil că desegregarea unei școli romă în anumite contexte locale să impună transferul copiilor romi la mai multe școli din localitate sau din localitățile învecinate și/sau organizarea procesului instructiv în două schimburi.

Inspectoratele județeni pentru romi ar trebui să se asigure că înscrierea copiilor romi în școli cu o altă majoritate etnică nu conduce la pierderea dreptului de a studia limba și cultura Romani.

ANEXE

Anexa 1

Pondere romilor în școli pe decile

Pondere romi	Număr școli	%școli
---------------------	--------------------	---------------

sub 1%	362	11.4
între 1 și 10%	1182	37.4
între 10 și 20%	539	17.0
între 20 și 30%	314	9.9
între 30 și 40%	219	6.9
între 40 și 50%	162	5.1
între 50 și 60%	102	3.2
între 60 și 70%	99	3.1
între 70 și 80%	76	2.4
între 80 și 90%	59	1.9
între 90 și 100%	48	1.5
Total	3162	100.0

Sursa: Baza de date MEC, ISE, ICCV, 1998

Anexa

judetele * segregare * REGIUNE (număr școli și Procenta)

REGIUNE	Județul	Școli mixte	Școli majoritar roma	Școli predominant roma	Total
Muntenia	ARGES	91	6	13	110
		82.7%	5.5%	11.8%	100.0%
	BRAILA	54	1		55
		98.2%	1.8%		100.0%
	BUZAU	146	9	4	159
		91.8%	5.7%	2.5%	100.0%
	CALARAZI	67	1		68
		98.5%	1.5%		100.0%
	DAMBOVITA	126	8	8	142
		88.7%	5.6%	5.6%	100.0%
Dobrogea	GIURGIU	84	3	1	88
		95.5%	3.4%	1.1%	100.0%
	IALOMITA	10		1	11
		90.9%		9.1%	100.0%
	PRAHOVA	80	4	5	89
		89.9%	4.5%	5.6%	100.0%
	TELEORMAN	45	2		47
		95.7%	4.3%		100.0%
	Total	703	34	32	769
		91.4%	4.4%	4.2%	100.0%
Dobrogea	CONSTANTA	14	1	1	16
		87.5%	6.3%	6.3%	100.0%
	TULCEA	13			13
	100.0%			100.0%	
Total	27	1	1	29	
	93.1%	3.4%	3.4%	100.0%	

Moldova	BACAU	47	3	8	58
		81.0%	5.2%	13.8%	100.0%
	BOTOSANI	23		2	25
		92.0%		8.0%	100.0%
	GALATI	37	2	1	40
		92.5%	5.0%	2.5%	100.0%
	IAŢI	58	1	6	65
		89.2%	1.5%	9.2%	100.0%
	NEAMŢ	19	2	3	24
		79.2%	8.3%	12.5%	100.0%
	SUCEAVA	50	2	3	55
		90.9%	3.6%	5.5%	100.0%
	VASLUI	25	1	4	30
		83.3%	3.3%	13.3%	100.0%
	VRANCEA	36	1	3	40
		90.0%	2.5%	7.5%	100.0%
Total		295	12	30	337
		87.5%	3.6%	8.9%	100.0%
Transilvania	ALBA	63	7	4	74
		85.1%	9.5%	5.4%	100.0%
	BISTRITA - NAŢA	66	3	4	73
		90.4%	4.1%	5.5%	100.0%
	BRASOV	75	23	19	117
		64.1%	19.7%	16.2%	100.0%
	CLUJ	122	9	2	133
		91.7%	6.8%	1.5%	100.0%
	COVASNA	57	6	9	72
		79.2%	8.3%	12.5%	100.0%
	HARGHITA	49	5	2	56
		87.5%	8.9%	3.6%	100.0%
	HUNEDOARA	38	1	2	41
		92.7%	2.4%	4.9%	100.0%
	MURES	226	24	17	267
	84.6%	9.0%	6.4%	100.0%	
SALAJ	113	9	7	129	
	87.6%	7.0%	5.4%	100.0%	
SIBIU	97	16	23	136	
	71.3%	11.8%	16.9%	100.0%	
Total		906	103	89	1098
		82.5%	9.4%	8.1%	100.0%
Crisana-Maramures	ARAD	96	7	2	105
		91.4%	6.7%	1.9%	100.0%
	BIHOR	180	13	9	202
		89.1%	6.4%	4.5%	100.0%
	MARAMURES	56	3	1	60
		93.3%	5.0%	1.7%	100.0%
SATU MARE	145	6	5	156	
	92.9%	3.8%	3.2%	100.0%	
Total		477	29	17	523
		91.2%	5.5%	3.3%	100.0%
Banat	CARAS - SEVERIN	67	2	4	73
		91.8%	2.7%	5.5%	100.0%
	TIMIS	119	2		121
	98.3%	1.7%		100.0%	
Total		186	4	4	194

Oltenia	POLJ	95.9%	2.1%	2.1%	100.0%
		27	1	1	29
	GORJ	93.1%	3.4%	3.4%	100.0%
		28		1	29
		96.6%		3.4%	100.0%
MEHEDINTI	17	9	1	27	
	63.0%	33.3%	3.7%	100.0%	
VALCEA	36	3	1	40	
	90.0%	7.5%	2.5%	100.0%	
	108	13	4	125	
Ilfov (S.A.I.)	ILFOV	86.4%	10.4%	3.2%	100.0%
		76	5	6	87
Total		87.4%	5.7%	6.9%	100.0%
		76	5	6	87
		87.4%	5.7%	6.9%	100.0%

Anexa 2

Tabel 1: Incidență neșcolarizării pe generații

Neșcolarizarea pe generații	Generația de tranziție (7-16 ani)	Generația tânără (17-25 ani)	Generația matură (26-45 ani)	Generația vârstnică (peste 46 ani)
	18,3%	17,0%	15,2%	26,7%

Sursa: Ancheta romi, ICCV, 1998

Tabel 2: Incidență analfabetismului pe generații (în %)

	Bine	Cu dificultate sau deloc	NS/NR
Generația de tranziție (10-16 ani)	57,9	37,5	4,6
Generația tânără	62,4	33,8	3,8
Generația matură	66,7	29,9	3,5
Generația vârstnică	38,4	45,3	16,3
Total populație peste 10 ani	57,6	35,8	6,6

Sursa: Ancheta romi, ICCV, 1998

Tabel 3: Nivelul de școlaritate pe generații (în %)

	4 cls. N*	4 cls. T*	8 cls. N*	8 cls. T*	Sc.prof. N*	Sc.prof. T*	Liceu N*	Liceu T*	Studii sup.
Generația tânară	7,6	9,2	14,3	20,5	2,0	6,3	7,6	4,7	1,2
Generația matură	6,4	12,5	13,1	21,8	2,7	9,2	8,7	5,9	1,2
Generația vârstnică	7,9	22,0	9,1	8,6	0,8	4,3	1,1	1,3	0,2
Total populație peste 16 ani	7,2	14,0	12,4	17,8	1,9	6,9	6,3	4,2	0,9

Sursa: Ancheta romi, ICCV, 1998

N* = ciclu școlar neîncheiat; T* = ciclu școlar încheiat

Tabel 4: Nivelul de școlaritate pe generații în funcție de gen (în %)

	0 clase	4 cls. N*	4 cls. T*	8 cls. N*	8 cls. T*	Sc.prof. N*	Sc.prof. T*	Liceu N*	Liceu T*	Studii sup.	Ns/Nr	
Generația tânară	M F	17,5 16,4	8,0 7,3	9,3 8,9	12,4 16,1	19,8 21,4	1,8 2,2	7,8 4,7	7,4 8,0	4,5 4,9	1,1 1,3	10,5 8,7
Generația matură	M F	10,9 19,5	5,4 7,5	11,3 13,9	14,2 11,8	20,9 22,9	3,3 2,2	13,5 4,7	9,3 8,2	6,6 5,3	1,8 0,5	2,9 3,7
Generația vârstnică	M F	16,3 35,2	7,6 8,2	24,1 20,6	11,0 7,8	11,0 6,9	1,5 0,2	7,8 1,4	1,3 1,0	1,6 1,0	0,5 -	17,3 17,6
Pop. peste 16 ani	M F	14,5 23,1	6,8 7,6	13,9 14,2	12,8 12,0	18,0 17,7	2,3 1,6	10,2 3,7	6,6 6,0	4,6 3,9	1,3 0,6	9,0 9,5

Sursa: Ancheta romi, ICCV, 1998

N* = ciclu școlar neîncheiat; T* = ciclu școlar încheiat

Tabel 5: Incidența analfabetismului pe generații în funcție de gen (în %)

		Bine	Cu dificultate sau deloc	NS/NR
Generația de tranziție (10-16 ani)	M	56,8	38,5	4,7
	F	59,6	35,7	4,6
Generația tânără	M	61,4	34,9	3,7
	F	63,7	32,6	3,7
Generația matură	M	71,0	25,8	3,3
	F	62,0	34,2	3,8
Generația vârstnică	M	46,9	37,5	15,7
	F	32,2	52	15,8
Total populație peste 10 ani	M	60,7	33,1	6,2
	F	54,9	38,3	6,8

Sursa: Ancheta romi, ICCV, 1998

Tabel 6: Nivelul de școlaritate pe generații în funcție de limba vorbită (în %)

		Nici o clasă	4 cls. N*	4 cls. T*	8 cls. N*	8 cls. T*	Sc.prof. N*	Sc.prof. T*	Liceu N*	Liceu T*	Studii sup.	Ns/Nr
Generația tânără	R	8,2	6,1	7,6	14,8	25,0	2,6	9,7	9,7	6,7	0,9	8,6
	Rr	25,8	9,1	10,8	13,7	15,9	1,3	2,8	5,5	2,6	1,5	10,8
Generația matură	R	6,7	4,4	11,5	11,9	26,1	3,5	11,9	12,1	7,7	1,6	2,6
	Rr	22,8	8,1	13,4	14,2	18,0	2,0	6,8	5,7	4,3	0,9	3,8
Generația vârstnică	R	21,0	8,7	25,4	10,5	11,1	1,1	4,8	1,2	2,1	0,2	13,8
	Rr	32,1	7,1	18,5	7,8	6,3	0,5	3,8	1,1	0,5	0,2	22,2
Pop. peste 16 ani	R	11,2	6,2	14,1	12,5	21,6	2,5	9,2	8,3	5,8	1,0	7,8
	Rr	26,3	8,2	14,0	12,3	14,2	1,4	4,7	4,4	2,7	0,9	11,1

Sursa: Ancheta romi, ICCV, 1998

- am folosit abrevierile R pentru cei care vorbesc exclusiv limba română și Rr pentru cei care vorbesc și limba români
- N* = ciclul școlar neîncheiat; T* = ciclul școlar încheiat

Tabel 7: Nivelul de școlaritate pe generații în funcție de naționalitatea declarată

		Nici o clasă	4 cls. N*	4 cls. T*	8 cls. N*	8 cls. T*	Sc.prof. N*	Sc.prof. T*	Liceu N*	Liceu T*	Studii sup.	Ns/N r
Generația Tânară	R Rr	10,0 20,9	5,9 8,7	7,2 10,6	14,6 13,8	22,1 19,6	2,0 2,0	9,0 4,5	9,6 6,5	7,6 3,0	1,5 1,0	10,4 9,3
Generația Matură	R Rr	6,5 19,7	4,3 7,5	11,2 13,2	11,5 14,1	25,0 20,4	3,5 2,3	12,8 6,9	10,9 7,7	8,1 4,6	2,4 0,5	3,7 2,9
Generația vârstnică	R Rr	17,4 33,0	9,8 6,7	24,4 20,2	9,9 8,7	11,4 6,7	1,2 0,5	5,4 2,9	1,4 1,0	1,7 0,9	0,5 0,1	17,0 19,1
Pop. peste 16 ani	R Rr	10,9 23,5	6,5 7,7	13,9 14,2	12,0 12,6	20,0 16,6	2,3 1,7	9,4 5,1	7,6 5,6	6,0 3,1	1,5 1,6	9,9 9,2

Sursa: Ancheta romi, ICCV, 1998

- am folosit abrevierea R pentru subiecții care se declara Români și Rr pentru cei care se declara romi
- N* = ciclul școlar neîncheiat; T* = ciclul școlar încheiat

Tabel 8: Participarea preșcolară în funcție de vecinătate

Participare preșcolară	Comunități compacte	Comunități mixte	Romi dispersați
	12,1%	19,1%	29,3%

Sursa: Ancheta romi, ICCV, 1998

Tabel 9: Participarea preșcolară în funcție de starea materială a gospodăriei

Participarea preșcolară	Gospodării foarte sărace	Gospodării sărace	Gospodării cu sit.ec.medie	Gospodării bogate
	10,9%	18,7%	29,5%	42,5%

Sursa: Ancheta romi, ICCV, 1998

Tabel 10: Dinamica participării școlare în perioada 1992-1998 pentru copiii de vârstă 7-16 ani

Situația participării școlare	Înscriși la școală	Au întrerupt școala	Nu au fost înscriși niciodată	NS/NR
1998	61,4%	11,6%	17,3%	9,7%
1992	50,6%	22,7%	26,3%	0,4%

Sursa: Ancheta romi, ICCV, 1998; Baza de date ICCV, 1992

Tabel 11: Prezența la școală

Prezența la școală (7-16 ani)	Zilnic	Cel puțin o dată pe săptămână	Mai rar	Deloc	NS/NR
	88,2%	5,1%	0,3%	0,5%	5.8%

Sursa: Ancheta romi, ICCV, 1998

Anexa 3

Tabel 1: Școlile majoritar și predominant roma pe niveluri de învățământ

	Grădinița	Școli cu clase I-IV	Școli cu clase I-VIII	Licee, gr.sc., sc.prof
Școli majoritar roma	7.0%	50.2%	33.3%	9.5%
Școli predominant roma	3.3%	56.6%	33.0%	7.1%

Sursa: Baza de date MEC ISE ICCV, 1998

Tabel 2: Pattern-uri ale segregării rezidențiale

Tipul zonei	Comunități compacte de romi	Comunități mixte	Zona locuita preponderent de alte etnii	Zona locuita exclusiv de alte etnii	Nu pot aprecia	Ns. / Nr.	Total
Frecvența	2828	2622	2897	1070	69	311	9797
Procente	28,9	26,8	29,6	10,9	0,7	3,2	100

Sursa: Baza de date ICCV, 1998

Tabel 3: Distanță școlilor cu o majoritate de elevi romi față de unități școlare similare învecinate (în %)

	Până la 3 km	3-5 km	Peste 5 km
Școli cu 50-70% elevi romi	56,2	23,4	20,4
Școli cu peste 70% elevi romi	52,8	22,0	25,2

Sursa: Baza de date MEC, ISE, ICCV, 1998

Tabel 4: Dinamica prejudecăților față de romi 1993-1999

	1993	1997	1999
Nu ar dori sa aiba	71,8 %	59,7%	48,5%

vecini tigani			
---------------	--	--	--

Sursa: Indicatori privind comunitățile de romi din România, ICCV, Bucuresti, 2002

Tabel 5: Rata sărăciei în funcție de etnie

Etnia	Rata sărăciei severe	Rata sărăciei
Romana	9,3	24,4
Maghiară	6,4	19,9
Rona	52,2	75,1

Sursa: CASPIS⁵⁶ 2003

Anexa 4

Tabel 1: Situația analfabetismului funcțional pentru copiii înscriși la școala în cifre absolute și %

Înscriș în clasă	Citeste cu dificultate sau deloc	Citeste bine	Total
1	41 78.8%	11 21.2%	52 100.0%
2	58 61.7%	36 38.3%	94 100.0%
3	67 36.6%	116 63.4%	183 100.0%
4	39 17.6%	183 82.4%	222 100.0%
5	24 13.5%	154 86.5%	178 100.0%
6	12 10.5%	102 89.5%	114 100.0%
7	7 8.2%	78 91.8%	85 100.0%
8	4 6.3%	60 93.8%	64 100.0%

Tabel 2: Situația analfabetismului funcțional pentru copiii care au întrerupt școala

⁵⁶ Potrivit Comisiei Anti-Sărăcie și Promovare a Incluziunii Sociale (CASPIS), Guvernul României, Suportul social pentru populația de romi, Analiza problemelor sociale: direcții de acțiune, Nr. 2, 2003

A întrerupt în clasă	Citeste cu dificultate sau deloc	Citeste bine	Total
1	37 94.9%	2 5.1%	39 100.0%
2	27 87.1%	4 12.9%	31 100.0%
3	27 73.0%	10 27.0%	37 100.0%
4	20 35.7%	36 64.3%	56 100.0%
5	8 26.7%	22 73.3%	30 100.0%
6	6 33.3%	12 66.7%	18 100.0%
7	4 28.6%	10 71.4%	14 100.0%
8	3 12.5%	21 87.5%	24 100.0%

Tabel 3: Gradul de aglomerare a clasei

	Sub spațiul minim (supraîncărcare)	În limite normale	Peste spațiul maxim (subîncărcare)
Grădinițe			
cu o majoritate de copii romi	62.6%	5.3%	32.1%
în care predomina copiii romi	69.9%	5.7%	24.4%
total rural	71,9%	15,6%	12,5%
Școli I-IV			
cu o majoritate de elevi romi	26.9%	14.0%	59.1%
în care predomina copiii romi	37.0%	8.7%	54.3%
total școli rural	12,0%	7,0%	79,0%
Școli I-VIII			
cu o majoritate de copii romi	35.9%	9.4%	54.7%
în care predomina copiii romi	59.3%	5.6%	35.2%

total rural	6,3%	9,9%	83,8%
-------------	------	------	-------

Sursa: Baza de date MEC, ISE, ICCV, 1998

Tabel 4: Dotarea cu biblioteca

Biblioteca	Da	Nu
Școli majoritar roma	34.0%	66.0%
Școli predominant roma	27.5%	72.5%
Total rural	65,7%	34,3%

Sursa: Baza de date MEC, ISE, ICCV, 1998

Tabel 5: Unități de învățământ cu deficit* de personal didactic calificat, pe tipuri de școli, în funcție de structura etnică a elevi (în %)

Unități de învățământ	Grădinițe	Școli cu clase	
		I-IV	I-VIII
Școli majoritar roma	57,1	66,3	100
Școli predominant roma	83,3	83,5	100
Total școli rurale	47,6	43,5	96,7

Sursa: Baza de date MEC, ISE, ICCV, 1998

*Pentru determinarea proporțiilor respective, în categoria personalului didactic necalificat au fost cuprinse și cadrele didactice calificate în altă specialitate decât disciplina predată, conform reglementărilor corespunzătoare anului școlar 1999/2000.

Tabel 6: Ponderea personalului didactic necalificat la nivelul unităților de învățământ obligatoriu⁵⁷

	Deloc	Sub 25%	25-50%	50-75%	Peste 75%
Școli majoritar roma	0,0	16,4	52,2	22,4	9,0
Școli predominant roma	0,0	5,0	36,7	36,7	21,6
Total școli rurale	14,5	48,8	27,9	6,8	2,0

Sursa: Baza de date MEC, ISE, ICCV, 1998

⁵⁷ Proporția personalului didactic necalificat la nivel de unitate școlară s-a calculat, conform metodologiei utilizate în *Învățământul rural din România: probleme, condiții și strategii de dezvoltare*, după excluderea școlilor cu un număr mai mic de 4 cadre didactice, situație în care se află peste 95% din totalul școlilor cu clase I-IV. În consecință, valorile acestui indicator sunt estimate numai pentru unitățile de învățământ obligatoriu cu mai mult de 4 cadre didactice.

Tabel 7: Proporția cadrelor didactice necalificate pe categorii de personal

	Educațoare	Învățători	Profesori
Școli majoritar roma	45,2	39,2	48,3
Școli predominant roma	57,8	49,7	58,8
Total școli rurale	33,5	20,3	21,9

Sursa: baza de date MEC, ISE, ICCV, 1998

Tabel 8: Distribuția unităților de învățământ secundar (inferior și superior) în funcție de durata deficitului de personal didactic calificat (în %)

	Nu există deficit	La unele discipline în ultimii 2 ani	La unele discipline de peste 2 ani	La majoritatea disciplinelor în ultimii 2 ani	La majoritatea disciplinelor de peste 2 ani
Școli majoritar roma	5,1	15,2	67,1	1,3	11,4
Școli predominant roma	2,8	4,2	63,3	0,0	28,2
Total școli rurale	43,5	14,0	30,6	1,7	10,2

Sursa: baza de date MEC, ISE, ICCV, 1998

Tabel 9: Distribuția unităților de învățământ cu personal didactic fluctuant, pe tipuri de unități școlare (în %)

	Grădinițe	Școli cu clase I-IV	Școli cu clase I-VIII
Școli majoritar roma	39,6	50,6	66,7
Școli predominant roma	45,9	59,7	76,0
Total școli rurale	7,9	16,7	21,0

Sursa: Baza de date MEC, ISE, ICCV, 1998

Tabel 10: Distribuția unităților de învățământ în funcție de prezența personalului didactic navetist, pe tipuri de unități (în %)

	Grădinițe	Școli cu clase I-IV	Școli cu clase I-VIII

Școli majoritar roma	21,4	21,8	31,7
Școli predominant roma	26,6	29,5	42,3
Total școli rurale	7,8	12,7	30,5

Sursa: Baza de date MEC, ISE, ICCV, 1998

Anexa 5

Tabel 1: Ponderea unităților de învățământ obligatoriu din mediul rural, în funcție de frecvența neșcolarizării și structura etnică a efectivelor de elevi - în % -

	Fără neșcolarizați	Sub 5% neșcolarizați	Peste 5% neșcolarizați
Școli cu sub 50% romi	51,1	43,2	5,7
Școli cu peste 50% romi	41,7	44,2	14,1
Total școli rurale cu romi	49,8	43,2	7,0
Total școli rurale	66,6	29,8	3,6

Sursa: Baza de date MEC, ISE, ICCV, 1998

Tabel 2: Ponderea unităților de învățământ obligatoriu care au înregistrat cel puțin un caz de abandon în perioada 1997-1999, în funcție de structura etnică a efectivelor de elevi - în% -

	Abandon în primar	Abandon în gimnazial
Școli cu sub 50% romi	30,3	41,7
Școli cu peste 50% romi	46,1	69,1
Total școli rurale cu romi	32,4	44,2
Total școli rurale	17,2	40,0

Sursa: Baza de date MEC, ISE, ICCV, 1998

Tabel 3: Abandonul școlar pentru total unități rurale și unități cu romi, pe tipuri de școli, în anul școlar 1998-1999- în % -

	Deloc	Sub 2%	Între 2-5%	Peste 5%
Total școli I-IV	90,8	4,0	3,3	1,9
Școli I-IV cu romi	90,6	1,6	3,2	4,6
Total școli I-VIII	55,2	30,7	11,4	2,7

Școli I-VIII cu romi	63,2	21,0	11,7	4,1
----------------------	------	------	------	-----

Sursa: Baza de date MEC, ISE, ICCV, 1998

Bibliography:

1. Achim, V., *Țigani în istoria României*, București, Editura Enciclopedică, 1998
2. Asseo, H., *Les Tsiganes – Une Destinée Européenne*, Gallimard, 1994
3. Baker, B.D. et al. *Two Steps Forward, One Step Back: Race/Ethnicity and Student Achievement in Education Policy Research*, Education Policy Journal, Vol.14, No.4, Corwin Press, 2000
4. Denkov, D., Stanoeva, E., Vidinsky, V., *Roma Schools - Bulgaria, 2001*, Open Society Foundation, Sofia, 2001
5. Gheorghe, N. & Liegeois, J. P. 1995, *Roma / Gypsies: a European minority*, London: minority Rights Group
6. Jigau, M., *Învățământul rural din România condiții, probleme și strategii de dezvoltare*, Ministerul Educației și Cercetării, Institutul de Științe ale Educației, București, 2000
7. Jigau, M., Surdu, M., coordinatori, *Participarea școlară a copiilor Romi: probleme, soluții, actori*, Ministerul Educației și Cercetării, Institutul de Științe ale Educației, Institutul de Cercetare a Calității Vieții, București, Editura Marlink, 2002
8. Marginean, I., coordinator, *Research on the Roma*, The Institute for Quality of Life, Bucharest, 2001
9. McDermott, K.A., *Diversity or Desegregation? Implications of Arguments for Diversity in K-12 and higher Education*, Educational Policy journal, Vol.15 No.3, July 2001, Corwin Press
10. Miroiu, Adrian (coordonator), *Învățământul românesc azi, Studiu de diagnoza*, Editura Polirom, 1998
11. Morris, J.E., *Forgotten Voices of Black Educators: Critical Race Perspectives on the Implementation of a Desegregation Plan*, Educational Policy journal, Vol.15 No.4, September 2001, Corwin Press
12. Orfield, G., Yun J.T., *Resegregation in American Schools*, The Civil Rights Project, Harvard University, June 1999
13. Patapievici, H.-R., *Politice*, Editura Humanitas, București, 1996
14. Pop, L.M., coordonator, *Dicționar de politici sociale*, Editura Expert, 2002
15. Rado, P., *Developing Policies for the Education of Roma Students*, unpublished draft paper
16. Rado, P., *Transition in Education*, Open Society Institute, Institute for Educational Policy, Budapest, 2001
17. Raffel, J.A., *Historical dictionary of school segregation and desegregation*, Greenwood Press, 1998

18. Rona, S. & Lee, L.E., *School Success for Roma Children, Step by Step Special Schools Initiative*, Interim report, 2001 open Society Institute, New York
19. Surdu, M., *Educațional Policy for Gypsy (Roma) in România*, Research Support Scheme, final report, 2000
20. Surdu, M., co-author of *Studiu de caz privind problemele sociale ale romilor din Calvini*, în *Than Rromano*, nr. 4-5/2000
21. Surdu, M., co-author of *Verdammt zu Marginalitat? Die Roma in Rumanien*, Verlag InterGraf Reșița, 2000
22. Surdu, M., co-author of *Situația socială a romilor din județul Buzău*, articole în *Revista de Cercetări Sociale* no.3-4 / 1998
23. Surdu, M., *Efecte ale condiționării alocației pentru copii de prezența școlară asupra copiilor romi*, în *Revista Calitatea Vieții*, no.1/1998
24. Tufis, P., *Structura sociala si etnicitate*, *Sociologie Romaneasca*, 2001, 1-4, p. 97-123
25. Tagliabue, J., *Bulgaria Opens School Doors for Gypsy Children*, *The New York Times Internațional*, Tuesday, June 12, 2001
26. Tîrcă, A., Grigore, D., *Îmbunătățirea situației pentru copiii rromi*-Focus România, Educațion Centre 2000+, Bucharest 2002
27. Tocqueville, Alexis de, *Despre democrație in America*, Editura Humanitas, 1995
28. Young E. & Quinn L. (2002) *Writing Effective Public Policy Papers. A guide for Policy Advisers in Central and Eastern Europe*, Budapest: Open Society Institute
29. Vlasceanu, L. - coordonator, *Școala la rascruce - Schimbare și conținuitate în curriculumul învățământului obligatoriu: studiu de impact*, Editura Polirom, Iași, 2002
30. Zamfir, C. & Zamfir, E., coordinators, *Țiganiile între ignorare și îngrijorare*, Editura Alternative, București, 1993
31. Zamfir, C. & Preda, M., coordinators, *Romii din România*, Institutul de Cercetare a Calității Vieții, Editura Expert, 2002
32. Zamfir, C., coordinator, *Dimensiuni ale sărăciei*, Editura Expert, București, 1995
33. Zoon, Ina, *On the Margins - Roma and Public Services in România*, Open Society Institute, 2001
34. Wiewiorka, Michel, *Spatiul rasismului*, Editura Humanitas, 1994
35. *Denied a future? – The right of educațion of Roma / Gypsy & Traveller children in Europe*, Published by Save the Children, vol. 2: Western & Central Europe, 2001
36. *Denied a future? – The right of educațion of Roma / Gypsy & Traveller children in Europe*, Published by Save the Children, vol. 1: South-eastern Europe, 2001
37. *Denied a future? – The right of educațion of Roma / Gypsy & Traveller children in Europe*, Published by Save the Children, Internațional legislation handbook, 2001
38. *Indicators regarding Roma Communities from România*, Institute for Quality of Life, Expert Publishing House, Bucharest 2002 (for a pdf. version see www.rroma.ro)

39. *Roma children in România* (Romanian-English edition), research report, Save the Children-UNICEF, Bucharest, 1998
40. *State of Impunity - Human Rights Abuse of Roma in România*, European Roma Rights Center, 2001
41. *Tendințe sociale*, Unicef, Național Statistics Institute, Bucharest, 2001
42. *The Roma Education*, Resource Book, edited by C. Fenyes, C. McDonald, A. Meszaros, Institute for Educational Policy, Open Society Institute, vol.1, Budapest, 2001
43. *The Desegregation of 'Români Schools' – A Condition for an Equal Start for Roma*, conference report, Sofia, Bulgaria, April 27, 2001 published by European Roma Rights Center and Open Society Institute's Roma participation Program
44. *Les ONG: instruments du neo-liberalisme ou alternatives populaires?* L'Harmattan, 1998
45. *The Roma in Central and Eastern Europe – Avoiding the Dependency Trap*, UNDP, Bratislava, 2002
46. *Suportul social pentru populația de romi*, Guvernul României, CASPIS (Comisia Anti-Sărăcie și Promovare a Incluziunii Sociale), *Analiza problemelor sociale: directii de acțiune*, nr.2
47. Boudon, R., *Texte sociologice alese*, Editura Humanitas, Bucuresti, 1990
48. Liegeois, J.P., *Roma, Gypsies, Travelers*, Council Of Europe Press, 1994
49. Neculau, A. și Ferreol, G., *Minoritari, marginali, excluși*, Editura Polirom, Iași, 1996
50. Surdu, M., *Efectele condiționării alocației pentru copii de prezența școlară în cazul copiilor romi*, în *Revista Calitatea Vieții*, nr. 1 / 1998
51. Zamfir, C. și Zamfir, E., coordonatori, *Țigani între ignorare și îngrijorare*, Editura Alternative, Bucuresti, 1993
52. ****Situația socială a romilor din județul Buzău*, *Revista de Cercetări Sociale* nr. 3/4, 1998
53. ****Copii romi din România*, *Salvați copiii - Unicef*, Bucuresti, 1999