



©Centrul de Resurse Juridice
București, ianuarie 2020

Nediscriminarea în educație

*O analiză a situației actuale din perspectiva nediscriminării
în mai multe sectoare ale sistemului educațional românesc*

Coordonatoare: Cezara David

Autori:

Simona Barbu, capitolul 3
Alexandra Columban, capitolul 2
Cezara David, capitolele 1, 5 și 6
Dani Prisacariu, capitolul 4

Document realizat în cadrul proiectului PROGRES – Politici publice responsabile = Guvernare responsabilă, Cod SIPOCA: 142, Cod MySMIS2014: 112374. Proiect cofinanțat din Fondul Social European, prin Programul Operațional Capacitate Administrativă 2014-2020, CP2/2017 – Creșterea capacității ONG-urilor și a partenerilor sociali de a formula politici publice alternative.

Conținutul acestui material nu reprezintă în mod obligatoriu poziția oficială a Uniunii Europene sau a Guvernului României.



Proiect cofinanțat din Fondul Social European, prin Programul Operațional Capacitate Administrativă 2014-2020

Cuprins

Introducere.....	3
Sumar executiv – obiectivele analizei și principalele elemente abordate în fiecare capitol.....	5
Metodologie de lucru.....	7
Capitolul 1: Scurtă introducere privind legislația în domeniul nediscriminării în educație	9
Capitolul 2: Egalitatea de gen în sistemul educațional românesc.....	14
2.1 Introducere	14
2.1.1 Egalitate de gen și egalitate de șanse. Definiții	15
2.1.2. Egalitatea și paritatea de gen în cifre.....	16
2.1.3. Dimensiunea de gen (sau lipsa acesteia) în politicile publice naționale.....	18
2.1.4. Discriminarea de gen în educație	21
2.2. Egalitatea de gen în școala românească. Programe și discipline școlare, activități extracurriculare.....	24
2.2.1. Limba și literatura română	24
2.2.2. Istorie.....	30
2.2.3. Educație socială	33
2.2.4. Educație pentru sănătate	37
2.2.5. Activități extracurriculare	38
2.3. Formarea cadrelor didactice.....	40
2.3.1. Modulul psihopedagogic și formarea inițială a viitoarelor cadre didactice	40
2.3.2. Formarea continuă a cadrelor didactice.....	42
2.3.3. Consecințele marginalizării egalității de gen în formarea profesorilor	44
2.4. Concluzii și recomandări	48
Capitolul 3: Copiii romi - (ne)discriminare și incluziune în sistemul educațional românesc	54
3.1. Introducere	54
3.2. Situația educației copiilor romi în România	55
3.3. Cadrul legislativ –politici educaționale privind incluziunea copiilor romi în sistemul educațional și accesul la învățământ de calitate	56
3.4 Elemente din programele și manualele școlare privind minoritatea romă.....	58
3.4.1. Programele școlare	58
3.4.2 Manualele școlare	61
3.5. Formarea cadrelor didactice.....	64
3.5.1 Formarea cadrelor didactice privind elementele culturii romani și principiile școlii incluzive	64
3.5.2 Formarea și angajarea de resurse umane rome în sistemul educațional.....	68
3.6. Segregarea și excluziunea copiilor romi în învățământul românesc	71

3.6.1	Definirea segregării și date generale	71
3.6.2.	Factori care influențează segregarea și excluderea copiilor romi din sistemul educațional.....	72
3.6.2.1	Atitudini față de elevii romi la școală	72
3.6.2.2	Lipsa datelor, a monitorizării segregării și a implementării legislației.....	74
3.6.3	Măsuri (fragmentate) de sprijin	79
3.7.	Concluzii și recomandări	82
Capitolul 4: Tinerii LGBTI în sistemul educațional românesc.....		86
4.1	Introducere	86
4.1.1	Identități și realități LGBTI. Definiții.....	86
4.2	Cadrul național	89
4.2.1	Studii despre percepțiile românilor despre homosexualitate.....	89
4.3	Cadrul european.....	90
4.3.1	Recomandarea CM Rec (2010)5 a Comitetului de Miniștri al Consiliului Europei	91
4.3.2	Recomandări ale Adunării Parlamentare a Consiliului Europei.....	92
4.3.3	Apelul la acțiune UNESCO cu privire la educație incluzivă și echitabilă pentru toți elevii, într-un mediu liber de discriminare și violență	92
4.3.4	EU LGBT survey - European Union lesbian, gay, bisexual and transgender survey - Agenția pentru Drepturi Fundamentale a Uniunii Europene (FRA).....	93
4.3.5	”În siguranță la școală: Răspunsuri ale sectorului educațional la violența bazată pe orientare sexuală, identitate și expresie de gen sau caracteristici sexuale în Europa”	94
4.4	Realitățile din școlile românești	95
4.4.1	Cazuri mediatizate ce implicau tematica LGBTI în sistemul educațional din România	97
4.4.2	Includerea temelor LGBTI în curriculumul școlar	103
4.4.3	Formarea cadrelor didactice.....	106
4.5	Concluzii și recomandări	110
Capitolul 5. Bune practici și resurse pentru educație din perspectiva nediscriminării		112
Capitolul 6: Concluzii și plan de măsuri propuse pentru abordarea integratoare (mainstreaming-ul) nediscriminării în sistemul educațional românesc.....		115
Bibliografie:		121

Introducere

O abordare de drepturile omului este un cadru conceptual pentru dezvoltarea umană care se bazează pe standarde internaționale de drepturile omului și care acționează nemijlocit pentru promovarea și protejarea drepturilor omului. O astfel de abordare va analiza inegalitățile care împiedică această dezvoltare, va redresa practicile discriminatorii și distribuirea injustă de putere. Principiile de bază ale abordării prin prisma drepturilor omului sunt: un cadru legal care asigură aceste drepturi, transparență, participare, împuternicire, nediscriminare, incluziune și responsabilizare.¹ Educația și accesul la educație au început să fie abordate, în ultimele decenii, din ce în ce mai mult din perspectivă de drepturile omului, de respectare a demnității umane.

Drepturile omului în ceea ce privește educația implică trei dimensiuni care sunt interconectate și doar prin adresarea concomitentă a celor trei se pot realiza: 1) dreptul la acces la educație – dreptul fiecărui copil la educație în condiții de șanse egale și fără discriminare. Pentru acest scop, educația trebuie să fie disponibilă, accesibilă și incluzivă pentru toți copiii; 2) dreptul la educație de calitate – care îi permite copilului să își dezvolte și să acceseze întregul potențial, să fie pregătit pentru piața muncii și să dezvolte abilități de viață. În acest scop, educația trebuie să fie centrată pe copil, cu un curriculum relevant, cu resurse adecvate și monitorizare; 3) dreptul la respect în mediul școlar – dreptul fiecărui copil de a-i fi respectată demnitatea și drepturile omului în sistemul educațional. Pentru a atinge acest scop, educația trebuie să se realizeze într-un mod conform cu drepturile omului, care include respect pentru fiecare copil, oportunități pentru o participare reală, eliminarea oricărei forme de violență și respect pentru limbă, cultură și religie².

A existat, și încă există, un eșec în a conștientiza complexitatea barierelor care împiedică accesul copiilor la educație, necesitatea de a asculta îngrijorările și nevoile exprimate de copii înșiși cu privire la educația lor, de a construi o cultură în care toți copiii sunt respectați și valorizați în mod egal, de a implica părinții și comunitatea locală în sprijinirea educației, de a ne uita la drepturile copilului în contextul educațional³.

Dreptul la nediscriminare și dreptul de a beneficia și accesa educația în condiții de echitate pentru toți copiii nu sunt încă valorificate în România. Monitorizări independente⁴ arată că există, în continuare, îngrijorări profunde cu privire la copiii romi, copiii cu dizabilități, copiii solicitanți de azil și refugiați, tineri LGBTI (lesbiene, homosexuali, bisexuali, transgender, intersex), copiii care trăiesc în zone rurale și care

¹ Office of the United Nations High Commissioner for Human Rights, Frequently Asked Questions on a Human Rights-Based Approach to Development Cooperation, <http://www.ohchr.org/documents/publications/fagen.pdf> (pg 22)

² A Human Rights-Based Approach to EDUCATION FOR ALL, United Nations Children's Fund/ United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization, 2007, available at https://www.unicef.org/publications/files/A_Human_Rights_Based_Approach_to_Education_for_All.pdf

³ A Human Rights-Based Approach to EDUCATION FOR ALL, United Nations Children's Fund/ United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization, 2007, available at https://www.unicef.org/publications/files/A_Human_Rights_Based_Approach_to_Education_for_All.pdf

⁴ Comitetul pentru Drepturile Copilului Observații finale privind cel de-al cincilea raport periodic al României – iunie 2015, citat de Salvați Copiii - <https://www.salvaticopiii.ro/sci-ro/files/0a/0ab4c7cb-1ff8-458c-a53a-053f5d189015.pdf>. Raportul Comitetului este disponibil la https://tbinternet.ohchr.org/_layouts/15/treatybodyexternal/Download.aspx?symbolno=CRC%2fC%2fR_0U%2f5&Lang=en

sunt în continuare supuși discriminării în ceea ce privește accesul la educație, cât și accesul la îngrijiri medicale și nivel de trai. De asemenea, fetele se confruntă în continuare cu discriminare multiplă și sunt mai expuse violenței și excluziunii.

Recomandările principale pentru România din partea Națiunilor Unite sunt ca statul să asigure implementarea deplină a legilor existente care interzic discriminarea, inclusiv prin instituirea de mecanisme adecvate de monitorizare și sesizare, consolidarea campaniilor publice de educare pentru a aborda problema stigmatizării și discriminării față de copiii romi, copiii cu dizabilități, fete, copiii solicitanți de azil și refugiați, tinerii LGBTI, precum și să asigure accesul egal al acestora la educație, îngrijiri medicale, ocupare în muncă și nivel de trai. Comitetul recomandă, de asemenea ca, în procesul de abordare a stigmatizării și discriminării copiilor romi, statul parte să se asigure că acesta se desfășoară cu atenție, pentru a evita agravarea segregării.

Comisia Europeană⁵ are recomandări în aceeași direcție, punând accentul pe respectul pentru demnitatea umană, drept una dintre valorile de bază ale Uniunii Europene și pe protejarea drepturilor copilului, combaterea excluziunii sociale și a discriminării și promovarea justiției și a protecției sociale. Din nou, nediscriminarea este temelia acțiunilor pe care trebuie să le întreprindă statele membre, respectiv „Promovarea egalității între sexe, integrarea în politici a principiului egalității între sexe și a șanselor egale, precum și combaterea discriminării cu care se confruntă copiii și familiile lor, indiferent de motive (în special a discriminării pe criterii de sex, rasă sau origine etnică, religie sau credință, dizabilitate, vârstă sau orientare sexuală), ar trebui să stea la baza tuturor eforturilor de combatere a sărăciei și a excluziunii sociale a copiilor”.

Prin proiectul PROGRES – Politici publice responsabile = Guvernanță Responsabilă, Centrul de Resurse Juridice și-a propus elaborarea și promovarea de măsuri pentru o educație nediscriminatorie și inclusivă, realizate pe baza unei analize a sistemului de educație din România, raportat la standardele internaționale și naționale de drepturile omului. Astfel, studiul „Nediscriminarea în educație” se uită la dreptul copiilor la educație, cu accent pe trei elemente: egalitatea de șanse în sistemul educațional, incluziunea copiilor romi și incluziunea tinerilor LGBTI în sistemul de învățământ românesc.

⁵ Recomandarea Comisiei Europene „Investiția în copii: întreruperea cercului vicios al defavorizării” (2013/112/UE) disponibilă la <https://eur-lex.europa.eu/legal-content/RO/TXT/HTML/?uri=CELEX:32013H0112&from=EN>

Sumar executiv – obiectivele analizei și principalele elemente abordate în fiecare capitol

Studiul „Nediscriminarea în educație” și-a propus realizarea unei analize a situației educaționale la momentul anului 2019 din perspectiva nediscriminării și a egalității de șanse în sistemul educațional românesc, respectiv în programe și manuale școlare, în formarea inițială și continuă a cadrelor didactice, cu privire specific la egalitatea de gen, tineri LGBTI, copii și tineri romi.

Analiza debutează cu o introducere, metodologie și un scurt intro legislativ (capitolul 1), detaliind apoi, în capitolele ce urmează, fiecare dintre temele prezentate mai sus, cu subcapitole de legislație specifică temei, considerații metodologice, analiza propriu-zisă, dar și concluzii și recomandări specifice.

În cadrul capitolului 2 – **„Egalitatea de gen în sistemul educațional românesc”**, autoarea analizează măsura în care sistemul educațional formează copiii pentru a practica și respecta egalitatea de gen atât în băncile școlii, cât și ulterior, ca adulți. Pornind de la considerentul că fundamentele educației și principiile de bază se consolidează la vârste timpurii, capitolul include informație despre învățământul preuniversitar și, în special, cel liceal și gimnazial, când copiii au capacitatea de a înțelege aspecte socio-culturale și de etică, precum și noțiuni de drepturi și obligații cetățenești.

Capitolul despre egalitatea de gen prezintă conceptele cheie de egalitate de gen, respectiv egalitate de șanse și tratament între femei și bărbați, incluzând date și statistici privind egalitatea de gen în învățământul din România. Cea de-a doua secțiune analitică a capitolului analizează programele școlare pentru ciclul primar, gimnazial și liceal la disciplinele Limba și literatura română, Istorie și Educație socială, căreia i se adaugă o scurtă analiză a disciplinei opționale Educație pentru sănătate. O a treia secțiune a capitolului analizează formarea inițială și continuă a cadrelor didactice, astfel: modulul psihopedagogic de nivel I și II pentru viitorii profesori și cursurile de formare pentru personalul didactic sunt analizate din prisma prezenței/ absenței noțiunilor și temelor ce vizează egalitatea de gen. În final, autoarea oferă o serie de recomandări specifice menite să ducă la includerea adecvată a egalității de gen în programa și manualele școlare, precum și să dezvolte cunoștințele și abilitățile profesorilor de a aborda această temă la clasă.

Capitolul 3, **„Copiii romi - (ne)discriminare și incluziune în sistemul educațional românesc”** abordează situația copiilor romi prin analiza a trei elemente principale: reprezentarea istoriei, tradițiilor și a culturii minorității romi în programele și manualele școlare utilizate în sistemul de învățământ; formarea cadrelor didactice în ceea ce privește diversitatea, incluziunea și nediscriminarea pe criterii etnice. Un punct distinct abordat îl reprezintă segregarea și excluziunea copiilor romi în sistemul de învățământ.

Capitolul privind incluziunea copiilor romi descrie succint situația actuală a acestora în școlile din România, prezentând date despre înscrierea și participarea copiilor romi la educație, diferențele dintre copiii ne-romi și cei romi în educație, din perspectivă de acces și participare (inclusiv determinanții acestor diferențe) și despre fenomenul segregării copiilor romi în școlile din România. Prima secțiune de analiză prezintă modul

În care sunt abordate elementele despre minoritatea romă în programele și manualele școlare, concentrându-se pe programele școlare pentru disciplinele Istorie (clasele a V-a – a VIII-a), Educație socială (clasele a V-a – a VIII-a) și Limba și literatura română (clasele a V-a – a VIII-a), respectiv manualele pentru disciplina Istorie pentru gimnaziu și liceu. Autoarea include în această secțiune o analiză a studiului limbii și istoriei romani și a implementării programei școlare pentru disciplina Istoria și tradițiile minorității rome cu predare la clasele a VI-a – a VII-a. Cea de-a doua secțiune analitică a acestui capitol oferă o imagine asupra posibilităților de formare a cadrelor didactice în ceea ce privește elementele despre istoria, cultura și tradițiile minorității rome la nivel național în România. Analiza cuprinde informații atât despre formarea inițială, cât și despre cea continuă. De asemenea, este analizată și situația resurselor umane rome din cadrul învățământului. Ultima secțiune de analiză este dedicată temei despre segregare și excluziune în cazul copiilor rome, unde sunt definite conceptele și cauzele acestor fenomene. La acest punct, sunt trecute în revistă și măsurile de sprijin pentru educația copiilor rome și modul de implementare a acestora. Capitolul se încheie cu o serie de concluzii și recomandări specifice pentru tema abordată.

Capitolul 4, **„Tinerii LGBTI în sistemul educațional românesc”** analizează modul în care este abordată incluziunea persoanelor LGBTI în sistemul educațional din România, pornind de la standardele europene din domeniu. Pentru a înțelege mai bine realitățile contemporane, autorul capitolului începe prin a oferi o ilustrare a celor mai importante evenimente vizibile din contextul educațional ce privesc persoanele LGBTI și a trendurilor emergente. Sunt incluse informații despre identități și realități LGBTI, împreună cu definirea termenilor și a elementelor referitoare la comunitatea LGBTI. Capitolul despre tinerii LGBTI oferă informații despre situația acestora în România și în Europa, în general și în cadrul educațional, specific.

Capitolul include analiza programelor și manualelor școlare. Aici este abordată disciplina opțională „Educație pentru sănătate”, singura disciplină de altfel care abordează tematica identității și orientării sexuale în programa școlară. De asemenea, se oferă o imagine a reprezentării tinerilor LGBTI în manuale de sociologie, de educație socială și de studii sociale de gimnaziu și de liceu. Autorul capitolului analizează și modul de formare a cadrelor didactice în ceea ce privește incluziunea copiilor și tinerilor LGBTI în sistemul educațional românesc, oferind o imagine de ansamblu asupra realizării acestei formări.

Studiul continuă cu o prezentare pe scurt a unei serii de **bune practici și resurse** pentru o educație nediscriminatorie (capitolul 5). Capitolul 6 încheie analiza „Nediscriminare în educație” prin formularea **concluziilor** și propunerea unui **plan de măsuri** pentru abordarea integratoare nediscriminării în sistemul educațional românesc.

Metodologie de lucru

Metodologia de lucru privind analiza abordării integratoare a egalității de șanse și nediscriminării în educație care a stat la baza studiului „Nediscriminarea în educație” s-a bazat pe analiza datelor existente și colectarea directă de informații din teren. Procesul de documentare a fost realizat în perioada iunie – septembrie 2019 și s-a concentrat pe colectarea de informații cu privire la cele trei teme de interes ale studiului: egalitatea de șanse, incluziunea copiilor și tinerilor romi și a celor LGBTI în sistemul de învățământ românesc, specific în ariile: programe și manuale școlare, formare inițială și continuă a cadrelor didactice.

Cercetarea de surse secundare a inclus, printre altele, consultarea standardelor internaționale și naționale (precum convențiile ratificate de România cu privire la educația incluzivă și ultimele rapoarte de monitorizare și implementare a acestor convenții), consultarea strategiilor și a planurilor naționale de acțiune, și a rapoartelor privind educația și nediscriminarea privitoare la România (surse naționale și internaționale: Consiliul Național pentru Combaterea Discriminării, Ministerul Educației Naționale, Agenția Română de Asigurare a Calității în Învățământul Preuniversitar, Institutul de Științe ale Educației, Comisarul pentru Drepturile Omului al Consiliului Europei, Raportorul special ONU privind sărăcia extremă și drepturile omului, Agenția pentru Drepturile Fundamentale a Uniunii Europene etc).

Au fost transmise solicitări de informații în baza legii 544/2001 privind accesul la informații de interes public către instituții la nivel central, cât și către instituții din sistemul de învățământ din municipiul București și 10 județe (s-au selectat județele cu cel mai mare număr de populație⁶). Au fost contactate 37 de instituții, dintre care au răspuns 28, astfel Ministerul Educației Naționale, Institutul de Științe ale Educației, Agenția Națională pentru Romi, Centrul Național de Evaluare și Examinare, Consiliul Național pentru Combaterea Discriminării, Departamentele pentru Pregătirea Personalului Didactic din Universități, Casele Corpului Didactic și Inspectoratele Școlare din București și județele selectate. Analiza a inclus și o parte de cercetare calitativă, respectiv 24 de interviuri semi-structurate cu reprezentanți ai autorităților și organizațiilor active în domeniul educației⁷. Menționăm că răspunsurile specialiștilor au

⁶ Restricțiile de timp și de resurse nu au permis colectarea și analizarea de date de la nivel local din toate județele țării.

⁷ Carmen Tomescu, profesoară de istorie la Colegiul Național Costache Negruzzi din Iași și autoare de manuale; Liviu Gaja, psiholog și cercetător în cadrul Asociației pentru Libertate și Egalitate de Gen (A.L.E.G.) din Sibiu; Ioana Tămăian, Lector univ. dr. la Facultatea de Psihologie și Științe ale Educației, Universitatea Babeș-Bolyai Cluj-Napoca; Laura Grünberg, Conf. univ. dr. la Facultatea de Sociologie și Asistență Socială, Universitatea din București; Adriana Ciorcilă, profesoară de engleză și consilier educativ la Liceul Tehnologic „Anghel Saligny” din Bacău; Monica Halaszi, profesoară de Limba și literatura română la Colegiul Național „Liviu Rebreanu” din Bistrița, formator și autoare de manuale; Gabriel Bădescu, Prof. univ. dr. la Facultatea de Științe Politice, Administrative și ale Comunicării, Universitatea Babeș-Bolyai Cluj-Napoca, cercetător și expert în cadrul Centrului pentru Studiul Democrației din cadrul aceleiași facultăți; Ioana Nanu, profesoară de Limba și literatura română la Școala Americană Internațională din București și doctor în Științele Educației; Roxana Paraschiv, jurist și coordonatoare Centrul de Informare, Documentare și Cercetare privind Drepturile Copilului al organizației Salvați Copiii din București și Luminița Chicinaș, profesoară de fizică și inspector școlar pentru monitorizarea programelor de acces la educație în cadrul Inspectoratului Școlar Județean Cluj; Costache Adrian, Lector, Departamentul de pregătire a personalului didactic, Universitatea Babeș Bolyai, Cluj-Napoca; Palas Alexandru, membru al organizației MozaiQ LGBT din București; Marin Roxana, profesoară la Liceul Coșbuc București; Roseti Ion Rotariu Teodora, directoare executivă, Asociația ACCEPT din București; Viski Vlad, director executiv organizația MozaiQ LGBT din București; Marius Caldararu, Inspector limba romani în cadrul Direcției Generale Învățământ în Limbile Minorităților și Relația cu Parlamentul, Ministerul Educației; Gheorghe Sarau,

servit ca titlu de exemplu, pentru a întări sau explicita concluzii care au reieșit din analiza documentelor relevante, interviurile nefiind baza concluziilor cu caracter generalizator.

De asemenea, cercetarea include concluzii și recomandări care au reieșit în urma unor consultări publice cu specialiști și practicieni în domeniu, organizate în 5 orașe din țară (Timișoara, Cluj-Napoca, Iași, București și Craiova) în perioada septembrie-octombrie 2019.

Profesor universitar limba romani, Universitatea din București – Facultatea de Limbi și Literaturi Străine – Catedra de Hungarologie, Rromani și Iudaice, secția limbă și literatură romani; Violeta Dascalu, Directoare școală, Școala Gimnazială Ferdinand, București; Kovacs Irina, Secretar de stat Învățământ în Limbile Minorităților, Președintă Comisia Națională pentru Desegregare și Incluziune Educațională; Luminita Costache, Specialist Politici Sociale UNICEF, membră în Comisia Națională pentru Desegregare și Incluziune Educațională; Marian Mandache, Director executiv, Centrul Romilor pentru Intervenție Socială și Studii (Romani CRISS); Cristina Tănase, Coordonator programe educaționale copii romi, Salvati Copiii București; Csaba Ferencs Asztalos, Președinte, Secretar de Stat, Consiliul Național pentru Combaterea Discriminării; Șerban Iosifescu, Președinte, Agenția Română de Asigurare a Calității în Învățământul Preuniversitar – ARACIP, București.

Capitolul 1: Scurtă introducere privind legislația în domeniul nediscriminării în educație

Fiecare copil are dreptul la educație fără discriminare, așa cum precizează *Convenția ONU cu privire la drepturile copilului*, la care România este parte din anul 1990⁸. Nediscriminarea este un principiu fundamental, fiind în strânsă legătură cu respectarea și promovarea interesului superior al copilului, dezvoltarea copilului la maxima sa capacitate și baza pentru o societate democratică.

Art. 2 al Convenției ONU cu privire la drepturile copilului precizează:

1. Statele părți se angajează să respecte și să garanteze drepturile stabilite în prezenta convenție tuturor copiilor din jurisdicția lor, indiferent de rasă, culoare, sex, limbă, religie, opinie politică sau altă opinie, de naționalitate, apartenența etnică sau originea socială, de situația materială, incapacitatea fizică, de statutul la naștere sau de statutul dobândit al copilului ori al părinților sau al reprezentanților legali ai acestuia.
2. Statele părți vor lua toate măsurile de protejare a copilului împotriva oricărei forme de discriminare sau de sancționare pe considerente ținând de situația juridică, activitățile, opiniile declarate sau convingerile părinților, ale reprezentanților săi legali sau ale membrilor familiei sale.⁹

Legea nr. 272/2004 privind protecția și promovarea drepturilor copilului (republicată) reiterează principiul respectării și promovării cu prioritate a interesului superior al copilului, precum și pe cel al asigurării șanselor egale și nediscriminării, introducând totodată și principiul respectării demnității copilului și al ascultării opiniei copilului și luarea în considerare a acesteia, ținând cont de vârsta și de gradul său de maturitate. Specific, Legea 272/2004 reiterează prevederile Convenției prin art. 7: următoarele:

Art. 7

„Drepturile prevăzute de prezenta lege sunt garantate tuturor copiilor fără nicio discriminare, indiferent de rasă, culoare, sex, limbă, religie, opinie politică sau altă opinie, de naționalitate, apartenență etnică sau origine socială, de situația materială, de gradul și tipul unei deficiențe, de statutul la naștere sau de statutul dobândit, de dificultățile de formare și dezvoltare sau de alt gen ale copilului, ale părinților ori ale altor reprezentanți legali sau de orice altă distincție.”

Specific, articolul 51 (Secțiunea 4, Educație, activități recreative și culturale) precizează:

„(1) Copilul are dreptul de a primi o educație care să îi permită dezvoltarea, în condiții nediscriminatorii, a aptitudinilor și personalității sale.”

Copiilor, un grup vulnerabil la discriminare și efectele discriminării, li se recunoaște nevoia de protecție specifică, în exercitarea tuturor drepturilor și în toate domeniile vieții. Art.49 din **CONSTITUȚIA ROMÂNIEI** din 21 noiembrie 1991 – REPUBLICARE, garantează Protecția copiilor și a tinerilor:

(1) „Copiii și tinerii se bucură de un regim special de protecție și de asistență în realizarea drepturilor lor.”

⁸ Ratificată de România prin LEGEA nr. [18 din 27 septembrie 1990](#) pentru ratificarea Convenției cu privire la drepturile copilului - Republicare.

⁹ Națiunile Unite, "Convenția cu privire la drepturile copilului", <https://www.ohchr.org/en/professionalinterest/pages/crc.aspx>

Constituția prevede și dreptul la nediscriminare,

Art. 16: Egalitatea în drepturi:

(1) „Cetățenii sunt egali în fața legii și a autorităților publice, fără privilegii și fără discriminări.”

ORDONANȚA nr. 137 din 31 august 2000 privind prevenirea și sancționarea tuturor formelor de discriminare*) – REPUBLICARE are prevederi speciale referitoare la discriminare din diferite domenii ale vieții. Acest cadru legal este aplicabil atât persoanelor fizice, cât și celor juridice în domeniul public sau privat. Instituțiile sunt menționate în mod explicit ca destinatar al acestei legi, inclusiv cele din domeniul educațional.

Încă de la articolul 1, paragraful 2, se garantează Principiul egalității între cetățeni, al excluderii privilegiilor și discriminării, în special în exercitarea anumitor drepturi, precum **e)** drepturile economice, sociale și culturale, în special: **(v)** dreptul la educație și la pregătire profesională.

SECȚIUNEA III: Accesul la educație (art.11) definește drept discriminare **(1)** refuzarea accesului unei persoane sau unui grup de persoane la sistemul de educație de stat sau privat, la orice formă, grad și nivel, din cauza apartenenței acestora la o anumită rasă, naționalitate, etnie, religie, categorie socială sau la o categorie defavorizată, respectiv din cauza convingerilor, vârstei, sexului sau orientării sexuale a persoanelor în cauză. Prevederea se aplică **(2)** tuturor fazelor sau etapelor din sistemul educațional. Ordonanța, cât și acest articol, fac o distincție clară între măsuri afirmative și discriminare. Principiile nediscriminării, al egalității de șanse, dar și al ascultării opiniei copilului și al diversității în sistemul de învățământ, precum și în învățarea pe tot parcursul vieții din România sunt prevăzute și în Legea educației, LEGE nr. 1 din 5 ianuarie 2011 a educației naționale (art.3), un sistem la care se garantează un acces egal, indiferent de nivel și forma de învățământ, fără nicio formă de discriminare (art.2).

Cadrul legislativ din România este cuprinzător și specific în ceea ce privește educația fără discriminare cu privire la grupurile vulnerabile și/ sau minorități naționale. Aceste prevederi sunt exemplificate în cadrul fiecărui capitol, în funcție de specificul temei. Enumerăm însă câteva dintre acestea și aici:

LEGE nr. 202 din 19 aprilie 2002 privind egalitatea de șanse și de tratament între femei și bărbați*) – Republicare

Art. 15

(1) Ministerul Educației Naționale asigură, prin mijloace specifice, instruirea, pregătirea și informarea corespunzătoare a cadrelor didactice, la toate formele de învățământ, public și privat, pe tema egalității de șanse pentru femei și bărbați.

(2) Ministerul Educației Naționale va promova, în mod direct sau prin intermediul organelor și instituțiilor specializate din subordine, recomandări privind realizarea cursurilor universitare, instrumente de evaluare a manualelor școlare, programe școlare, ghiduri pentru aplicarea programelor școlare care să excludă aspectele de discriminare între sexe, precum și modelele și stereotipurile comportamentale negative în ceea ce privește rolul femeilor și al bărbaților în viața publică și familială.

(3) Ministerul Educației Naționale în mod direct sau prin intermediul inspectoratelor școlare din subordine, precum și unitățile de învățământ superior monitorizează modul de respectare a principiului egalității de șanse și de tratament între femei și bărbați, în activitatea curentă a unităților de învățământ.

LEGE nr. 448 din 6 decembrie 2006 privind protecția și promovarea drepturilor persoanelor cu handicap1) – Republicare. SECȚIUNEA 2: Educație

Art. 15

(1) Persoanele cu handicap au acces liber și egal la orice formă de educație, indiferent de vârstă, în conformitate cu tipul, gradul de handicap și nevoile educaționale ale acestora.

(3) Copiii și tinerii cu handicap și/sau cu cerințe educative speciale, integrați în învățământul de masă, beneficiază de suport educațional prin cadre didactice de sprijin și itinerante, de la caz la caz.

(4) Copiii și tinerii cu handicap și/sau cu cerințe educative speciale au dreptul să studieze și să se instruiască în limba maternă.

Art. 19

În vederea asigurării accesului persoanelor cu handicap în unitățile și instituțiile de învățământ, autoritățile publice au obligația să ia următoarele măsuri specifice:

e) să sprijine pregătirea cadrelor didactice în vederea adaptării practicilor educaționale pentru elevii cu handicap din grupe sau clase de învățământ obișnuit;

g) să asigure servicii educaționale de sprijin pentru persoanele cu handicap și familiile acestora, prin specialiști în domeniul psihopedagogiei speciale;

h) să asigure accesul în unitățile și instituțiile de învățământ.

ORDIN nr. 1540 din 19 iulie 2007 privind interzicerea segregării școlare a copiilor romi și aprobarea Metodologiei pentru prevenirea și eliminarea segregării școlare a copiilor romi

Art. 1

(1) Prezentul ordin are ca obiectiv prevenirea, interzicerea și eliminarea segregării, văzută ca formă gravă de discriminare, cu consecințe negative asupra accesului egal al copiilor la o educație de calitate.

(2) Pentru atingerea acestui obiectiv se interzice, începând cu anul școlar 2007-2008, formarea claselor I și a V-a segregate, având preponderent sau numai elevi romi.

(3) Prevenirea și eliminarea segregării școlare se fac în conformitate cu Metodologia pentru prevenirea și eliminarea segregării școlare a copiilor romi, prevăzută în anexa nr. 1 care face parte integrantă din prezentul ordin.

Art. 3 (2) Analiza situațiilor privind unitățile de învățământ preuniversitar segregate și elaborarea planurilor de măsuri pentru desegregare se vor realiza de către inspectoratele școlare județene și unitățile de învățământ preuniversitar în cauză, cu sprijinul autorităților publice naționale/județene/locale, al organizațiilor neguvernamentale cu experiență în domeniu, precum și al reprezentanților comunităților locale în care se află unitățile școlare.

ORDIN nr. 6134 din 21 decembrie 2016 privind interzicerea segregării școlare în unitățile de învățământ preuniversitar

CAPITOLUL I: Dispoziții generale și definiții

Art. 1

(1) Ministerul Educației Naționale și Cercetării Științifice își propune ca politică educațională asigurarea echității în educație, în ceea ce privește accesul egal la toate formele de învățământ, dar și în ceea ce privește calitatea educației pentru toți copiii, fără nicio discriminare generată de originea etnică sau de limba maternă, dizabilitate și/sau cerințe educaționale speciale, statutul socio-economic al familiilor, mediul de rezidență sau performanțele școlare ale beneficiarilor primari ai educației.

(2) Ministerul Educației Naționale și Cercetării Științifice, inspectoratele școlare județene și unitățile de învățământ preuniversitar din România vor promova cu prioritate principiile școlii incluzive. Școala incluzivă este o școală prietenoasă și democratică, care valorifică diversitatea socio-etno-culturală, o școală în care toți copiii sunt respectați și integrați fără discriminare și fără excludere generate de originea etnică sau de limba maternă, dizabilitate și/sau cerințe educaționale speciale, statutul socio-economic al familiilor, mediul de rezidență sau performanțele școlare ale beneficiarilor primari ai educației.

Art. 2

(1) În învățământul preuniversitar este interzisă segregarea școlară pe criteriul etnic, al dizabilității sau al cerințelor educaționale speciale, pe criteriul statutului socio-economic al familiilor, al mediului de rezidență și al performanțelor școlare ale beneficiarilor primari ai educației, în condițiile prevăzute de legislația în vigoare și ale prevederilor prezentului ordin.

(2) Prevenirea și eliminarea fenomenelor de segregare școlară constituie o condiție imperativă pentru implementarea principiilor școlii incluzive.

Art. 3

Segregarea este o formă gravă de discriminare și are drept consecință accesul inegal al copiilor la o educație de calitate, încălcarea exercitării în condiții de egalitate a dreptului la educație, precum și a demnității umane.

ORDIN nr. 1529 din 18 iulie 2007 privind dezvoltarea problematicii diversității în curriculumul național

Art. 2

(1) În documentele curriculare - planuri-cadru, programe școlare, manuale școlare, auxiliare curriculare, autorii vor include aspectele referitoare la diversitatea culturală (etnică, lingvistică, religioasă etc.), în funcție de specificul domeniilor disciplinare.

(2) În programele școlare vor fi incluse, în funcție de specificul domeniilor disciplinare, obiective-cadru, obiective de referință, competențe generale, competențe specifice, teme/conținuturi ale învățării, activități de învățare, valori și atitudini referitoare la diversitatea culturală - etnică, lingvistică, religioasă etc.

(3) În învățământul gimnazial și în cel liceal, în programa pentru disciplina Istorie va fi abordată problematica istoriei tuturor minorităților din România.

Art. 4

Instrumentele de evaluare a manualelor școlare și a auxiliarelor curriculare vor prevedea criterii specifice pentru evaluarea aspectelor referitoare la diversitate/alteritate.

Art. 5 (2) Direcțiile de specialitate ale ministerului, instituțiile subordonate acestuia, cu atribuții în implementarea curriculumului și în formarea cadrelor didactice, și casele corpului didactic vor asigura introducerea, în cadrul cursurilor de abilitare curriculară și al altor cursuri de formare, a unor teme specifice referitoare la diversitatea culturală (etnică, lingvistică, religioasă etc.)

(3) Direcțiile de specialitate ale ministerului, instituțiile subordonate acestuia, cu atribuții în implementarea curriculumului și în formarea cadrelor didactice, vor căuta resursele și partenerii necesari pentru a asigura formarea cadrelor didactice în vederea promovării, cunoașterii și acceptării diversității/alterității.

CONVENȚIA-CADRU din 1 februarie 1995 pentru protecția minorităților naționale (Lege nr.33/ 29.04.1995 privind ratificarea Convenției Cadru pentru protecția minorităților naționale, încheiată la Strasbourg)

Art. 4

1. Părțile se angajează să garanteze fiecărei persoane aparținând unei minorități naționale dreptul la egalitate în fața legii și la egala protecție a legii. În această privință, orice discriminare bazată pe apartenența la o minoritate națională este interzisă.

2. Părțile se angajează să adopte, dacă este cazul, măsuri adecvate pentru a promova, în toate domeniile vieții economice, sociale, politice și culturale, egalitatea deplină și efectivă între persoanele aparținând unei minorități naționale și cele aparținând majorității. Ele vor ține seama în mod corespunzător, în această privință, de condițiile specifice în care se află persoanele aparținând minorităților naționale.

3. Măsurile adoptate în conformitate cu paragraful 2 nu vor fi considerate acte de discriminare.

Art. 12

1. Părțile, dacă este necesar, vor lua măsuri în domeniul educației și al cercetării, pentru a încuraja cunoașterea culturii, istoriei, limbii și religiei atât ale minorităților lor naționale, cât și ale majorității.

2. În acest context, părțile vor asigura, între altele, posibilități corespunzătoare pentru pregătirea profesorilor, accesul la manuale și vor facilita contactele dintre elevi și profesori ai diferitelor comunități.

3. Părțile se angajează să promoveze șanse egale de acces la educația de toate nivelurile pentru persoanele aparținând minorităților naționale.

LEGE nr. 282 din 24 octombrie 2007 pentru ratificarea Cartei europene a limbilor regionale sau minoritare, adoptată la Strasbourg la 5 noiembrie 1992

CARTA EUROPEANĂ din 5 noiembrie 1992 a limbilor regionale sau minoritare

PARTEA III: Măsuri în favoarea folosirii limbilor regionale sau minoritare în viața publică, ce urmează a fi adoptate în conformitate cu angajamentele asumate în virtutea paragrafului 2 al art. 2 Art. 8: Învățământ

1. În materie de învățământ, părțile se angajează, în ceea ce privește zonele în care sunt folosite astfel de limbi, în funcție de situația fiecăreia dintre aceste limbi și fără a aduce atingere limbii (limbilor) oficiale a (ale) statului:

a) _ (i)să prevadă desfășurarea unei educații preșcolare în limbile regionale sau minoritare respective; sau (ii)să prevadă desfășurarea unei părți substanțiale a educației preșcolare în limbile regionale sau minoritare respective; sau (iii)să aplice una dintre măsurile vizate la pct. (i) și (ii) de mai sus cel puțin elevilor ale căror familii o solicită și al căror număr este considerat suficient; sau (iv)dacă autoritățile publice nu au competențe directe în domeniul educației preșcolare, să favorizeze și/sau să încurajeze aplicarea măsurilor vizate la pct. (i)-(iii) de mai sus;

b) _ (i)să prevadă desfășurarea unui învățământ primar în limbile regionale sau minoritare respective; sau (ii)să prevadă desfășurarea unei părți substanțiale a învățământului primar în limbile regionale sau minoritare respective; sau (iii)să prevadă, în cadrul învățământului primar, ca predarea limbilor regionale sau minoritare respective să facă parte integrantă din programa de învățământ; sau (iv)să aplice una dintre măsurile vizate la pct. (i)-(iii) de mai sus cel puțin elevilor ale căror familii o solicită și al căror număr este considerat suficient;

c) _ (i)să prevadă desfășurarea unui învățământ secundar în limbile regionale sau minoritare respective; sau (ii)să prevadă desfășurarea unei părți substanțiale a învățământului secundar în limbile

regionale sau minoritare respective; sau (iii)să prevadă, în cadrul învățământului secundar, predarea limbilor regionale sau minoritare ca parte integrantă a programei de învățământ; sau (iv)să aplice una dintre măsurile vizate la pct. (i)-(iii) de mai sus cel puțin elevilor care o solicită sau, dacă este cazul, ale căror familii o solicită - în număr considerat suficient;

d) _ (i)să prevadă desfășurarea unui învățământ tehnic și vocațional în limbile regionale sau minoritare respective; sau (ii)să prevadă desfășurarea unei părți substanțiale a învățământului tehnic și vocațional în limbile regionale sau minoritare respective; sau (iii)să prevadă, în cadrul educației tehnice și vocaționale, predarea limbilor regionale sau minoritare respective, ca parte integrantă a programei de învățământ; sau (iv)să aplice una dintre măsurile vizate la pct. (i)-(iii) de mai sus cel puțin elevilor care o solicită sau, dacă este cazul, ale căror familii o solicită - în număr considerat suficient;

e) _ (i)să prevadă desfășurarea unui învățământ universitar și a altor forme de învățământ superior în limbile regionale sau minoritare; sau (ii)să prevadă studiul acestor limbi ca disciplină a învățământului universitar și superior; sau (iii)dacă, în temeiul rolului statului în raport cu instituțiile de învățământ superior, prevederile pct. (i) și (ii) nu pot fi aplicate, să încurajeze și/sau să autorizeze crearea unui învățământ superior în limbile regionale sau minoritare ori a unor modalități permițând studierea acestor limbi în universitate sau în alte instituții de învățământ superior;

f) _ (i)să ia măsuri pentru organizarea de cursuri de educație pentru adulți sau de educație permanentă desfășurate în principal ori integral în limbile regionale sau minoritare; sau (ii)să propună aceste limbi ca discipline de educație pentru adulți și de educație permanentă; sau (iii)dacă autoritățile publice nu au competențe directe în domeniul educației adulților, să favorizeze și/sau să încurajeze predarea acestor limbi în cadrul educației pentru adulți ori al educației permanente;

g) să ia măsuri pentru asigurarea predării istoriei și a culturii pe care limba regională sau minoritară le exprimă;

h) să asigure pregătirea de bază și permanentă a cadrelor didactice necesare punerii în aplicare a acelor dintre paragrafele a)-g) acceptate de parte; i) să creeze unul sau mai multe organe de control însărcinate să urmărească măsurile adoptate și progresele realizate în direcția instituirii ori a dezvoltării predării limbilor regionale sau minoritare și să realizeze asupra acestor chestiuni rapoarte periodice care vor fi făcute publice.

2. În materie de învățământ și în ceea ce privește zonele, altele decât cele în care sunt folosite în mod tradițional limbile regionale sau minoritare, părțile se angajează să autorizeze, să încurajeze și să creeze, dacă numărul vorbitorilor unei limbi regionale sau minoritare o justifică, predarea în limba regională sau minoritară ori predarea acestei limbi la nivele de învățământ corespunzătoare.

CONVENȚIA UNESCO PRIVIND LUPTA ÎMPOTRIVA DISCRIMINĂRII ÎN DOMENIUL ÎNVĂȚĂMÂNTULUI* *Adoptată de Conferința generală a Organizației Națiunilor Unite pentru educație, știință și cultură, la 14 decembrie 1960. Intrată în vigoare la 22 mai 1962, conform dispozițiilor art. 14. România a ratificat Convenția la 20 aprilie 1964 prin Decretul nr. 149, publicat în „Buletinul Oficial al României”, partea I, nr. 5 din 20 aprilie 1964.*

ARTICOLUL 3

În scopul de a elimina sau preveni orice discriminare în sensul prezentei Convenții, statele participante își iau angajamentul: a) să abroge orice dispoziții legislative și administrative și să pună capăt oricăror practici administrative care ar comporta o discriminare în domeniul învățământului;

ARTICOLUL 4

Statele participante la prezenta Convenție își iau în plus angajamentul să furnizeze, să dezvolte și să aplice o politică națională menită să promoveze, prin metode adaptate circumstanțelor și obiceiurilor naționale, egalitatea de posibilități și tratament în domeniul învățământului, și mai ales:

a) să instituie învățământul primar obligatoriu și gratuit; să generalizeze și să facă accesibil pentru toți învățământul mediu sub diversele sale forme; să facă accesibil pentru toți, în funcție de capacitățile fiecăruia, în condiții de egalitate deplină, învățământul superior; să asigure executarea de către toți a obligației școlare prevăzute de lege;

b) să asigure în toate instituțiile de învățământ public de același grad în învățământ de același nivel și condiții echivalente în ceea ce privește calitatea învățământului predat;

c) să încurajeze și să intensifice, prin mijloace adecvate, educația persoanelor care n-au urmat învățământul primar sau care nu l-au dus până la capăt, și să le permită să-și urmeze studiile în funcție de aptitudinile lor;

d) să asigure fără discriminare pregătirea pentru profesiunea didactică.

Capitolul 2: Egalitatea de gen în sistemul educațional românesc

2.1 Introducere

Acest capitol analizează măsura în care sistemul educațional formează copiii pentru a practica și respecta egalitatea de gen atât în băncile școlii, cât și ulterior, ca adulți. Având în vedere că fundamentele educației și principiile de bază se consolidează la vârste timpurii, autoarea se concentrează asupra învățământului preuniversitar și, în special, cel liceal și gimnazial, când copiii au capacitatea de a înțelege aspecte socio-culturale și de etică, precum și noțiuni de drepturi și obligații cetățenești.

Informațiile din acest capitol se bazează pe analiză de legislație, strategii și planuri naționale de acțiune, rapoarte ale unor organizații naționale și internaționale ș.a., răspunsuri la solicitări de informații publice adresate instituțiilor publice, precum și pe cercetare calitativă efectuată în perioada iunie-septembrie 2019 sub forma a 10 interviuri semi-structurate cu specialiști¹⁰. Menționăm că răspunsurile specialiștilor au servit ca titlu de exemplu, pentru a întări sau explicita concluzii care au reieșit din analiza documentelor relevante, interviurile nefiind baza concluziilor cu caracter generalizator. De asemenea, cercetarea include concluzii și recomandări care au reieșit în urma unor consultări publice cu specialiști și practicieni în domeniu, organizate în 5 orașe din țară (Timișoara, Cluj-Napoca, Iași, București și Craiova) în septembrie-octombrie 2019.

Capitolul debutează cu definirea conceptelor cheie egalitate de gen, respectiv egalitate de șanse și tratament între femei și bărbați, prezentând apoi date și statistici privind egalitatea de gen în învățământul din România. O trecere în revistă a principalelor politici publice în materie de educație este urmată de date oferite de Consiliul Național pentru Combaterea Discriminării și de Inspectorate Școlare Județene/ al municipiului București privind discriminarea de gen în învățământ. Cea de a doua

¹⁰ Solicitățile de informații publice au fost adresate următoarelor instituții: Ministerului Educației Naționale, mai multor Inspectorate Școlare Județene și al Municipiului București și Case ale Corpului Didactic și Departamente de Pregătire a Personalului Didactic din principalele centre universitare din țară, Consiliului Național pentru Combaterea Discriminării, Institutului pentru Științe ale Educației și Centrului Național de Evaluare și Examinare.

Cei 10 specialiști intervievați au fost: Carmen Tomescu, profesoară de istorie la Colegiul Național Costache Negruzzi din Iași și autoare de manuale; Liviu Gaja, psiholog și cercetător în cadrul Asociației pentru Libertate și Egalitate de Gen (A.L.E.G.) din Sibiu; Ioana Tămăian, Lector univ. dr. la Facultatea de Psihologie și Științe ale Educației, Universitatea Babeș-Bolyai Cluj-Napoca; Laura Grünberg, Conf. univ. dr. la Facultatea de Sociologie și Asistență Socială, Universitatea din București; Adriana Ciorcilă, profesoară de engleză și consilier educativ la Liceul Tehnologic „Anghel Saligny” din Bacău; Monica Halaszi, profesoară de Limba și literatura română la Colegiul Național „Liviu Rebreanu” din Bistrița, formator și autoare de manuale; Gabriel Bădescu, Prof. univ. dr. la Facultatea de Științe Politice, Administrative și ale Comunicării, Universitatea Babeș-Bolyai Cluj-Napoca, cercetător și expert în cadrul Centrului pentru Studiul Democrației din cadrul aceleiași facultăți; Ioana Nanu, profesoară de Limba și literatura română la Școala Americană Internațională din București și doctor în Științele Educației; Roxana Paraschiv, jurist și coordonatoarea Centrului de Informare, Documentare și Cercetare privind Drepturile Copilului al organizației Salvați Copiii din București și Luminița Chicinaș, profesoară de fizică și inspector școlar pentru monitorizarea programelor de acces la educație în cadrul Inspectoratului Școlar Județean Cluj. Atât instituțiile publice contactate, cât și specialiștii au fost selectați pentru complementaritatea acestora și pentru a crea o imagine de ansamblu asupra sistemului educațional românesc prin includerea elementelor de strategie și planificare, dar și a perspectivei cadrelor didactice și specialiștilor în domeniul educației și egalității de gen. De asemenea, s-a vizat o acoperire geografică amplă: autorii au solicitat informații instituțiilor administrației publice centrale și locale din cele mai mari orașe și din toate regiunile țării și interviurile au fost efectuate cu persoane din București, Cluj-Napoca, Sibiu, Bacău, Iași și Bistrița.

secțiune a capitolului analizează programele școlare (cu exemplificări din manuale, pe alocuri) pentru ciclul primar, gimnazial și liceal la disciplinele Limba și literatura română, Istorie și Educație socială, căreia i se adaugă o scurtă analiză a disciplinei opționale Educație pentru sănătate. Secțiunea referitoare la egalitatea de gen în școli se încheie cu o trecere în revistă a activităților extracurriculare de profil la care elevii sunt încurajați să participe. Apoi, secțiunea a treia se oprește asupra formării inițiale și continue a cadrelor didactice: modulul psihopedagogic de nivel I și II pentru viitorii profesori și cursurilor de formare pentru personalul didactic sunt analizate din prisma prezenței/ absenței noțiunilor și temelor ce vizează egalitatea de gen. La final, ținând cont de concluziile cercetării, capitolul prezintă o serie de recomandări specifice menite să ducă la includerea adecvată a egalității de gen în programa și manualele școlare, precum și să dezvolte cunoștințele și abilitățile profesorilor de a aborda această temă la clasă.

2.1.1 Egalitate de gen și egalitate de șanse. Definiții

Întâi de toate, înainte de a analiza egalitatea de gen în sistemul educațional românesc, este necesară o clarificare a acestui concept. Adesea, termenii „egalitate de gen” și „egalitate de șanse și/ sau tratament între femei și bărbați” sunt folosiți alternativ, însă aceștia nu sunt sinonimi. Legea 202/2002 definește egalitatea de șanse și de tratament între femei și bărbați ca fiind „luarea în considerare a capacităților, nevoilor și aspirațiilor diferite ale persoanelor de sex masculin și, respectiv, feminin și tratamentul egal al acestora”¹¹. Așadar, sintagma se referă, pe de o parte, la eliminarea barierelor și acces egal la viața politică, economică și socială pentru femei și bărbați și, pe de altă parte, înlăturarea oricărei forme de discriminare a celor două sexe. De asemenea, egalitatea de șanse poate include și viza paritate de gen, cu alte cuvinte, participarea în număr egal a femeilor și bărbaților în domeniile educație, muncă, sănătate, politică ș.a. Măsurarea parității de gen se face prin instrumente cantitative. De exemplu, rata abandonului școlar al fetelor și al băieților se calculează ca raport procentual între numărul elevilor înscriși la școală și numărul absolvenților, segregat pe sexul elevilor.

Egalitatea de gen merge însă mai departe de egalitatea de șanse și tratament, pe care o include: ia în considerare experiența subiectivă a femeilor și bărbaților și recunoaște normele sociale și rolurile diferite atribuite celor două sexe, care pot conduce la devalorizarea muncii sau performanțelor femeilor. Măsurarea egalității de gen se face deopotrivă prin instrumente cantitative (venituri egale pentru aceeași muncă, reprezentare politică și putere de decizie echitabile, nivel de studii etc.), precum și prin instrumente calitative (de exemplu, libertatea femeilor de a lua decizii ce privesc bugetul familiei, teama de violență sau control din partea partenerului, echilibrul între viața privată și cea profesională etc.).

În ceea ce privește educația, paritatea de gen (denumită și egalitate formală) măsoară accesul și participarea fetelor și băieților la educație, în timp ce egalitatea de gen (cunoscută drept egalitate substanțială) vizează calitatea procesului educativ și a experienței celor două sexe în ceea ce privește participarea la educație și beneficiile de pe urma acesteia¹². Așadar, non-discriminarea, egalitatea de șanse, precum și egalitatea

¹¹ Art. 1, paragraful 2, Legea 202/ 2002 privind egalitatea de șanse și de tratament între femei și bărbați.

¹² Adaptat după Subrahmanian, R. (2005). *Gender equality in education: Definitions and measurements*. *International Journal of Educational Development*, 25(4), pp. 397-398.

de tratament între femei și bărbați sunt principii și mecanisme prealabile și necesare realizării egalității de gen.

Legislația și administrația publică din România utilizează termenii de „egalitate de șanse și tratament între femei și bărbați” posibil din dorința de a evita termenul „gen”, polemic în România și respins ca având încărcătură ideologică de grupuri sociale conservatoare. Reticența față de acest termen se datorează, în parte, contaminării discursului public românesc de valul de mișcări anti-gen și anti-politici pentru egalitate de gen care afectează nu doar Europa, ci întreaga lume¹³. Cu toate acestea, autoarea prezentului capitol și autorii studiului în general au optat pentru termenul de egalitate de gen în educație, concept prin care înțeleg deopotrivă participarea și accesul egal al fetelor și băieților la educație, precum și măsurile active prezente în procesul educațional menite să combată stereotipiile, prejudecățile și barierele social-culturale care perpetuează discrepanțe între femei și bărbați și împiedică ambele sexe, însă cu precădere femeile, din a-și atinge pe deplin potențialul.

2.1.2. Egalitatea și paritatea de gen în cifre

Întrucât, într-o oarecare măsură, egalitatea de gen conține elemente subiective, ce țin de experiența și percepția personală, este dificilă cuantificarea acesteia. Cu toate acestea, discrepanțele dintre femei și bărbați la nivelul UE sunt măsurate de Indexul Egalității de Gen al Institutului European pentru Egalitate de Gen (EIGE), o instituție a Uniunii Europene. Indexul din 2017 plasează România pe antepenultimul loc în UE, cu un scor de 52,4 (unde 0 reprezintă inegalitate totală și 100, egalitate totală), urmată doar de Ungaria și Grecia, media europeană fiind de 66,2¹⁴. În ceea ce privește domeniul Cunoaștere¹⁵, România are un scor de 52,9, calculat în funcție de nivelul de studii și participare la educație non-formală – egale pentru femei și bărbați, dar cele mai scăzute din UE, respectiv gradul de segregare pe domenii de studiu – studentele dominând în continuare domeniile educație, sănătate, științe umaniste și artă¹⁶.

Statisticile naționale indică faptul că nu putem vorbi de discrepanțe între fete și băieți în ceea ce privește participarea la educație (ceea ce mai sus era numit *paritate de gen*): rata netă de cuprindere pentru anul școlar 2017-2018 a fost de 62,0%, chiar cu aproape 4 procente mai ridicată în rândul fetelor¹⁷. Fetele și băieții participă

¹³ A se vedea discuțiile din spațiul public privind așa-zisa „ideologie de gen”, „sexomarxism” ș.a.m.d. Pentru o trecere în revistă a stagnării sau chiar regresului în materie de egalitate de gen, precum și a conservatorismului vizavi de acest domeniu, va invităm să consultați *Barometrul de gen România 2018*.

¹⁴ European Institute for Gender Equality (EIGE). (2018). Gender Equality Index 2017- Romania. Disponibil la: <https://eige.europa.eu/gender-equality-index/2015/RO> (accesat 28 iunie 2019).

¹⁵ Indexul măsoară următoarele dimensiuni: Muncă, Bani, Cunoaștere, Timp, Putere și Sănătate, analizând totodată două dimensiuni satelit: Violența de gen și Inegalități intersectante.

¹⁶ European Institute for Gender Equality (EIGE). (2018). Gender Equality Index 2017- Romania. Knowledge Indicators for Romania. Disponibil la: <https://eige.europa.eu/gender-equality-index/2015/domain/knowledge/RO> (accesat 28 iunie 2019).

Un al index internațional, Decalajul Global de Gen, realizat de Forumul Economic Mondial (WEF) în 2018, plasează România pe locul 63 în lume în privința egalității de gen din 149 de țări analizate, atribuiindu-i un scor de 0,711 (unde 0 marchează inegalitate totală și 1, egalitate totală). Sursa: World Economic Forum (WEF). (2018). *The Global Gender Gap Report 2018*, p. 10. Disponibil la: http://www3.weforum.org/docs/WEF_GGGR_2018.pdf (accesat 28 iunie 2019).

¹⁷ „Rata netă de cuprindere școlară reprezintă numărul copiilor/elevilor/studentilor de vârstă oficială corespunzătoare fiecărui nivel de educație, cuprinși în aceste niveluri de educație, calculat ca raport procentual din populația rezidentă din aceeași grupă oficială de vârstă.” Sursa: Institutul Național de Statistică. (2019). *Sistemul educațional în România. Date sintetice*, p. 20. Disponibil la:

aproximativ în mod egal la învățământul antescholar, preșcolar, primar, gimnazial și liceal, cu rate ușor mai mari de promovabilitate și ușor mai mici de abandon școlar în rândul fetelor. Diferențe mari se observă în învățământul profesional, dominat de băieți, respectiv în învățământul postliceal dominat de fete. În ceea ce privește învățământul superior, la toate nivelurile ISCED (6, 7 și 8, licență, master și doctorat), ponderea studentelor a fost superioară (54,2%) pentru anul universitar 2017-2018¹⁸. Cu toate acestea, învățământul este un domeniu feminizat din prisma proporției cadrelor didactice de sex feminin: în 2017-2018, femeile au reprezentat 90,2% din totalul cadrelor didactice din învățământul primar, 72,8% din învățământul gimnazial, 71,5% la liceu și 68,2% din învățământ profesional¹⁹. La nivel universitar, proporția este egală: 50,02% din cadrele didactice din universitățile din țară erau femei în 2015²⁰.

Apare o problemă din perspectiva participării egale a fetelor și băieților de etnie romă la educație. Conform recensământului din 2011, rata de analfabetism în România a fost de 1,2%²¹, dar, așa cum arată un studiu realizat în același an, 25% din romii intervievați cu vârste de peste 16 ani au declarat că nu știu să scrie și să citească, numărul femeilor romane analfabete fiind cu 10% mai mare decât al bărbaților romi²². Problema accesului la educație al romilor în general este discutată într-un capitol separat al acestui studiu. Diferențele de gen în ceea ce privește accesul și calitatea educației copiilor romi necesită, ca și problema decalajelor referitoare la romi în general, o asumare și recunoaștere a problemei din partea statului român și a Ministerului Educației în mod special, o înțelegere reală și aprofundată a barierelor și a soluțiilor adecvate și mai ales dorința politică de a capacita resurse suficiente pe care numai infrastructura statului le are în vederea remedierii acestei probleme.

Așadar, revenind la situația generală din România, cifrele nu indică inegalități structurale, cantitative între fete și băieți în ceea ce privește accesul acestora la educație

http://www.insse.ro/cms/sites/default/files/field/publicatii/sistemul_educational_in_romania_2017_2018.pdf (accesat 28 iunie 2019).

¹⁸ Institutul Național de Statistică. (2019). *Sistemul educational în România. Date sintetice*, p. 36. Disponibil la:

http://www.insse.ro/cms/sites/default/files/field/publicatii/sistemul_educational_in_romania_2017_2018.pdf (accesat 28 iunie 2019).

¹⁹ ¹⁹ Institutul Național de Statistică. (2019). *Sistemul educational în România. Date sintetice*, p. 27, p. 31 și p. 33. Disponibil la:

http://www.insse.ro/cms/sites/default/files/field/publicatii/sistemul_educational_in_romania_2017_2018.pdf (accesat 28 iunie 2019).

²⁰ The World Bank. (2019). *Tertiary education, academic staff (%female)*. Disponibil la:

<https://data.worldbank.org/indicator/SE.TER.TCHR.FE.ZS?locations=RO&view=chart> (accesat 28 iunie 2019).

Cu toate acestea, în medie, femeile au grade didactice inferioare în comparație cu bărbații din mediul universitar: în 2015, 39% din pozițiile de management în învățământul universitar erau ocupate de femei, iar în 2013, doar 30,9% din profesorii universitari (plini) erau femei. Sursa: Institutul de Științe ale Educației. (2015). *Raport privind starea învățământului superior în România*, p. 7. Disponibil la:

<http://www.ise.ro/wp-content/uploads/2015/08/RAPORT-Starea-invatamantului-superior-2015-Site-ISE.pdf> (accesat 28 iunie 2019).

²¹ Institutul Național de Statistică. (2012). *Rezultate definitive ale Recensământului Populației și al Locuințelor – 2011*, p. 7. Disponibil la: http://www.recensamantromania.ro/wp-content/uploads/2013/07/REZULTATE-DEFINITIVE-RPL_2011.pdf (accesat 28 iunie 2019). Calculul procentual ne aparține.

²² Ana Maria Preoteasa, Monica Șerban. (2012). *Situația romilor în România, 2011. Între incluziune socială și migrațiune. Raport de țară*, pp.37-38. Disponibil la: http://www.ces.ro/newlib/studii-ces/ro_380_Raport%20de%20țara.pdf (accesat 28 iunie 2019).

formală, promovabilitate, abandon școlar și repetenție. Cu toate acestea, **din prisma aspectului calitativ, al conținutului de învățare, egalitatea de gen ocupă un loc marginal**. Sistemul de învățământ românesc – prin viziunea de ansamblu, programele școlare și programele de formare ale cadrelor didactice – nu este racordat la realitatea socială a inegalităților de gen care continuă să persiste (reprezentare și putere politică a femeilor, capacitate financiară, violență de gen ș.a.). Secțiunile următoare abordează aceste subiecte în detaliu.

2.1.3. Dimensiunea de gen (sau lipsa acesteia) în politicile publice naționale

Programul de Guvernare pentru perioada 2017-2020 menționează egalitatea de gen ca fiind un domeniu prioritar pentru Guvern, susținând totodată că „[i]mplementarea principiului egalității de șanse în educație, îmbunătățirea performanțelor educaționale, abilităților și competențelor tuturor copiilor și tinerilor, prin accesul la un sistem de educație de calitate, relevant și incluziv sunt cheia pentru creștere economică și prosperitate”²³. Măsurile concrete propuse de Executiv pentru atingerea egalității de gen privesc, însă, majoritar violența de gen, abordată printr-un program național cu durată de 4 ani și costuri de c. 12 milioane de Euro, finanțat prin fonduri POCU²⁴. Două măsuri se referă la alte aspecte ce țin de egalitatea de gen, dintre care una referitoare la educație: includerea în programa școlară a noțiunii de violență de gen și a perspectivei de gen. Această măsură este detaliată în Strategia privind egalitatea de șanse, analizată mai jos.

Din datele publice identificate de noi, în prezent, Ministerul Educației Naționale este responsabil pentru implementarea a cinci strategii naționale:

- Strategia privind reducerea părăsirii timpurii a școlii în România²⁵;
- Strategia educației și formării profesionale din România 2016-2020²⁶;
- Strategia națională de învățare pe tot parcursul vieții 2015-2020²⁷;
- Strategia națională pentru învățământ terțiar 2015-2020²⁸;
- Strategia privind modernizarea infrastructurii educaționale 2017-2023²⁹.

Totodată, Guvernul României implementează următoarele strategii naționale în domenii conexe, care conțin elemente ce vizează educația, egalitatea de șanse între femei și bărbați sau ambele:

²³ Guvernul României, *Programul de Guvernare 2017-2020*, București, 2017, p. 59. Disponibil la: http://www.cdep.ro/pdfs/guv201706/Program_de_Guvernare.pdf (accesat 28 iunie 2019).

²⁴ Ibidem, p. 56.

²⁵ Strategia privind reducerea părăsirii timpurii a școlii în România poate fi consultată la: <https://www.edu.ro/sites/default/files/fisiere%20articole/Strategia%20privind%20reducerea%20parasirii%20timpurii%20a%20scolii.pdf> (accesat 18 iunie 2019).

²⁶ Strategia educației și formării profesionale din România 2016-2020 este disponibilă la: https://www.edu.ro/sites/default/files/fi%C8%99iere/Minister/2016/strategii/Strategia_VET%2027%2004%202016.pdf (accesat 18 iunie 2019).

²⁷ Strategia națională de învățare pe tot parcursul vieții 2015-2020 este disponibilă la: <https://www.edu.ro/sites/default/files/fisiere%20articole/Strategie%20LLL.pdf> (accesat 18 iunie 2019).

²⁸ Strategia națională pentru învățământ terțiar 2015-2020 este disponibilă la: https://www.edu.ro/sites/default/files/fisiere%20articole/Strategie_inv_tertiar_2015_2020.pdf Disponibilă la: (accesat 18 iunie 2019).

²⁹ Strategia privind modernizarea infrastructurii educaționale 2017-2023 este disponibilă la: https://www.edu.ro/sites/default/files/Strategie%20SMIE_2017docx_0.pdf (accesat 18 iunie 2019).

- Strategia națională privind promovarea egalității de șanse între femei și bărbați și prevenirea și combaterea violenței domestice pentru perioada 2018-2021 și a Planului operațional privind implementarea strategiei naționale privind promovarea egalității de șanse între femei și bărbați și prevenirea și combaterii violenței domestice 2018-2021³⁰;
- Strategia națională pentru protecția și promovarea drepturilor copilului 2014-2020³¹;
- Strategia Guvernului României de incluziune a cetățenilor români aparținând minorității rome pentru perioada 2014-2020³²;
- Strategia națională în domeniul politicii de tineret 2015-2020³³;
- Strategia națională privind incluziunea socială și reducerea sărăciei pentru perioada 2015-2020³⁴;
- Strategia națională pentru ocuparea forței de muncă 2014-2020³⁵.

Încă de la o primă vedere se poate observa că nu există o strategie de sine stătătoare pentru educație incluzivă, ci că elemente ce țin de incluziune și non-discriminare sunt prezente în diferite strategii. O analiză a acestora relevă că aspecte ce țin de egalitatea de gen apar în grade diferite, principalele probleme abordate fiind sănătatea reproducerii și numărul mare de mame adolescente (prezente în Strategia pentru tineret, pentru reducerea sărăciei, respectiv pentru incluziunea romilor), exploatarea sexuală (în Strategia pentru tineret, respectiv protecția copiilor) și participarea pe piața muncii (în Strategia pentru ocuparea forței de muncă, respectiv pentru reducerea sărăciei). Elementele enumerate mai sus sunt importante, însă au mai puțin legătură cu educația și necesită o abordare integrată a inegalității. Totodată observăm că, deși sunt semnalate multe probleme referitoare la egalitatea dintre femei și bărbați³⁶, există puține măsuri concrete de reducere a decalajelor de gen, în parte fiindcă politicile publice adoptă o lentilă neutră la gen, care nu ține cont de particularitățile fiecărui gen. De pildă, lipsesc programe menite să încurajeze fetele spre profesii tehnice, spre inginerie sau IT, domenii cu stabilitate financiară și prestigiu, unde femeile sunt subreprezentate. Nu există nici campanii derulate de stat care să încurajeze bărbații să își asume un rol activ în viața de familie și în împărțirea muncilor casnice. De

³⁰ Strategia națională privind promovarea egalității de șanse între femei și bărbați este disponibilă la: http://www.mmuncii.ro/j33/images/Documente/MMJS/Transparenta-decizionala/5003-20171026_StrategiaNat_pilonES.pdf (accesat 18 iunie 2019).

³¹ Strategia națională pentru protecția și promovarea drepturilor copilului 2014-2020: http://www.mmuncii.ro/j33/images/Documente/Transparenta/2014/2014-02-03_Anexa1_HG_Strategie_protectia_copilului.pdf (accesat 18 iunie 2019).

³² Strategia Guvernului României de incluziune a cetățenilor români aparținând minorității rome pentru perioada 2014-2020: http://www.anr.gov.ro/docs/Site2014/Strategie/Strategie_final_18-11-2014.pdf (accesat 18 iunie 2019).

³³ Strategia națională în domeniul politicii de tineret 2015-2020: <http://www.isjcs.ro/strategii/Strategia-tineret-ianuarie-2015.pdf> (accesat 18 iunie 2019).

³⁴ Strategia națională privind incluziunea socială și reducerea sărăciei pentru perioada 2015-2020: http://www.mmuncii.ro/j33/images/Documente/Familie/2016/StrategyVol1RO_web.pdf (accesat 18 iunie 2019).

³⁵ Strategia națională pentru ocuparea forței de muncă 2014-2020: http://www.mmuncii.ro/j33/images/Documente/Munca/2014-DOES/2014-01-31_Anexa1_Strategia_de_Ocupare.pdf (accesat 18 iunie 2019).

³⁶ Discrepanțele sunt uneori inclusiv în detrimentul bărbaților, cum ar fi riscul mai mare de abandon școlar întâlnit în rândul băieților, rata mai mică de cuprindere a acestora în învățământul universitar, rezultate conform evaluării PISA mai slabe decât ale fetelor sau un consum mai mare de alcool în rândul adolescenților de sex masculin (Strategia pentru protecția copiilor).

asemenea, cu câteva excepții³⁷, lipsesc măsurile de acțiune afirmativă, menite să compenseze inegalități structurale și/ sau istorice³⁸.

Dimensiunea de gen este, bineînțeles, marcată în strategia dedicată acestui aspect, implementată de Ministerul Muncii și Justiției Sociale prin Agenția Națională pentru Egalitate de Șanse între Femei și Bărbați (ANES). În ceea ce privește educația, obiectivele specifice ale Strategiei privind promovarea egalității de șanse între femei și bărbați sunt:

- „1.1. Creșterea gradului de conștientizare a copiilor și tinerilor cu privire la prevederile legale din domeniul egalității de șanse între femei și bărbați;
- 1.2. Combaterea stereotipurilor de gen în rândul tinerilor.”³⁹

Primul obiectiv ar urma să fie pus în practică prin includerea în programa școlară a unor noțiuni privind violența de gen și egalitatea de gen, precum și prin integrarea perspectivei de gen în manualele școlare. De asemenea, Strategia include și organizarea a două campanii de informare și sensibilizare pentru elevi pe tema egalității de gen, dintre care una cu ocazia zilei de 8 mai, Ziua Egalității de Șanse. Cel de al doilea obiectiv urmează a fi implementat prin două campanii de informare menite să combată stereotipiile și discriminarea (inclusiv multiplă), respectiv să încurajeze fetele să se orienteze profesional spre domenii STIM (știință, tehnologie, inginerie și matematică)⁴⁰. Indicatorii acestor obiective sunt de ordin cantitativ pentru cele patru campanii (număr de școli participante, număr de elevi etc.), însă presupun și elaborarea:

- „unui Ordin al Ministrului Educației Naționale privind includerea în curricula școlară a unor noțiuni privind violența de gen și egalitatea de gen” și a
- „unor termeni de referință privind introducerea perspectivei de gen în procesul de elaborare a manualelor școlare”⁴¹.

Până la finalizarea prezentului studiu, în noiembrie 2019, Ministerul Educației Naționale nu publicase un astfel de ordin și nici nu elaborase termeni de referință pentru manualele școlare, deși termenul de realizare a acestora este 2018, respectiv 2018-2019, așa cum figurează în Planul operațional al Strategiei. De altfel, faptul că egalitatea de gen nu este o prioritate pentru stat este recunoscut chiar de Guvern, care, atunci când a adoptat strategia, a numit ca principalul risc în nerealizarea celor doi indicatori anteriori interesul scăzut din partea principalilor actori decizionali (adică

³⁷ Există câteva excepții, cum ar fi încurajarea participării romilor la educație prin rezervarea unor locuri speciale în instituții de învățământ (în Strategia de incluziune a romilor) sau încurajarea parității de gen în învățământul universitar prin elaborarea unor strategii de atragere a grupurilor sub-reprezentate și acordarea de stimulente financiare (Strategia pentru învățământ terțiar). Aceste măsuri nu au fost însă evaluate ca impact, nu au fost raportate la o serie de indicatori de bază și indicatori țintă, în corelare cu o înțelegere a ce anume ar fi nevoie să se întâmple în mod concret pentru o participare mai echitabilă.

³⁸ De pildă, deși se indică discrepanțele dintre cele două sexe în ceea ce privește veniturile, nu există măsuri sistematice de încurajare a femeilor spre domenii STIM (științe, tehnologie, inginerie, matematica, mai bine plătite), de încurajare a antreprenoriatului feminin, de reducere a segregării pe domenii de muncă sau de combatere a stereotipurilor de gen privind aptitudinile profesionale.

³⁹ Ministerul Muncii și Justiției Sociale, *Strategia națională privind promovarea egalității de șanse între femei și bărbați și prevenirea și combaterea violenței domestice pentru perioada 2018-2021 și a Planului operațional privind implementarea strategiei naționale privind promovarea egalității de șanse între femei și bărbați și prevenirea și combaterii violenței domestice 2018-2021*, p. 20.

⁴⁰ Ibidem, p. 22.

⁴¹ Ibidem, pp. 24-25.

Guvernul însuși prin Ministerul Educației Naționale) privind necesitatea includerii noțiunilor de egalitate de gen în programa școlară, respectiv în manualele școlare⁴².

De altfel, poziția marginală a egalității de gen în educație, precum și lipsa progresului pe această temă este confirmată de Laura Grünberg, conf. univ. dr. la Facultatea de Sociologie și Asistență Socială a Universității din București, scriitoare și promotoare a drepturilor femeilor:

„Din păcate, din anii '90 încoace pe această dimensiune nu pot fi foarte optimistă – la nivel instituțional nu s-a înțeles importanța educației pentru diversitate și incluziune. Concluziile cercetărilor din 1997 cu cele ale raportului Alice în Țara Manualelor⁴³ sunt în mare parte cam aceleași - un context general care încă persistă. Nu există o cultură a evidenței pe această zonă: e foarte greu să obții date segregate pe gen pe anumite teme privind educația, iar aspectele de egalitate de gen nu sunt percepute ca o prioritate în educație.”

Barometrul de gen din 2018 conține concluzii similare: există o percepție generală redusă la nivel de societate în ceea ce privește nevoia unor politici de egalitate de șanse datorată fie necunoașterii problemelor de gen, fie percepției că aceste probleme au fost rezolvate sau nu sunt prioritare. De asemenea, mare parte din populația României manifestă atitudini contradictorii, indecise pe teme ce țin de gen, o dimensiune nu foarte relevantă pentru modul în care românii își problematizează existența – mai mult, autoarele Barometrului afirmă că „[p]are că, prin intermediul chestionarului, mulți s-au gândit pentru prima dată la acele subiecte”.⁴⁴

2.1.4. Discriminarea de gen în educație

Așa cum am indicat anterior, România nu se confruntă cu probleme sistemice ce țin de discriminare de gen în educație sau cel puțin acest lucru nu se reflectă în cifre: accesul fetelor și băieților la învățământ este egal, la fel sunt și ratele de absolvire (pe alocuri ușor mai ridicate în rândul fetelor) și nu există bariere formale pentru niciunul

⁴² Agenția Națională pentru Egalitate de Șanse între Femei și Bărbați, *Planul operațional de acțiuni pentru implementarea Strategiei naționale privind promovarea egalității de șanse și de tratament între femei și bărbați și prevenirea și combaterii violenței domestice pentru perioada 2018-2021. Pilonul Egalitate de șanse și de tratament între femei și bărbați*, pp. 1-2. Disponibil la: <http://anes.gov.ro/wp-content/uploads/2018/06/Plan-operational-2018-2021-SN-PILON-ES-SI-VD.pdf> (accesat 28 iunie 2019). De altfel, răspunsul oficial al Ministerului Educației Naționale la solicitările CRJ referitoare la elemente de educație incluzivă ale programelor și manualelor școlare, la perfecționarea profesorilor, prevenirea segregării școlare etc. face doar două mențiuni la egalitatea de gen. Cea dintâi se referă la noțiunile de egalitate de șanse și, implicit, egalitate de gen incluse în programul național „Curriculum relevant, educație deschisă pentru toți - CRED”, care vizează formarea cadrelor didactice pentru predarea noilor programe școlare și adoptarea unor metode și strategii noi de predare. Cea de a doua mențiune este la Metodologia de evaluare a calității proiectelor de manuale școlare pentru învățământul preuniversitar (anexa nr. 1 a Ordinului 3.103/2019, descriptorul 6), care exclude proiectele de manuale cu caracter discriminator pe criteriul genului („Proiectul de manual școlar trebuie să aibă caracter etic, moral și nediscriminatoriu: să respecte principiile care nu fac nicio deosebire de rasă, naționalitate, etniei limbă, religie, categorie socială, convingeri, gen, orientare sexuală, vârstă, handicap, boală cronică necontagioasă, infectare HIV, apartenență la o categorie defavorizată.”) - Răspuns al Ministerului Educației Naționale la solicitarea CRJ înregistrată cu nr. 132E/25.07.2019.

⁴³ Este vorba despre *Gen și Educație*, coord. Mihaela Miroiu, Laura Grünberg, AnA, București, 1997, respectiv despre o cercetare din 2015 asupra manualelor și auxiliarelor didactice pentru ciclul primar, *Alice în Țara Manualelor*.

⁴⁴ Laura Grünberg (coord.), Andreea Rusu, Elena Samoilă, *Barometrul de gen: România 2018*, București: Editura Hecate, 2019, p. 21.

din sex în a opta pentru un domeniu de studiu. Numărul foarte mic de sesizări către Consiliul Național pentru Combaterea Discriminării (C.N.C.D.) privind discriminarea de gen în educație pare să confirme acest lucru.

Conform răspunsului oficial⁴⁵ al C.N.C.D. transmis către CRJ , **în perioada ianuarie 2011 – mai 2019, Consiliul a primit 235 de sesizări privind acte de discriminare din domeniul educației.** Majoritatea covârșitoare a acestora privesc situații de discriminare a romilor în educație și a copiilor cu cerințe educative speciale, analizate în capitolele corespunzătoare ale prezentului studiu. **Dintre totalul hotărârilor C.N.C.D. din această perioadă (235), doar 12 vizează criteriul genului.** Mai mult de jumătate din acestea, 7, se referă la baremul de înălțime pentru admiterea femeilor în diverse structuri din cadrul Ministerului Afacerilor Interne (Academia de Poliție „Alexandru Ioan Cuza”, Școala de Agenți de Poliție „Vasile Lascăr” Câmpina)⁴⁶, barem evaluat ca fiind discriminator și abrogat în 2017⁴⁷. Alte 4 sesizări fac referire la locurile alocate femeilor în Poliția Română, la Facultatea de Pompieri din cadrul Academiei de Poliție Alexandru Ioan Cuza, Academia Națională de Informații „Mihai Viteazul” și Academia de Forțe Ariene (fie mai mic decât numărul de locuri alocate bărbaților, fie existența locurilor destinate exclusiv bărbaților)⁴⁸. În multe din aceste sesizări, C.N.C.D. constată că este vorba într-adevăr de discriminare, emite un avertisment și face recomandări reclamatului. Reiese, așadar, că discriminarea de gen este prezentă în accesul femeilor la educație pentru anumite structuri de protecție, apărare și securitate, datorată posibil existenței unor stereotipuri de gen. Măsura în care această diferențiere între femei și bărbați este justificată în aceste profesii depășește însă obiectul prezentului studiu.

De asemenea, niciunul din cele zece Inspectoratele Școlare Județene care au răspuns solicitărilor de informații publice ale CRJ⁴⁹ nu au înregistrat cazuri de discriminare (pe orice criteriu) și nu au sancționat niciun cadru didactic cu funcție de conducere, coordonare și control în perioada 2011-2019 (vizată de CRJ)⁵⁰, deși cadrul legal și regulamentelor unităților școlare prevăd sancțiuni pentru abateri disciplinare,

⁴⁵ Scrisoarea nr. 4240/08.08.2019 a C.N.C.D.

⁴⁶ Cele 7 hotărâri C.N.C.D. care privesc baremul de înălțime în M.A.I. sunt: Hotărâre nr. 253/ 22.06.2011, Hotărârea nr. 83/ 29.01.2014, Hotărârea nr. 261/ 30.04.2014, Hotărârea nr. 308/ 17.05.2017, Hotărârea nr. 633/ 08.11.2017, Hotărârea nr. 204/ 23.05.2018, Hotărârea nr. 470/ 05.12.2018.

⁴⁷ Ordinul nr. 144 din 21 noiembrie 2017, publicat în MONITORUL OFICIAL nr. 917 din 22 noiembrie 2017 este cel care abrogă baremul de înălțime în structurile Ministerului Afacerilor Interne.

⁴⁸ A se vedea: Hotărâre nr. 253/ 22.06.2011, Hotărâre nr. 522/ 26.11.2012, Hotărârea nr. 577/ 13.10.2014 și Hotărârea nr. 470/ 05.12.2018 ale CNCD.

⁴⁹ Este vorba de ISJ Cluj – scrisoare nr. 8503/ 31.07.2019; ISJ Constanța – scrisoare nr. 23/ 20.08.2019; ISJ Galați – scrisoare nr. 12/ 31.07.2019; ISJ Iași – scrisoare Nr. 21/30.07.2019; ISJ Sibiu – răspuns la solicitarea înregistrată cu nr. 9351/ 23.07.2019; ISMB – scrisoare nr. 16740/ 30.07.2019, ISJ Brașov – scrisoare nr. 8316/ 30.07.2019, ISJ Timiș – scrisoare nr. 8214/ 30. 08. 2019 și ISJ Dolj – scrisoare nr. 12117/ 13.09.2019. ISJ Prahova (scrisoare fără număr) nu a răspuns la întrebarea referitoare la cazuri de discriminare comise de personal didactic.

⁵⁰ Conform Legii învățământului, sancționarea cadrelor didactice se face de conducerea unităților școlare, prin decizia Consiliului de Administrație, în timp ce ISJ are atribuția de aplicare de sancțiuni în ceea ce privește cadrele didactice de conducere, coordonare și control.

Legea nr. 1/2011 din 5 ianuarie 2011 Legea educației naționale, Art. 281: „(1) Pentru personalul didactic din unitățile de învățământ preuniversitar, propunerea de sancționare se face de către director sau de cel puțin 2/3 din numărul total al membrilor consiliului de administrație. Sancțiunile aprobate de consiliul de administrație sunt puse în aplicare și comunicate prin decizie a directorului unității de învățământ preuniversitar. (2) Pentru personalul de conducere al unității de învățământ preuniversitar, propunerea de sancționare se face de către consiliul de administrație al unității de învățământ preuniversitar și se comunică prin decizie a inspectorului școlar general.”

așa cum indică Luminița Chicinaș, profesoară de fizică și inspector școlar pentru monitorizarea programelor de acces la educație în cadrul Inspectoratului Școlar Județean Cluj:

„Modalitățile de sancționare a abaterilor cadrelor didactice sunt prevăzute în Legea educației naționale, în atribuțiile specifice din regulamentul Inspectoratului Școlar, în codurile de conduită și etică pentru inspectori și cadre didactice, în metodologia care reglementează inspecția școlară, și acolo există un cod de conduită. Printre aspectele vizate de inspecția generală sunt și modurile în care școala susține dezvoltarea personală a elevilor, unde intră și aspecte legate de egalitate de gen, echitate, libertatea de conștiință, pentru că școala sprijină dezvoltarea întregii personalități a elevilor. [...] În cazul în care sunt abateri ale cadrului didactic, se aplică regulamentul cadru și Codul Muncii, cu etapele corespunzătoare: verificare, ancheta ș.a. Trebuie să ne asigurăm că școala și-a făcut datoria, pentru că ea e cea care ia primele măsuri. Inspectoratul poate interveni doar după ce școala a parcurs toate etapele, fapt care ține de atitudine, management, de cultura organizațională a școlii.”

Considerăm că absența sesizărilor privind cazurile de discriminare (pe orice criteriu) indică, pe de o parte, reticența părinților sau elevilor, care se tem de efectele unei astfel de sesizări sau, pe de altă parte, o lipsă de înțelegere a ce constituie discriminare. Luminița Chicinaș oferă o imagine generală a sesizărilor primite de Inspectoratul Școlar Județean Cluj, confirmând lipsa de înțelegere a părinților privind ce constituie discriminare:

„Multe din petiții sunt legate de evaluare (deci de note), de comportamente deplasate sau abuzive ale profesorilor, dar de multe ori când inspectăm, la fața locului constatăm că de fapt este o supărare personală. Iar părinții când fac o sesizare sau o petiție nu se referă explicit la discriminare, ci exprimă o nemulțumire, legată de câți copii sunt în clasă, de ce e o învățătoarea și nu alta. De exemplu, o mamă a depus o sesizare cum că fiul ei ar fi fost discriminat pentru că nu s-a calificat la olimpiada națională la 4 materii, că a ieșit pe locurile II, III și IV. Deci e o lipsă de înțelegere. Uneori se întâmplă să fie o situație de discriminare, chiar dacă nu a fost formulată astfel, deci poate fi citită ca hărțuire și comportament negativ legate de apartenența [la o categorie socială].”

Așadar, putem vorbi de o confuzie privind ce constituie discriminare, termen care pare a fi folosit ca sinonim pentru orice nedreptate percepută. Riscul ca această confuzie să se regăsească și în rândul cadrelor didactice sau a reprezentanților instituțiilor cu rol de monitorizare este, prin urmare, ridicat, dat fiind că nu există o metodologie clară de evaluare și încadrare a presupuselor acte de discriminare, așa cum indică Luminița Chicinaș:

„Nu se întâmplă des să avem sesizări privind discriminarea pe orice criteriu. Să spunem că lucrurile care pot fi legate de discriminare pot avea de-a face cu

constituirea claselor: acolo poți intui elemente de discriminare, dar dacă nu am un instrument formal prin care să am criteriile de discriminare, nu pot demonstra.”

În consecință, pentru o mai bună aplicare a prevederilor legale privind discriminarea și abaterilor disciplinare ale cadrelor didactice este necesară o explicitare, o „traducere” a fenomenului de discriminare și a efectelor acestuia asupra copiilor discriminați, precum și de instrumente formale clare ce ar facilita ancheta specialiștilor responsabili de investigarea acestor situații.

2.2. Egalitatea de gen în școala românească. Programe și discipline școlare, activități extracurriculare.

Întrucât o analiză detaliată a programei școlare la toate discipline și nivelurile de studiu depășește obiectivele prezentului studiu, au fost selectate doar acele discipline școlare care au o pondere crescută în modelarea elevilor din punct de vedere etic și social și unde egalitatea de gen poate fi abordată amănunțit. Aceste discipline sunt **Limba și literatura română, Istorie** – unde sunt analizate programele școlare pentru ciclurile primar, gimnazial și liceal, precum și **Educație socială**, studiată în ciclul gimnazial, intitulată: Gândire critică și drepturile copilului la clasa a V-a, Educație interculturală la clasa a VI-a, Educație pentru cetățenie democratică la clasa a VII-a și Educație economico-financiară la clasa a VIII-a. Astfel, analiza ia în considerare două arii curriculare: Limbă și comunicare, prin disciplina Limba și literatura română, și Om și societate, prin Istorie și Educație socială⁵¹. De asemenea, această secțiune face mențiuni la disciplina opțională **Educație pentru sănătate**, care conține componenta de educație sexuală, dimensiune relevantă pentru domeniul egalității de gen.

Cu toate acestea, considerăm că responsabilitatea abordării egalității de gen nu aparține exclusiv profesorilor de discipline socio-umane, ci este o datorie a întregului sistem de învățământ. Monica Halaszi, profesoară de Limba și literatura română la Colegiul Național „Liviu Rebreanu” din Bistrița, formatoare și autoare de manuale și auxiliare didactice, subliniază această idee:

„Egalitatea de gen ține de toate disciplinele, pentru că ține de modul în care profesorii se adresează elevilor. [...] Ar trebui ca toți profesorii să treacă printr-un modul mic de formare în ceea ce privește atitudinea pe care trebuie să o ai față de elevi, cum să le vorbești, ce să eviți, cât de atent trebuie să fii la copilul din fața ta, pentru că nu știi ce poveste are [...]. Nu am fost educați să vedem copilul ca pe un om. Copilul e un roboțel care trebuie să facă ce îi ceri tu. Avem nevoie de cursuri de empatie.”

2.2.1. Limba și literatura română

La **ciclul primar**, programa la disciplina Comunicare în limba română, clasele pregătitoare, clasa I și clasa a II-a este în vigoare din 2013, în timp ce la disciplina Limba și literatura română la clasele a III-a și a IV-a este în vigoare din 2014. Competențele

⁵¹ Este important de menționat că noua programa școlară pentru ciclul gimnazial a intrat în vigoare în 2017, astfel încât nu s-au realizat încă manualele pentru clasele a VII-a și a VIII-a, în conformitate cu noua programă.

generale⁵² și competențele specifice vizate la aceste materii în ciclul primar, precum și exemplele de activități și conținuturile ce apar în programă țin exclusiv de producerea și receptarea comunicării, fără a include explicit elemente socio-culturale sau de gen⁵³.

Cercetarea din 2015 asupra manualelor și auxiliarelor didactice pentru ciclul primar, *Alice în Țara Manualelor*, numită anterior, amintește reacția Consiliului Național pentru Combaterea Discriminării (CNCD) la o sesizare din 2011 referitoare la discriminarea taților în abecedarele din acea perioadă, care, potrivit petentului⁵⁴, prezentau tatăl drept „un părinte de rang inferior”. CNCD a dat câștig de cauză petentului, motivând după cum urmează:⁵⁵

„Fără echivoc, abecedarele conțin numeroase reprezentări stereotipe cu privire la rolurile de gen, perpetuând o imagine tradițională, anacronică cu privire la acestea. Femeile sunt preponderent soții și mame dedicate, devotate familiei, vulnerabile/dependente emoționale și, prin urmare, puțin capabile de performanță profesională, de a face față unei concurențe în construirea unei cariere acțiunile lor, atât în plan familial cât și în cel profesional fiind motivate moral-valoric de nevoia de a îngriji și de a educa, în timp ce fetele de cele mai multe ori reproduc în plan ludic comportamentele materne. Bărbații/ băieții sunt prezentați ca fiind mult mai activi, cu o viață profesională semnificativ mai diversificată, deținând puterea de decizie, dar și mai agresivi, fiind cei care constituie exemple de comportament de tip distructiv. În sfera privată, prezența lor este mai pasivă decât cea feminină. [...] Considerăm că abecedarele în forma lor actuală conțin și propagă o reprezentare profund dezechilibrată a rolurilor de gen în societatea contemporană și nu asigură promovarea egalității de gen, în detrimentul ambelor categorii.”

⁵² Competențe generale: „1. Receptarea de mesaje orale în contexte de comunicare cunoscute; 2. Exprimarea de mesaje orale în diverse situații de comunicare; 3. Receptarea unei varietăți de mesaje scrise, în contexte de comunicare cunoscute; 4. Redactarea de mesaje în diverse situații de comunicare.” Sursa: Programa școlară pentru disciplina Comunicare în Limba Română. Clasa pregătitoare, clasa I și clasa a II-a, 2013, p. 3.

⁵³ În ciclul primar, la această disciplină se încearcă stimularea interesului pentru lectură, iar copiii învață cum să identifice trăsăturile unui personaj, cum să descrie un loc, o persoană, cum să formuleze un scenariu ipotetic și o opinie personală sau o instrucțiune, să utilizeze limbajul verbal și nonverbal corespunzător în diferite contexte de comunicare. De asemenea, elevii studiază elemente de semiotică, precum identificarea semnificației unor simboluri din universul familiar (metrou, parcare, farmacie etc.), realizarea unei descrieri de tip portret, povestirea pe scurt etc. La nivel de conținut, se abordează: alfabetul, noțiuni de vocabular, fonetică și ortografie, dar și de gramatică (intuirea claselor morfologice – substantiv, adjectiv, calificativ, pronume personal, verb, a numărului, genului și timpului), scrierea funcțională (transcrieri, dictări, bilete, felicitări, afișe), precum și elemente ce țin de eticheta comunicării: ascultarea interlocutorului, vorbirea pe rând ș.a.

⁵⁴ Sesizarea la care facem referire a fost depusă de Alianța Antidiscriminare a Tuturor Tăticilor – T.A.T.A.

⁵⁵ Cosima Rughiniș, Laura Grünberg, Raluca Popescu (coord.), *Alice în Țara Manualelor. O explorare a personajelor care îi inspiră pe copii în școală*, Universitatea din București, 2015, pp. 13-14. Disponibil la: <http://doctorat-sociologie.ro/wp-content/uploads/2017/09/Alice-in-Tara-Manualelor.pdf> (accesat 10 iulie 2019).

În ciuda punctului de vedere exprimat de CNCD, până în anul 2014 inclusiv abecedarele nu se modificaseră în privința echilibrului reprezentării părinților⁵⁶. De altfel, *Alice în Țara Manualelor* concluzionează că manualele și auxiliarele didactice de la disciplinele analizate – Limbă și comunicare/ Limba și literatura română, Limba engleză și Educație Civică pentru ciclul primar – conțin și perpetuează stereotipii periculoase de gen⁵⁷. Laura Grünberg, una din autoarele acestei cercetări, subliniază persistența acestor stereotipii în majoritatea manualelor de la ciclul primar, indiferent de disciplină, dar și discrepanța dintre conținutul manualelor și realitatea socială a anului 2019:

„Punctual, pe conținuturi, îmi asum ca și concluzie valabilă și în 1997, și după *Alice în Țara Manualelor* că la nivel vizual, la nivel lingvistic (număr de cuvinte, asocieri de cuvinte etc.) și la nivel de idei, în mare parte manualele construiesc o lume după un model de gen stereotip, conservator, dihotomic, anacronic. [...] Manualele nu reflectă lumea nouă, ci una statică, rămasă în urmă, în care sunt puține modele feminine de succes promovate. [...] Manualele [în special la ciclul primar] merg pe un discurs al diferențelor, nu al asemănărilor, descriu o lume preponderent masculină. Imaginile sunt foarte frumoase la nivel vizual, dar e plin de femei care torc, care dau de mâncare la găini, care se ocupă de pământ. Sigur că se mai întâmplă lucrurile acestea, dar nu e o contrapondere cu femei de vârste diferite, care să stea pe tabletă. Sunt puține imagini cu calculatoare în general, iar când sunt, băieții se joacă pe calculator și bunica e în spate și se uită la ei. Sunt lucruri aparent mărunte, dar care creează în mentalul colectiv un anumit tip de imagine. Femeile sunt asociate sferei private, iar bărbații lipsesc cu desăvârșire, deci e clar un anacronism.”

În ceea ce privește programa la **gimnaziu**, aceasta vizează cinci competențe generale și tot atâtea domenii de conținut, ce pot fi rezumate astfel: comunicare, receptare și producere de text, corectitudine lingvistică și interculturalitate⁵⁸. Așadar, domeniile de conținut sunt: comunicare orală (roluri și strategii comunicaționale, elemente nonverbale și paraverbale, strategii de ascultare activă etc.), lectură (specii literare, structuri textuale, strategii de comprehensiune și de interpretare etc.), redactare (caracterizarea personajului, rezumatul, transformarea vorbirii directe în indirecte etc.), elemente de construcție a comunicării (ce include gramatică, ortoepie și ortografie și variație stilistică), precum și elemente de interculturalitate. Acesta din urmă este domeniul cel mai permisiv pentru abordarea temelor ce țin de educație incluzivă: la

⁵⁶ Ibidem, p. 14.

⁵⁷ Autorii afirmă: „[P]ersonajele masculine sunt într-adevăr foarte diverse – de la nătăfleți la genii, de la înțelepți la nebuni, cuminiți sau năzdrăvani, salvatori sau malefici. Personajele feminine sunt mult mai uniforme – fiind adesea cuminiți și dispuse să aibă grijă de ființele și obiectele din jur. Cuminenția (sau supușenia?) și grija sunt trăsăturile dominante ale personajelor feminine. Fetele sunt „fetițe”, în timp ce băieții sunt... băieți. De asemenea, există un repertoriu semnificativ de personaje masculine bine conturate, implicate în aventuri și învățând din experiență. Dimpotrivă, personajele feminine sunt adesea secundare, având ca principală funcție narativă susținerea personajelor masculine.”

Ibidem, p. 10.

⁵⁸ Competențele generale sunt: „Participarea la interacțiuni verbale în diverse situații de comunicare, prin receptarea și producerea textului oral; 2. Receptarea textului scris de diverse tipuri; 3. Redactarea textului scris de diverse tipuri; 4. Utilizarea corectă, adecvată și eficientă a limbii în procesul comunicării orale și scrise; 5. Exprimarea identității lingvistice și culturale proprii în context național și internațional.” Sursa: Programa la Limba și Literatura Română, clasele a V-a – a VIII-a, 2017, p. 4.

clasa a V-a, programa prevede studierea identității personale și naționale, precum și diversitatea culturală și lingvistică, în timp ce la clasa a VIII-a conținutul „Modele comportamentale în textele literaturii universale” și „Relații culturale constructive. Noi și ceilalți” poate lăsa libertatea studierii egalității de gen, care este însă omisă din programă. Nici secțiunea referitoare la Sugestii metodologice, care conține exemple de activități pentru fiecare competență și conținut în parte, nu face referire la dimensiunea de gen, astfel încât sunt necesare o pregătire prealabilă în acest domeniu, respectiv un exercițiu de imaginație atât pentru autorii de manuale, cât și pentru profesorul de la clasă pentru a aborda astfel de teme.

Programa la **liceu** conține o serie de competențe specifice și conținuturi, ce reprezintă scheletul care este apoi completat de recomandări privind conținuturile învățării, bazate pe algoritmi complecși, cu număr minim de ore, texte, teme și autori studiați de care autorii trebuie să țină cont în elaborarea manualelor⁵⁹. Clasa a IX-a, cu cea mai mare deschidere spre literatura universală și libertate pentru profesor dintre clasele liceale, se concentrează pe studiul tematic: programa propune 10 teme, iar profesorul este obligat să studieze 5 dintre acestea⁶⁰. La clasa a X-a, având în vedere că marchează sfârșitul învățământului obligatoriu, iar elevii trebuie să își fi însușit cunoștințe de bază, se studiază genurile literare (proza narativă, poezia lirică și textul dramatic). Ciclul superior al liceului urmează apoi criteriul istoriei literare: în clasa a XI-a elevii studiază formarea limbii române și epoci literare, începând cu umanismul, iluminismul, perioada cronicarilor, pașoptismul și încheind cu romantismul și simbolismul. Anul terminal se deschide cu poezia interbelică și urmărește literatura română până în contemporaneitate.

Dintre toate programele școlare, cea pentru Limba și Literatura Română la liceu este cea mai aglomerată și condensată, în parte datorită statutului important al disciplinei în învățământ și al rolului central în evaluare, în special prin examenul de Bacalaureat. Cu toate acestea, disciplina are alocată doar trei ore pe săptămână la trunchiul comun, cu o oră suplimentară în curriculumul diferențiat al anumitor profiluri și specializări. Precum în ciclul primar și la gimnaziu, din programa de liceu lipsesc elementele explicite de egalitate de gen. Mai mult, numărul scriitoarelor femei menționate în programă este extrem de mic în comparație cu cel al bărbaților. Faptul că

⁵⁹ De pildă, programa la clasa a IX-a recomandă: „În clasa a IX-a, pentru profilurile și specializările cu 3 ore pe săptămână (ore în trunchiul comun) se recomandă ca număr minimal: 8 texte la modulul 1; 4 texte la modulul 2; 1 film la modulul 3, cu mențiunea că, pentru studiul aprofundat al fiecărei teme alese, pot fi propuse mai mult de două texte literare, încât profesorul poate extinde la 10 numărul minim al operelor literare studiate. Pentru profilurile și specializările care au alocată în plus câte o oră pe săptămână în curriculum diferențiat (CD)*, se recomandă ca număr minimal: 10 texte la modulul 1; 5 texte la modulul 2; 2 filme la modulul 3.” De asemenea, se specifică: „Se vor studia, integral sau fragmentar, cel puțin două texte literare pentru fiecare temă, de preferință din epoci diferite, numărul minimal fiind de 8-10 opere literare studiate în clasa a IX-a. Se vor alege, în ansamblu, atât scrieri în proză, cât și în versuri, aparținând celor trei genuri literare studiate în gimnaziu (epic, liric, dramatic). De asemenea, cel puțin jumătate dintre textele literare propuse pentru studiu (minimum 4 texte literare la profilurile și specializările cu 3 ore pe săptămână/ minimum 5 texte literare la profilurile care au curriculum diferențiat) vor fi selectate din opera scriitorilor canonici.” Sursa: Programa pentru clasa a IX-a Limba și Literatura Română, 2009, pp. 7-8.

⁶⁰ Temele sunt: *Adolescența sau Joc și joacă*, *Familia sau Școala*, *Iubirea sau Scene din viața de ieri și de azi*, *Aventură, călătorie sau Lumi fantastice* (inclusiv SF) și *Confruntări etice și civice sau Personalități, exemple, modele*.

toți cei 17 scriitori canonici⁶¹ ai literaturii române sunt bărbați îngreunează munca autorilor de manuale care doresc un mai mare echilibru de gen în materialele școlare.

Clasă	Autori (bărbați) menționați în programa școlară	N r. autori	Autoare (femei) menționate în programa școlară	N r. autoare
A IX-a	Mihai Eminescu – Ion Creangă – I. L. Caragiale – Titu Maiorescu – Ioan Slavici – G. Bacovia – Lucian Blaga – Tudor Arghezi – Ion Barbu – Mihail Sadoveanu – Liviu Rebreanu – Camil Petrescu – G. Călinescu – E. Lovinescu – Marin Preda – Nichita Stănescu – Ionel Teodoreanu – Mircea Eliade – Radu Cosașu – J. D. Salinger – Alain-Fournier – William Golding – Mircea Cărtărescu – J.W.Goethe – Mark Twain – Lewis Carroll – Italo Calvino – Duiliu Zamfirescu – Fănuș Neagu – Honoré de Balzac – John Steinbeck – C. Negruzzi – Ion Ghica – D. R. Popescu – Ioan Groșan – Radu Petrescu – James Joyce – Branislav Nușici – G. Galaction – G. Ibrăileanu – Shakespeare – G. Coșbuc – Ion Minulescu – Octavio Paz	4 4	Nina Cassian – Hortensia Papadat-Bengescu – Gabriela Adameșteanu – Simona Popescu – Ana Blandiana – Simone de Beauvoir	6
A X-a	Mihai Eminescu – Ion Creangă – I. L. Caragiale – Titu Maiorescu – Ioan Slavici – G. Bacovia – Lucian Blaga – Tudor Arghezi – Ion Barbu – Mihail Sadoveanu – Liviu Rebreanu – Camil Petrescu – G. Călinescu – E. Lovinescu – Marin Preda – Nichita Stănescu – Marin Sorescu	1 7		0
A XI-a	Gheorghe Asachi – Vasile Alecsandri – Mihai Eminescu – B. P. Hașdeu – Vasile Pârvan – Lucian Blaga – Miron Costin – Varlaam – Antim Ivireanul – Dimitrie Cantemir – Ion Budai Deleanu – Alecu Russo – Ion Ghica – Anton Pann – Ion Barbu – Liviu Rebreanu – Mihai Ralea – Eugen Filotti – Neagu Djuvara – P. P. Panaitescu – Alexandru Dușu – Anton Dumitriu – Grigore Alexandrescu – Ion Heliade Rădulescu – Costache Negruzzi – I. L. Caragiale – Ioan Slavici Alexandru Macedonski – Ștefan Petică – Dimitrie Anghel – Ion Minulescu – Paul Verlaine – Stéphane Mallarmé – Arthur Rimbaud – George Coșbuc – Octavian Goga – St. O. Iosif – Camil Petrescu – Garabet Ibrăileanu – Anton Holban – Gib Mihăescu – Mircea Eliade – Max Blecher	4 3	Hortensia Papadat-Bengescu	1
A XII-a	Adrian Maniu – Adrian Marino – Adrian Oțoiu – Al. Philippide – Alexandru Ivasiuc – Alexandru Musina – Alexandru Toma – Anatol E. Baconski – Andrei Bodiu – Aron Cotrus – Augustin Buzura – B. Fundoianu – Camil Petrescu – Constantin Noica – Dan C. Mihăilescu – Dan Desliu – Dumitru Micu – Emil Brumaru – Emil Cioran – Eugen Ionescu – Eugen Lovinescu – Eugen Negrici – Eugen Simion – Fănuș Neagu –	9 9	Gabriela Duda – Ioana Pârvulescu – Sanda Cordoș – Ana Selejan – Gabriela Adameșteanu – Simona Popescu – Carmen Musat – Alice Voinescu – Jeni Acterian – Monica Lovinescu –	13

⁶¹ Mihai Eminescu, Ion Creangă, I. L. Caragiale, Titu Maiorescu, Ioan Slavici, George Bacovia, Lucian Blaga, Tudor Arghezi, Ion Barbu, Mihail Sadoveanu, Liviu Rebreanu, Camil Petrescu, George Călinescu, Eugen Lovinescu, Marin Preda și Nichita Stănescu.

	Gellu Naum - Geo Bogza - Geo Dumitrescu - George Bacovia - George Călinescu - Gheorghe Crăciun - Gherasim Luca - Ilarie Voronca - Ioan Groșan - Ioan Slavici - Ion Barbu - Ion Bogdan Lefter - Ion Caraion - Ion Creangă - Ion D. Sârbu - Ion Ioanid - Ion Luca Caragiale - Ion Pillat - Ion Pop - Ion Vineanu - Iordan Chimet - Leonid Dimov - Liviu Rebreanu - Lucian Blaga - Marin Mincu - Marin Nițescu - Marin Preda - Marin Sorescu - Mario de Michelli - Matei Călinescu - Matei Vișniec - Mihai Beniuc - Mihai Eminescu - Mihai Zamfir - Mihail Ralea - Mihail Sadoveanu - Mihail Sebastian - Mircea Cărtărescu - Mircea Dinescu - Mircea Eliade - Mircea Horia Simionescu - Mircea Ivănescu - Mircea Nedelciu - Mircea Scarlat - Mircea Vulcănescu - Mircea Zăciu - Nichifor Crainic - Nichita Stănescu - Nicolae Breban - Nicolae Iorga - Nicolae Manolescu - Nicolae Steinhard - Ov. S. Crohmălniceanu - Paul Cornea - Paul Morand - Petre Pandrea - Pompiliu Constantinescu - Radu G. Țeposu - Radu Petrescu - Radu Stanca - Sasa Pană - Serban Cioculescu - Sorin Alexandrescu - Sorin Titel - Stefan Augustin Doinaș - Stefan Bănuțescu - Stefan Zeletin - Teodor Mazilu - Titu Maiorescu - Tristan Tzara - Tudor Arghezi - Tudor Vianu - Vasile Voiculescu - Victor Tulbure - Zigu Ornea		Ioana Em. Petrescu - Ileana Mălăncioiu - Ana Blandiana	
Total: 168		152		16

Așadar, așa cum reiese din tabelul de mai sus, în programa la liceu sunt menționați 168 de scriitori și scriitoare, români, dar și străini, iar dintre aceștia majoritatea covârșitoare, **152, sunt bărbați, în timp ce doar 16 sunt femei, cu alte cuvinte sub 10% din autorii recomandați sunt femei.**

Bineînțeles, admitem că numărul femeilor scriitoare a fost și este mai mic decât al colegilor lor de sex masculin, în special anterior perioadei comuniste. Această discrepanță a fost, însă, parțial „corectată” după anii 1970, astfel încât o prezență atât de scăzută a femeilor în programă și manuale este mai degrabă un simptom al neînțelegerii dimensiunii sociale a literaturii, ca reflecție a diversității societății românești, inclusiv a genului (autorilor, personajelor, cititorilor). Pe lângă criteriul estetic, formal, operele literare sunt valoroase și din prisma rolului social pe care îl joacă și a modul în care reflectă experiența umană.

O temă relevantă din perspectivă de gen care apare în programă cu titlul facultativ este experiența femeilor în comunism, ilustrată prin memorialistică la clasa a XII-a, însă constrângerile de timp fac ca adesea această temă să fie neglijată la clasă. Alte teme relevante sau scriitoare sunt, de asemenea, omise, deși ar putea fi introduse în programă sub forma unor studii de caz ca, de pildă: publicistica feministă și personalități feministe de la sfârșitul secolului al IX-lea și începutul secolului al XX-lea (revistele *Amicul familiei*, *Mama și copilul*, *Femeia Română*, *Dochia* etc.; Sofia Nădejde, Constanța Duncă-Schiau, Adela Xenopol, Calypso Botez); romanul interbelic; poezia generației anilor '70 etc.

În ceea ce privește conținutul textelor canonice, multe din acestea perpetuează stereotipii periculoase de gen, explicabile prin prisma orizontului de timp de care aparțin sau universul rural, patriarhal, pe care îl reflectă. Ioana Nanu, profesoară de Limba și literatura română la Școala Americană Internațională din București, cu 13 ani de experiență în învățământul de stat, subliniază câteva din stereotipiile de gen ale literaturii române⁶², dar și lipsa de pregătire a profesorilor în abordarea și deconstruirea acestor stereotipuri:

„Câteva exemple sunt: violența domestică acceptată, neproblematizată ca violență domestică, ci doar contemplată de vecini, de preot, de femei și de bărbați deopotrivă; enunțuri stereotipice la toate nivelurile – ce face femeia, bărbatul, ce îi e permis femeii și bărbatului. [...] Problema nu e textul, ci ce faci cu textul. Ce faci? Formezi profesorul ca să poată deconstrui stereotipurile și să înțeleagă contextul operei, faptul că ea vehiculează stereotipuri de gen din cauza contextului. Dar cum să îți dai seama de ele dacă nu știi să reflectezi la ele, dacă nu ești format? Textele sunt care sunt. Nu textul îți furnizează deconstruirea stereotipurilor, ci abordarea textului. Textul e superb, adică formulează ”atât de răspicat enunțuri misogine... Acolo ai bomba. Problema e o detonezi sau o dezamorsezi? Profesorul român și școala o detonează. Cumva, prin lipsa abordării genizate, tu ca profesor ai o agendă dublă de care nu ai habar: cimentarea stereotipurilor de gen”.

2.2.2. Istorie

În egală măsură cu Limba și literatura română, Istoria – cu mențiunea că orele alocate acestei discipline sunt mai puține – permite abordarea dimensiunii de gen în amănunt. Noua programă școlară la **gimnaziu** cuprinde, de altfel, o competență generală ce poate constitui baza valorificării egalității de gen la clasă: „Manifestarea comportamentului civic prin valorificarea experienței istorice și a diversității socio-culturale”⁶³.

Teme generale, de istorie universală, studiate la clasa a V-a sunt Preistoria, Orientul Antic, Civilizația greacă și elenistică, Lumea romană, Geto-dacii, Civilizația islamică și Europa medievală, în timp ce clasa a VI-a include descoperirea Lumii Noi, Geneza spiritului modern, parcurgând Iluminismul, Revoluția Industrială, formarea conceptului de națiune și ajungând la anul 1848. În primii doi ani de gimnaziu, programa nu conține elemente de egalitate de gen, acestea putând fi atinse (cu puțină imaginație) la clasa a V-a la tema familiei în Lumea Greacă și Romană, respectiv în Evul Mediu, iar la

⁶² Ioana Nanu este doctor în Științele Educației cu o teză despre stereotipurile de gen în curricula de liceu la Limba și literatura română.

⁶³ Celelalte trei competențe generale din programa pentru ciclul gimnazial sunt: „1. Utilizarea în contexte diverse a coordonatelor și reprezentărilor de timp și spațiu; 2. Utilizarea critică și reflexivă a limbajului de specialitate și a surselor istorice; și 4. Folosirea autonomă și responsabilă a instrumentelor necesare învățării permanente”. Sursa: Programa școlară pentru disciplina Istorie, Clasele a V-a – a VIII-a, 2017, p. 4.

clasa a VII-a la lecția despre *Declarația drepturilor omului și ale cetățeanului* a Revoluției Franceze, unde se poate aborda excluderea femeilor din acest document.

La clasa a VII-a, care se concentrează pe perioada de după 1848 până în contemporaneitate, cu accent pe cele două Războaie Mondiale și pe perioada interbelică, programa prevede un studiu de caz „Femeia în viața publică” la capitolul privind perioada interbelică, unul dintre cele trei subiecte ce tratează explicit statul femeii în istorie din întreaga programă de istorie pentru gimnaziu⁶⁴. Celelalte două sunt de asemenea studii de caz: „Viața pe front și în *frontul de acasă*” din timpul celui de al Doilea Război Mondial și Declarația Universală a Drepturilor Omului. La clasa a VIII-a, unde elevii studiază istoria românilor, de la formarea poporului român până la integrarea euro-atlantică a României, programa nu conține niciun element privind egalitatea femeilor sau rolul lor în construcția națiunii (ca de pildă, personalități istorice, câștigarea dreptului de vot, mișcarea femeilor și feminismul în România, publicistă și activism etc.).

De asemenea, programa la gimnaziu nu menționează nicio personalitate istorică femeie, dar include numele a multor bărbați, 27 la număr, care au marcat istoria⁶⁵. Nu negăm că femeile au fost marginalizate de-a lungul timpului și excluse din viața publică, politică și culturală, ocupând cu precădere roluri domestice, însă programa școlară nu acordă (suficientă) atenție acestui aspect și nu include contra-exemple menite să compenseze dezechilibrul de gen.

Pentru **ciclul liceal**, programa la această disciplină este în vigoare din anul 2004 pentru ciclul inferior al liceului (clasele a IX-a și a X-a) și din 2009 pentru ciclul superior (clasele a XI-a și a XII-a). Printre valorile și atitudinile ce se doresc a fi formate la istorie la nivelul liceului se numără: „Relaționarea pozitivă cu ceilalți; Respectarea drepturilor fundamentale ale omului; Rezolvarea pe cale non-violentă a conflictelor; Asumarea toleranței etnice, religioase și culturale”⁶⁶. Elevii studiază în proporții diferite teme ce privesc istoria românească și istoria universală, clasificate în cinci mari domenii: Popoare și spații istorice; Oamenii, societatea și lumea ideilor; Statul și politica; Religia și viața religioasă; Relațiile internaționale. Orele alocate acestei discipline variază în funcție de filiera, profilul și specializarea liceului, astfel că 3 ore pe săptămână sunt alocate istoriei la filiera teoretică, profil umanist, specializarea științe sociale; 2 ore pe săptămână la filiera teoretică, profil umanist, specializarea filologie, în timp ce elevii de la liceele teoretice, specializările matematică-informatică, respectiv științele naturii studiază istorie doar o oră pe săptămână.

⁶⁴ De altfel, cuvântul „femeie” (variații ale acestuia sau termeni cu înțeles similar) apare o singură dată în programa nouă de gimnaziu, la clasa a VII-a, așa cum am menționat, în comparație cu programa veche, din 2009, unde acesta apărea de trei ori, în următoarele contexte: Statutul femeii în cultura greacă și elenistică, lecția de sinteză Statutul femeii în Evul Mediu și emanciparea femeii în perioada interbelică (clasa a VII-a). Sursa: Programe școlare: Istorie, Clasele a V-a – a VIII-a, 2009.

⁶⁵ Personalitățile istorice numite explicit în programa de la gimnaziu la istorie sunt: Ghilgameș, Hammurabi, Leonardo da Vinci, Alexandru Macedon, Carol cel Mare, Michelangelo Buonarroti, Niccolò Machiavelli, Giordano Bruno, Galileo Galilei, William Shakespeare, Soliman Magnificul, Ludovic al XIV-lea, Petru cel Mare, Montesquieu, J.J. Rousseau, Voltaire, Decebal, Burebista, Traian, Mircea cel Bătrân, Mihai Viteazul, Constantin Brâncoveanu, Dimitrie Cantemir, Tudor Vladimirescu, Alexandru Ioan Cuza, Carol I și Nicolae Ceaușescu.

⁶⁶ Programe Școlare Pentru Clasa A IX-A - Ciclul Inferior al Liceului – Istorie, 2004, p. 4.

Ciclul inferior al liceului vizează evoluția civilizației până în contemporaneitate, abordând, la clasa a IX-a, următoarele teme: popoare antice, popoare medievale, etnogeneza românească, moștenirea culturală a Antichității (inclusiv elemente de artă, arhitectură și știință), marile religii, Reforma religioasă, forme de organizare statală în Antichitate și Evul Mediu, Țările Române și statele vecine, dar și expansiunea europeană⁶⁷. Așadar, dimensiunea de gen este absentă din programa pentru primul an de liceu. La clasa X-a, elevii studiază despre Epoca luminilor, Revoluția industrială, modernitate, globalizare și terorism, despre mari conflicte moderne (inclusiv războaiele mondiale și Holocaustul), dar și despre dialogul între religii, libertate religioasă, organizarea statului modern, inclusiv statul național și multinațional și regimuri din perioada interbelică și postbelică. Este important de notat că programa la clasa a X-a menționează explicit mișcarea feministă, drepturile omului, minoritățile și rolul societății civile ca probleme de atins în cadrul temei „Lumea în perioada interbelică”, respectiv „Lumea postbelică”⁶⁸.

În ceea ce privește clasa a XI-a, programa este semnificativ mai condensată, temele abordate obligatoriu, indiferent de filieră și specializare fiind: Europa contemporană (unitate, diversitate, integrare), cultură română – cultură europeană, Economie și societate în lumea postbelică (ocupații, migrațiune, viață publică și privată), Economie rurală – economie urbană, impactul tehnologiei, forme de organizare statală contemporane, instituții și mecanisme de rezolvare a conflictelor în lumea contemporană și conflicte din România secolului al XX-lea, fundamentalism, arhitectura religioasă și diversitatea religioasă în România. Prin urmare, dimensiunea de gen este omisă din programă la această clasă.

La fel ca programa pentru clasa a IX-a și a XI-a, cea pentru anul terminal nu conține niciun element explicit de egalitate de gen, în clasa a XII-a elevii studiind istoria și romanitatea românilor, a formării statului modern, dar și elemente de relații internaționale ale României, religie și laicitate.

În ceea ce privește reprezentarea personalităților istorice femei în manuale, un număr mic de femei sunt menționate la clasă, chiar dacă luăm în considerare poziția secundară pe care istoria le-a acordat-o până în perioada recentă. Doamna profesoară Carmen Tomescu⁶⁹, profesoară de istorie cu peste 30 de ani de vechime în învățământ și autoare de manual la gimnaziu, intervievată pentru acest studiu a afirmat:

„Având în vedere că femeile au fost într-un con de umbră o bună bucată de vreme e foarte dificil de spus câte dintre ele cu adevărat s-au impus în viața publică și politică. De exemplu, Ioana d'Arc e foarte bine reprezentată la gimnaziu și clasa a IX-a. La partea legată de personalități, în domeniul științei, acolo sunt numele mari: Marie Curie, Irène Joliot-Curie, câștigătoare ale Premiului Nobel.”⁷⁰

⁶⁷ Ibidem, pp. 5-7.

⁶⁸ Programe Școlare pentru Clasa A X-A - Ciclul Inferior Al Liceului - Istorie, 2004, p. 5.

⁶⁹ Doamna prof. Tomescu predă în prezent la Colegiul Național Costache Negruzzi din Iași, atât la ciclul gimnazial, cât și la liceu.

⁷⁰ Doamna profesoară Tomescu ne oferă exemple de modul în care dumneaei abordează subiecte ce privesc rolul femeilor în istorie: „Vorbim despre personalități de la noi, ca de pildă Elena Maissner, facem o cronologie: când s-a acordat dreptul de vot femeilor în lume și în România [...], facem comparație între ce s-a întâmplat în România și alte spații din Europa și lume (referitor la dreptul de vot al femeilor – n.n.), vestimentația și înfățișarea femeilor de-a lungul timpului, modul în care femeile au reușit să ocupe posturi

Doamna profesoară Tomescu vede o îmbunătățire a programelor școlare în timp:

„În programele trecute existau elemente de egalitate de gen, dar nu lecții separate.”

Cu toate acestea, omiterea elementelor ce țin de egalitate de gen din programă poate duce la omiterea acestora și din manualele școlare. Totodată, permisivitatea programei școlare, în special în anii în care elevii nu susțin Evaluarea Națională și examenul de Bacalaureat, îi oferă profesorului de la clasă libertate semnificativă în a aborda astfel de teme. Doamna profesoară Carmen Tomescu subliniază însă și riscurile acestei libertăți:

„Este adevărat: dacă cineva vrea să se rezume doar la partea de programă, atunci faci doar atât. Depinde de fiecare om în parte. Eu doresc să depășesc asta și să aduc lucrurile în actualitate, iar manualele nu pot cuprinde ceea ce depășește orizontul lor de timp, atunci când au fost create.”

2.2.3. Educație socială

O continuare a disciplinei Educație civică, studiată în clasa a III-a și a IV-a, Educație socială, studiată în **gimnaziu**, urmărește să dezvolte spiritul critic al elevilor și să îi pregătească pentru o gândire și un comportament etic, pro-social. Disciplina își propune să depășească *învățarea despre*, care corespunde nivelului informativ, cognitiv al învățării, și să adauge nivelul de învățare participativă, de implicare a elevului – *învățarea prin*, respectiv nivelul reflexiv – *învățarea pentru*, care se traduce prin dobândirea unor valori, atitudini și comportamente responsabile⁷¹.

Competențele generale⁷² vizate își propun să pregătească elevii pentru a practica toleranța și respectul reciproc într-o societate diversă, să își cunoască drepturile și să știe cum să și le apere, dar și să dezvolte gândirea critică și autonomă a copiilor, inclusiv în ceea ce privește alfabetizarea economică.

Din perspectiva didacticii utilizate, exemplele oferite de programă sunt foarte diverse, incluzând jocul de rol, discuții de grup și în pereche, dezbateri, interviul, simularea unei situații reale, analiza unor cazuri reale descrise de mass media, întâlniri cu reprezentanții Consiliului elevilor, studiul de caz, elaborarea unor materiale

care erau de obicei rezervate bărbaților, ca de pildă prima femeie aviator, Amelia Earhart.” Aceste exemple reflectă însă mai degrabă interesele doamnei profesoare și nu norma la nivel național.

⁷¹ Ministerul Educației Naționale, *Programa școlară pentru disciplina Educație Socială, Clasele a V-a – a VIII-a*, p. 3. Disponibil la: <http://programe.ise.ro/Portals/1/Curriculum/2017-progr/28-Educatie%20sociala.pdf> (accesat 3 iulie 2019).

⁷² Competențele generice vizate de disciplina Educație socială sunt:

- „1. Raportarea critică la fapte, evenimente, idei, procese din viața personală și a diferitelor grupuri și comunități, prin utilizarea unor achiziții specifice domeniului social;
 2. Cooperarea pentru realizarea unor activități și pentru investigarea unor probleme specifice diferitelor grupuri și comunități, prin asumarea unor valori și norme sociale și civice;
 3. Participarea responsabilă la luarea deciziilor prin exercitarea spiritului de inițiativă și întreprinzător, respectiv prin manifestarea unui comportament social, civic și economic activ.”
- Ibidem, p. 5.

informative (pliante, broșuri, materiale online), realizarea unor regulamente școlare/ ale clasei și a unui portofoliu, propuneri de activități pentru Ziua Drepturilor Copilului ș.a.

La clasa a V-a, la materia **Gândire critică și drepturile copilului**, la nivel de conținut, elevii învață să facă distincția între fapte și opinii, între stereotipii și prejudecăți, dar și cum să își susțină părerea și cum să structureze un argument. De asemenea, deosebit de relevant este și faptul că elevii învață despre drepturile copiilor și responsabilităților asociate: disciplina abordează Convenția ONU cu privire la drepturile copilului și principiile non-discriminării și al interesului primar al copiilor, dar și drepturi concrete ca, de pildă, dreptul la identitate, la familie și educație, dreptul la joc și activități recreative, dreptul la protecție împotriva violenței, abuzului și exploatării, dreptul la securitate și protecție socială, dar și protecția mediului⁷³. Totodată, se pune accentul pe copii în situații vulnerabile și/ sau de risc – copii din medii dezavantajate socio-economic, copii cu dizabilități, copii cu cerințe educative speciale, copii care aparțin unor minorități, copii din mediul rural. Elevii sunt ghidați spre a înțelege barierele cu care se confruntă acești copii și spre a dezvolta empatie și respect⁷⁴. Tot în clasa a V-a elevii învață despre instituții guvernamentale și non-guvernamentale cu atribuții în promovarea și apărarea drepturilor copiilor. Cu toate acestea, elementele de egalitate de gen sunt absente din programă. Ba mai mult, programa include pe alocuri exerciții prin care li se cere elevilor să identifice soluții la situații de încălcări ale drepturilor copiilor în detrimentul trecerii în revistă a rolului și obligațiilor statului în apărarea copiilor⁷⁵.

Lipsa liniilor directoare duce la practici neunitare în diferite manuale. De exemplu, manualul de clasa a V-a de la Editura Litera include elemente de egalitate de gen: oferă exemple despre stereotipii despre fete și băieți, de prejudecăți față de femei și despre consecințele prejudecăților – violență și discriminare, exemplificată prin refuzul de a angaja femei. Manualul include, de asemenea, o secțiune specială, intitulată *Știi că*, despre discriminarea de gen, cu următorul conținut:

- „Discriminarea de gen se referă la dezavantajarea femeilor în raport cu bărbații. De exemplu, în unele state, fetele nu au încă dreptul să meargă la școală, iar în foarte multe țări, femeile au salarii mai mici decât bărbații. Există țări în care au fost adoptate legi ce garantează egalitatea dintre femei și bărbați.
- Începând cu anul 2015, la data de 8 mai este marcată Ziua egalității de șanse între femei și bărbați.”

⁷³ Ibidem, p. 8.

⁷⁴ Un exemplu de activitate pentru acest conținut ce aparține de domeniul Respectarea, apărarea și promovarea drepturilor copilului este: „Identificarea, prin activități în perechi, a problemelor cu care se confruntă unii copii, din perspectiva asigurării dreptului la educație (de exemplu, copii din medii dezavantajate socioeconomice, copii cu dizabilități, copii care aparțin unor minorități, copii din mediul rural) și discutarea la nivel de clasă a ceea ce apare comun în analizele elevilor.” Ibidem, p. 7.

⁷⁵ De exemplu, programa propune următoarele activități: „realizarea unor jocuri de rol în care elevii formulează soluții alternative la probleme specifice problematicii drepturilor copilului (de exemplu, organizarea unui concurs de soluții creative la problemele privind asigurarea dreptului la educație și a unui mini-referendum pentru alegerea unei soluții la nivelul clasei); analizarea, în cadrul activităților pe grupe, a unor cazuri care privesc drepturile copilului, soluționate de școală, de primărie, autoritățile locale sau de alte organizații; inițierea unor evenimente în cadrul cărora elevii pot prezenta propriile soluții”

Copiii sunt apoi încurajați să realizeze un afiș pentru o campanie care condamnă discriminarea fetelor.⁷⁶ Chiar dacă informația poate fi mai nuanțată, acesta este un exemplu pozitiv de tratare a egalității de gen într-un mod adecvat vârstei.

Pornind de la aceeași programă, manualul publicat la Editura Ars Libri se concentrează, mai degrabă, pe stereotipii și prejudecăți bazate pe origine socială, stil vestimentar, rezultate la învățătură, gusturi muzicale sociale, vârstă sau etnie. Chiar dacă astfel de conținuturi sunt de asemenea importante, în absența unui conținut obligatoriu prin programă, dimensiunea de gen este absentă în acest manual⁷⁷.

Educație interculturală, materia studiată la clasa a VI-a, urmărește să dezvolte solidaritatea și incluziunea socială în rândul elevilor, precum și să promoveze non-discriminarea, toleranța, respectul și spiritul civic al acestora. Disciplina le oferă copiilor vocabularul necesar – prin explicarea noțiunilor de identitate culturală, diversitate culturală, patrimoniu cultural/moștenire culturală, societate interculturală, societate multiculturală, comunicare interculturală – pentru a cartografia mai apoi elemente ale culturii românești, dar și a altor comunități din țară și străinătate. La nivel de conținut, programa include studierea principiilor și valorilor societății interculturale și a abaterilor de la acestea:

- „forme de intoleranță (discriminare, segregare, rasism, xenofobie)
- manifestări și efecte ale lipsei de solidaritate (marginalizare, excludere, izolare)”⁷⁸

Un exemplu de activitate pentru acest subiect este „prezentarea și discutarea unor studii de caz privind manifestări de intoleranță, discriminare, excludere la nivelul persoanelor/al societății pe diferite criterii etnice, religioase, de gen, de statut social”⁷⁹. Așa cum reiese din cele de mai sus, prin excluderea termenilor de *sexism/ misoginism/ machism* din seria formelor de intoleranță, există riscul ca dimensiunea de gen să fie ușor trecută cu vederea în elaborarea manualelor. Pe de altă parte însă, materia în sine ar trebui extinsă ca tematică devenind Educație anti-discriminare și nu doar Educație interculturală.

În clasa a VII-a elevii studiază **Educație pentru cetățenie democratică**, disciplină ce îi pregătește pe elevi pentru un rol activ în societate. Din prisma conținutului, materia vizează cunoștințe esențiale: elevii învață despre sistemul politic din România, despre drepturile omului, forme de guvernământ și regimuri politice (regimuri democratice, autoritare și totalitare), dar și despre Constituția României. Totodată, elevii studiază principii și instituții democratice (statul democratic, pluralismul, principiul separării puterilor în stat și autoritățile executivă, legislativă și judecătorească etc.), drepturi și responsabilități cetățenești. Cu toate că atât competențele, cât și conținuturile vizate de această disciplină sunt fundamentale și complementare unei educații incluzive și nediscriminatorii, la fel ca în cazul materiilor corespunzătoare studiate la clasa a V-a și a VI-a, dimensiunea de gen nu este explicit menționată. Dintr-o disciplină intitulată Educație pentru cetățenie democratică nu poate lipsi egalitatea de gen, astfel că programa ar trebui să includă elemente explicite, sub forma unor lecții separate și/ sau

⁷⁶ Liliana Zascheievici, Nicoleta-Laura Crețu, Tamara Manatu, Elena Nedelcu, Maria-Dorina Stoica, *Educație socială. Manual pentru clasa a V-a*, Editura Litera, pp. 29-30. Disponibil la:

<https://manuale.edu.ro/manuale/Clasa%20a%20V-a/Educatie%20sociala/Litera/> (accesat 3 iulie 2019).

⁷⁷ Cristina Ipate-Toma, Georgeta Mihaela-Crivac, Adina Grigore, *Educație socială. Manual pentru clasa a V-a*, Editura Ars Libri, pp. 35-38. Disponibil la: <https://manuale.edu.ro/manuale/Clasa%20a%20V-a/Educatie%20sociala/Ars%20Libri/#36> (accesat 3 iulie 2019).

⁷⁸ Programă Educație socială 2017, p. 12.

⁷⁹ Ibidem, p. 10.

privind discriminarea de gen (legislație, instituții etc.), reprezentarea politică a femeilor (în Parlament, Guvern, în consiliile locale și județene etc.) și politici publice pentru egalitate de gen (concediul de creștere a copilului pentru mame și tați, facilități pentru părinți cu scopul de a contribui la echilibrul dintre viața profesională și cea privată etc.).

Situația nu este diferită în ceea ce privește **Educația economico-financiară**, studiată la clasa a VIII-a. La finalul ciclului gimnazial, elevii învață despre protecția consumatorului, rolul bonului fiscal, despre alocarea adecvată a resurselor financiare și modalități de economisire a banilor, despre întocmirea unui buget familial și abilitatea de a alege responsabil între produse de economisire/ creditare. De asemenea, sunt învățați cum să selecteze o bancă potrivită nevoilor personale, cum să calculeze creditul și dobânda ș.a. Prin urmare, dată fiind tematică materiei, dimensiunea de gen este absentă în totalitate, ceea ce limitează libertatea cadrului didactic de a aborda o astfel de tematică la clasă. Dimensiunea de gen ar putea fi abordată inclusiv prin lentila combaterii violenței domestice sub forma violenței economice (ex. cheltuirea bugetului familial e decizia tuturor membrilor familiei și nu doar a tatălui; membrii familiei nu se controlează financiar etc.), sau prin participarea egală la economie (ex. numărul de femei antreprenori, plată egală pentru muncă egală etc.). Sigur, aceste aspecte pot fi explicitate ca atare, precum și incluse în exerciții în care fetele joacă rolurile pe care le-ar juca într-o societate unde există egalitate de gen.

Așadar, din prisma conținutului și competențelor vizate, disciplina Educație socială este extrem de ofertantă, probabil cea mai ofertantă dintre toate disciplinele școlare obligatorii, permițând a fi studiate în amănunt teme ce vizează egalitatea de gen și nediscriminarea. Cu toate acestea, faptul că programa nu prevede explicit noțiuni de egalitate de gen, relații armonioase în familie (respectul reciproc, împărțirea echitabilă a sarcinilor casnice, lipsa violenței și a comportamentului de control a partenerului, inclusiv financiar etc.) și noțiuni de combatere a stereotipurilor de gen face ca acest subiect să fie tratat neunitar de manualele școlare sau abordarea acestuia să fie lăsată la latitudinea cadrelor didactice, ceea ce poate duce la omiterea sa. Totodată, constrângerile de timp – disciplina are alocată doar o oră pe săptămână, precum și faptul că nu se află printre disciplinele vizate de Evaluarea Națională face ca adesea aceasta să ocupe un loc secundar în interesele elevilor.

Așadar, la modul general, programa școlară și manualele la disciplinele analizate mai sus (Limba și literatura română, Istorie și Educație socială) marginalizează sau chiar exclud egalitatea de gen, care pare a fi mai degrabă un domeniu subînțeles, neabordat la clasă într-un mod structurat. Roxana Paraschiv, coordonatoarea Centrului de Informare, Documentare și Cercetare privind Drepturile Copilului al organizației Salvați Copiii din București, confirmă acest lucru:

„Din ce am discutat mai ales cu copiii, nu există un demers susținut al școlii pe acest subiect, însă încep să se vadă semne pe partea de violență și violență de gen. [...] Dar repet, nu e vorba de un demers structurat, transcurricular, formal. Și dacă revenim la programă, eu nu am găsit nicăieri un conținut curricular expres dedicat egalității de gen în trunchiul comun, dar asta nu înseamnă că nu există. Iar la nivel de manuale, cu rezerva că încă nu am văzut manuale de Educație socială pentru clasa a VII-a, unde s-ar putea găsi astfel de informații, nu am văzut nicăieri în manualele noastre conținuturi care să promoveze egalitatea de gen, însă stereotipurile de gen abundă, cel puțin la ciclul primar.”

2.2.4. Educație pentru sănătate

Educația pentru sănătate, parte integrantă din Programul Național „Educația pentru sănătate în școala românească”, este o disciplină opțională, așadar parte a Curriculumului la Decizia Școlii, introdusă în România în 2004, programa rămânând aceeași până în prezent. Organizată modular pe parcursul celor 12 ani de școală, Educație pentru sănătate include și noțiuni de educație sexuală, dimensiune extrem de relevantă pentru egalitatea de gen. Disciplina oferă elevilor informații adaptate vârstei cu privire la anatomie, identificarea situațiilor de abuz și violență, sănătatea reproducerii, relații sănătoase de cuplu, comportamente sexuale responsabile și multe altele.

Conform datelor oficiale oferite de Ministerul Educației, numărul elevilor care au studiat disciplina opțională Educație pentru Sănătate în ultimii 3 ani este în scădere:⁸⁰

An școlar	Nr unități de învățământ	Nr. elevi
2016-2017	2498	246160
2017-2018	2306	169320
2018-2019	2332	137343

Având în vedere că numărul total de unități școlare în anul școlar 2017-2018 a fost de c. 8000 (învățământ primar, gimnazial, liceal și profesional, postliceal și de maiștri), iar populația școlară a numărat mai bine de 3.500.000 elevi⁸¹, putem afirma că disciplina Educație pentru sănătate a fost studiată în mai puțin de 25% din școli, de c. 5% din numărul total al elevilor din țară.

Motivele pentru care această disciplină nu este studiată de un număr mare de elevi sunt multiple: disciplina are statut opțional, formarea profesorilor pe acest domeniu nu este facilă, la care se adaugă reticența societății, a părinților sau chiar a profesorilor de a introduce această materie la clasă. Această reticență este subliniată și de Liviu Gaja. Totodată, reprezentantul A.L.E.G. evidențiază marginalizarea sistematică a acestei teme în învățământ:

„Temele referitoare la dezvoltarea emoțională, educația pentru sănătate, pentru o viață sexuală armonioasă nu există sau sunt punctate foarte sumar de către ONG-uri sau cadre didactice mai „curajoase”. De asemenea, greu găsești o persoană (un cadru didactic sau un consilier școlar) care să fie dispusă să abordeze astfel de subiecte, mai ales dată fiind demonizarea sexualității în ultima vreme, a chestiunilor ce țin de corp, de orientare sexuală sau individualitate. Cu atât mai mult cadrele didactice sunt reticente în a aborda acest subiect, care ar ajuta la armonizarea vieții intime cu cea profesională/ socială. [...] Din partea profesorilor sau ISJ – la modul general, deși există și excepții – există o reticență vizavi de cuvântul „gen”, e ca și cum s-ar aprinde becuțe, pentru că reduc acest cuvânt strict la orientare sexuală homosexuală. Neștiind și neînțelegând subiectul ajungem la o vânătoare de vrăjitoare.”

⁸⁰ Răspuns al Ministerului Educației Naționale la solicitarea CRJ înregistrată cu nr. 132E/25.07.2019.

⁸¹ Institutul Național de Statistică. (2019). *Sistemul educational în România. Date sintetice*, p. 19, p. 7.

Disponibil la:

http://www.insse.ro/cms/sites/default/files/field/publicatii/sistemul_educational_in_romania_2017_2018.pdf (accesat 28 iunie 2019).

Roxana Paraschiv, reprezentantă a asociației Salvați Copiii, pune de asemenea respingerea educației sexuale în școli pe seama lipsei de informare. De asemenea, punctează câteva din lipsurile modului în care educația sexuală este abordată în școli, în rarele ocazii când acest lucru se întâmplă:

„Cred că ar ajuta o clarificare a conceptelor, inclusiv pentru părinți, profesori, formatori de opinie. Părerea mea e că nu se înțelege bine ce înseamnă educația sexuală și chiar, discutând cu copiii, am aflat că cei care au avut acces în școală la informații și cursuri de educație sexuală au atins doar anumite subiecte: boli cu transmitere sexuală, prezervativul, contracepția. Deci nu abordează subiecte ce țin de siguranța personală, consimțământ, dimensiunea emoțională a activității sexuale, așa ceva nu se abordează, deși părerea mea este că nu ar exista o reticență din partea adulților. Din experiența noastră, mai ales la părinți de copii de vârste mici, când le spui că educația sexuală contribuie substanțial la siguranța copilului atunci o acceptă. Pentru că e foarte important pentru un copil de grădiniță și chiar de ciclu primar să știe ce înseamnă intimitate, siguranță, atingeri permise și nepermise, ce înseamnă contactul cu străinii pe zona de intimitate.”

Cu toate acestea, datele arată că reticența față de educația sexuală este susținută și alimentată de o minoritate (vocală) a populației: conform Barometrului de gen din 2018, 75,8% dintre români sunt de acord cu predarea educației sexuale în școli, în timp ce doar 17,8% se opun⁸². Așadar, atitudinile conservatoare nu constituie o barieră reală în calea studierii acestei discipline la clasă, ci este vorba mai degrabă de o lipsă a conștientizării importanței acesteia și de raționamente ce țin de gestionarea orarului încărcat al elevilor.

2.2.5. Activități extracurriculare

Curriculumul formal este uneori complementat de activități extracurriculare în care elevii sunt încurajați să se implice. Din răspunsurile la solicitările de informații publice ale ISJ-urilor contactate de CRJ reiese o varietate mare de activități extracurriculare care vizează dezvoltarea valorilor și comportamentelor civice în rândul elevilor, precum și de integrare a copiilor cu cerințe educaționale speciale (CES) și de celebrare a multiculturalității. De asemenea, remarcăm și existența unor activități dedicate prevenirii și combaterii violenței și bullying-ului – a căror frecvență și amploare variază, însă, între județe. Acestea din urmă pot conține elemente de egalitate de gen, însă la modul general, nu sunt explicite.

Trei din cele zece ISJ-uri care au răspuns solicitărilor noastre⁸³ au menționat activități care includ elemente explicite de egalitate de gen: ISJ Sibiu, ISJ Constanța și ISJ Iași. La Sibiu, în anul 2018, elevii s-au implicat în Festivalul Egalității de Gen, în proiectul „Gender Ed: Combaterea stereotipiilor de gen în educație și în consilierea în carieră”, precum și în Ziua Internațională pentru Eliminarea Violenței împotriva Femeilor,

⁸² Laura Grünberg (coord.), Andreea Rusu, Elena Samoilă, *Barometrul de gen: România 2018*, București: Editura Hecate, 2019, p. 49.

⁸³ Este vorba de ISJ Cluj, Constanța, Galați, Iași, Prahova, Sibiu, Timiș, București, Brașov și Dolj.

desfășurate în parteneriat cu A.L.E.G..⁸⁴ În Constanța remarcăm numărul mare de zile naționale/ internaționale celebrate și activități de informare a elevilor și părinților desfășurate de Centrul Județean de Resurse și de Asistență Educațională (CJRAE) și ISJ Constanța, în parteneriat cu alte instituții (ANITP, ONG-uri etc.) în anul 2018. Amintim parte din cele care vizează indirect dimensiunea de gen, anume activitățile privitoare la violență și bullying: „Consiliere școlară prin mijloace artistice. STOP bullying-ului”; „Bullying-free zone”; „Adolescență fără violență”; „Cunoaște-ți drepturile, respectă-ți obligațiile”; „Ora de comunicare nonviolentă”; „Managementul emoțiilor”; „Deschide ochii! Traficul de persoane există!” etc.. De asemenea, în 2018 CJRAE a organizat cursul „Violența domestică. Coordonarea strategică a intervenției”, prin care au fost formați 20 de profesori și consilieri școlari. Totodată, este important de subliniat că **aceste activități și proiecte s-au implementat aproape în totalitate fără niciun sprijin financiar pentru organizatori**. De exemplu, din cele 136 de activități și proiecte pe zona de educație pentru incluziune menționate de ISJ Constanța, desfășurate în cele două semestre ale anului 2018, doar 7 dintre ele au primit finanțare⁸⁵. Nu în ultimul rând, ISJ Iași menționează un proiect european desfășurat în parteneriat cu alte șase țări “Lights, camera and action AGAINST DATING VIOLENCE – Lights4Violence” („Lumini, camera și acțiuni ÎMPOTRIVA VIOLENȚEI DIN RELAȚIILE ROMANTICE”), desfășurat în 2018. De asemenea, la nivelul ISJ Iași există o strategie de prevenire a fenomenului de bullying în școli, în anul 2018 desfășurându-se mai multe activități: un cerc metodic al profesorilor implicați în proiect, o dezbatere publică, o campanie de informare Impact STOP Bullying și implicarea elevilor în crearea unei platforme educative online „Spune NU!”⁸⁶.

Așadar, și în ceea ce privește activitățile extracurriculare, genul este o dimensiune marginalizată, egalitatea de gen nefiind percepută ca o problemă sau un deziderat prioritar⁸⁷. De asemenea, reiese, în mod nesurprinzător, că existența unor organizații neguvernamentale de profil la nivel local oferă școlilor o plajă mai largă de opțiuni de implicare a elevilor în activități extracurriculare, însă acest lucru este valabil pentru puține școli, în principal pentru cele situate în mediul urban, în zone mai dezvoltate, unde accesul la informație este oricum facilitat. Cu toate acestea, este de apreciat efortul real al multor școli și profesori de a organiza și îndruma elevii spre activități extracurriculare, în special dată fiind lipsa sistematică de finanțare pentru astfel de inițiative.

⁸⁴ ISJ Sibiu – răspuns la solicitarea înregistrată cu nr. 9351/ 23.07.2019.

⁸⁵ ISJ Constanța – scrisoare nr. 23/ 20.08.2019.

⁸⁶ Platforma poate fi accesată la <http://lsn.spvaliis.info/>. Sursa: ISJ Iași – scrisoare Nr. 21/30.07.2019

⁸⁷ Bineînțeles, recunoaștem că organizarea de activități extracurriculare nu intră în responsabilitatea școlilor.

2.3. Formarea cadrelor didactice

2.3.1. Modulul psihopedagogic și formarea inițială a viitoarelor cadre didactice

Modulul psihopedagogic reprezintă cumulumul de discipline obligatorii pentru studenții sau absolvenții de studii universitare care doresc să devină cadre didactice în învățământul preuniversitar⁸⁸. Acesta este structurat pe două niveluri: nivelul I, care permite ocuparea funcției de profesor în învățământul gimnazial sau profesional, respectiv nivelul II, care permite ocuparea funcției de profesor în învățământul liceal și terțiar nonuniversitar⁸⁹. Urmarea nivelului II este condiționată de absolvirea primului nivel.

Disciplinele studiate pe parcursul modulului psihopedagogic de nivel I de toți cursanții, indiferent de specializare sunt: Psihologia educației; Pedagogie I: Fundamentele Pedagogiei, Teoria și metodologia curriculum-ului; Pedagogie II: Teoria și metodologia instruirii, Teoria și metodologia evaluării; Managementul clasei de elevi și Instruire asistată de calculator. În funcție de specializarea studiilor de licență, cursanții studiază distinct Didactica specializării. De asemenea, pentru a absolvi nivelul I, cursanții trebuie să cumuleze 6 ore de practică pedagogică, în doi ani de studii⁹⁰.

Cât despre nivelul II, disciplinele obligatorii pentru absolvirea acestuia sunt: Psihopedagogica adolescenților, tinerilor și adulților; Proiectarea și managementul programelor educaționale; Didactica domeniului și dezvoltării în didactica specializării (învățământ liceal/ postliceal, după caz) și Practică pedagogică (3 ore). În plus, cursanții trebuie să opteze pentru două discipline opționale, din două pachete distincte: din pachetul 1, pot opta pentru Comunicare educațională; Consiliere și orientare sau pentru Metodologia cercetării educaționale, în timp ce din pachetul 2 pot alege între Sociologia educației; Managementul organizației școlare; Politici educaționale; Educație interculturală și Doctrină pedagogice contemporane⁹¹. Conținutul și tematică exactă a disciplinelor este decis de Departamentele de Pregătire a Personalului Didactic (DPPD) din cadrul universităților din țară, de regulă parte a Facultăților de Psihologie și Științele Educației, care pot oferi una din aceste discipline opționale sau altă disciplină, după cum decid.

Din cele șase DPPD-uri care au răspuns solicitărilor de informații publice ale CRJ⁹², cinci au indicat că disciplinele din cadrul modulului psihopedagogic abordează teme ce

⁸⁸ Prezenta secțiune exclude din analiză formarea viitorilor învățători, întrucât condițiile pentru predare la ciclul primar sunt absolvirea studiilor de licență de profil sau a liceului pedagogic, iar analiza acestora depășește scopul prezentei cercetări.

Sursă: Legea nr. 1/2011 din 5 ianuarie 2011, Legea educației naționale, Art. 248, (e): „pentru ocuparea funcției de profesor pentru învățământ primar - absolvirea cu diplomă de licență a specializării "Pedagogia învățământului primar și preșcolar" sau absolvirea cu diplomă a liceului pedagogic cu specializările "învățător" și "educatoare/învățător" ori a colegiului universitar de institutori sau a altor școli echivalente și absolvirea unei instituții de învățământ superior cu diplomă de licență;”

⁸⁹ Legea nr. 1/2011 din 5 ianuarie 2011 - Legea educației naționale, Art. 248, par. 1, lit. f și g.

⁹⁰ Anexa 2, Tabel 2a, Ordin nr. 3850/2017 din 2 mai 2017 pentru aprobarea Metodologiei-cadru de organizare a programelor de formare psihopedagogică în cadrul instituțiilor de învățământ superior acreditate în vederea certificării competențelor pentru profesia didactică.

⁹¹ Ibidem, Tabel nr. 3.

⁹² Este vorba de DPPD-urile Universității din Craiova, al Universității „Ovidius” din Constanța, „Dunărea de Jos” din Galați, „Alexandru Ioan Cuza” din Iași, al Universității din Oradea și al Universității de Vest Timișoara. DPPD-ul Universității Babeș-Bolyai Cluj-Napoca și al Universității București nu au oferit un răspuns solicitărilor de informații ale CRJ.

vizează educația incluzivă, nediscriminarea și egalitatea de gen⁹³. Concret, Universitatea „Ovidius” din Constanța⁹⁴ indică disciplinele Educație integrată⁹⁵ și Educație interculturală ca făcând referire la egalitatea de gen, egalitate de șanse dintre bărbați și femei, stereotipii și roluri de gen, violență de gen, fără a oferi exemple de conținut. Universitatea „Alexandru Ioan Cuza” din Iași⁹⁶ menționează că elemente de egalitate de gen se regăsesc în disciplinele Pedagogie, Educație Interculturală și Educație Integrată. O analiză a fișei disciplinei Educație interculturală nu relevă însă elemente explicite de egalitate de gen sau existența unei perspective de gen asupra educației interculturale. Cel de al treilea DPPD, din cadrul Universității din Oradea, indică Psihologia educației (nivel I – curriculum nucleu) și Educație interculturală și Comunicare educațională (nivel II – curriculum opțional) ca fiind disciplinele care vizează egalitatea de gen. În cadrul primei discipline se studiază, conform DPPD: „Diferențele interindividuale și diversitatea socio-culturală – egalitatea de gen și evitarea stereotipiilor – elemente istorice referitoare la discriminarea pe baza măsurătorilor inteligenței la începutul secolului XX”⁹⁷. De asemenea, DPPD Oradea conduce o revistă de specialitate și organizează evenimente (conferințe, simpozioane) deschise studenților și cadrelor didactice preuniversitare și universitare pe teme ce țin de educație incluzivă și nediscriminare. DPPD din cadrul Universității din Craiova menționează egalitatea de gen ca regăsindu-se în cadrul disciplinelor studiate în cadrul modului psihopedagogic, însă nu am identificat elemente concrete sau lecții dedicate acestui subiect în fișele disciplinelor. Nu în ultimul rând, DPPD al Universității de Vest menționează că elemente de egalitate de gen, violență și stereotipii de gen se găsesc în toate disciplinele din cadrul modului psihopedagogic de nivel I, cu excepția disciplinelor Didactica de specialitate, Practica pedagogică și Instruirea asistată de calculator. În ceea ce privește nivelul II, disciplinele obligatorii care conțin elemente de egalitate de gen (stereotipii, prejudecăți și prevenirea discriminării, inclusiv pe criteriul genului, combaterea violenței etc.) sunt: Psihopedagogia adolescenților, tinerilor și adulților și Proiectarea și managementul proiectelor educaționale, iar disciplinele opționale care vizează aceste aspecte sunt: Psihologia educațională interculturală și Sociologia educației. Timpul alocat tematicilor ce vizează incluziunea și nediscriminarea variază, conform DPPD, de la 15% la 50% din durata cursurilor⁹⁸.

Cu toate acestea, o analiză a fișelor disciplinelor și a suporturilor de curs furnizate de DPPD-uri relevă, în general, absența elementelor explicite de egalitate de gen și a abordării genizate a problemelor de predare și didactică. Acest fapt sugerează, în opinia noastră, o înțelegere nenuanțată a acestei problematice în rândul DPPD-urilor, care simplifică, limitează egalitatea de gen la aspecte ce țin strict de accesul fetelor și băieților la educație sau de nediscriminarea acestora pe băncile școlii.

⁹³ DPPD-ul Universității „Dunărea de Jos” din Galați (scrisoare nr. 21457/ 21.08.2019) nu a oferit informații concrete.

⁹⁴ Universitatea „Ovidius” din Constanța – Scrisoare fără număr de înregistrare.

⁹⁵ Menționăm că Educație Integrată nu se mai află în prezent în oferta niciuneia dintre universitățile consultate pentru prezentul studiu, în unele cazuri fiind înlocuită de altă disciplină opțională.

⁹⁶ Scrisoare nr. 266/ 27.08.2019.

⁹⁷ Universitatea din Oradea – Scrisoare fără număr de înregistrare.

⁹⁸ Universitatea de Vest – Scrisoare nr. 3722.2019.07.31.

Ioana Tămâian⁹⁹, Lect. univ. dr. la Facultatea de Psihologie și Științe ale Educației din cadrul Universității Babeș-Bolyai (UBB), indica în timpul interviului pentru prezentul studiu că UBB nu are în ofertă nicio disciplină în cadrul modului psihopedagogic care să trateze explicit aspecte de egalitate de gen. De asemenea, UBB nu mai are în ofertă Educație interculturală. Doamna Tămâian a indicat modalități alternative prin care profesorii din cadrul modului psihopedagogic și în special filologii pot aborda acest subiect:

„La limba și literatura română și tot ce ține de pregătirea învățătorilor, educatorilor și profesorilor de limba română sunt două lucruri fundamentale în discuție, deși nu vizează în mod explicit egalitatea de gen: este vorba de formarea pentru valori, prin lectura literaturii și al doilea, interpretarea textului literar. Ambele sunt piste bune pentru formarea conștiinței de gen – în momentul în care discuți condiția umană a unui personaj, indiferent care ar fi el, fie că e un text simplu, de grădiniță sau un text complex, pentru adolescenți, ai deja acolo toate datele necesare pentru o discuție articulată referitoare la identitatea de gen. În al doilea rând, interpretarea textului literar, pornită de la faptul că înțelegi universul fictiv analog realității este și ea o pistă bună pentru o discuție consacrată studiilor de gen. Ambele sunt indirecte (sau chiar directe), dar nu explicite. Două cărți cu care poți să joci problematica de gen.”

Este de netăgăduit că textul literar este un instrument extrem de util – și poate cel mai accesibil ca metodă didactică – pentru a forma și consolida valori și principii, dar și pentru a reflecta asupra experienței indivizilor, grupurilor sau a alterității. Însă foarte puține specializări (în principiu, doar științele socio-umane) pot apela la textul literar în acest scop, iar formarea viitoarelor cadre didactice în egalitate de gen este importantă și pentru profesorii de științe, de materii de profil de la licee tehnice ș.a.

Totodată, în măsura în care elemente de egalitate de gen nu sunt tratate explicit, cu foarte mici excepții, în programa școlară și în manuale la niciuna din disciplinele din învățământul preuniversitar și sunt **abordate neunitar în cadrul formării viitoarelor cadre didactice**, abordarea egalității de gen la clasă constituie excepția și nu regula. Nu în ultimul rând, numărul foarte mic de ore de practică pedagogică (9 ore în total, pentru nivelurile I și II cumulat, pe parcursul a trei ani de studiu) nu doar ridică întrebări privind proporționalitatea experienței de lucru propriu-zis cu elevi în raport cu cunoștințele teoretice, ci și marginalizează teme de educație pentru diversitate în favoarea temelor clasice, ale specializării vizate.

2.3.2. Formarea continuă a cadrelor didactice

Conform Legii învățământului, formarea continuă a personalului didactic cuprinde evoluția în carieră și dezvoltarea profesională. În vreme ce evoluția în carieră se referă la dobândirea gradelor didactice II și I, dezvoltarea profesională cuprinde cursuri de pregătire și perfecționare organizate de Casele Corpului Didactic din fiecare județ și de alți furnizori acreditați de formare continuă¹⁰⁰. Personalul didactic este obligat să

⁹⁹ Ioana Tămâian este Lect. univ. dr. la Facultatea de Psihologie și Științe ale Educației a Universității Babeș-Bolyai din Cluj-Napoca și profesoară în cadrul modului psihopedagogic pentru studenții Facultății de Litere, dar și la secția de pedagogie a învățământului școlar și preșcolar.

¹⁰⁰ Art. 242, Legea Educației Naționale.

participe la formări, astfel încât să cumuleze un minimum 90 de credite profesionale transferabile la fiecare interval consecutiv de 5 ani¹⁰¹.

O trecere în revistă a cursurilor de formare continuă oferite de Casele Corpului Didactic (CCD) din țară indică, în mod similar cu formarea inițială a profesorilor, o practică neunitară în privința abordării educației pentru incluziune și, în special, a egalității de gen. În unele județe subiectul este studiat explicit, în altele implicit sau adiacent altor teme, iar în unele județe fiind absent din oferta cursurilor de formare¹⁰².

În răspunsul oficial către CRJ, CCD Brașov menționează trei cursuri ca vizând egalitatea de gen: INformare-Formare Om – LEGE (INFO-LEGE), Educație pentru Democrație și A doua șansă¹⁰³, în timp ce CCD București menționează două: Promovarea egalității de șanse în educație și Educație democratică în școala românească.¹⁰⁴ În cazul Casei Corpului Didactic Prahova, singurul curs care face referire directă la egalitatea de gen este Aplicarea principiului egalității de șanse în școală, la care au participat 292 profesori între 2015 și 2019. Cursul a fost gratuit, având o durată de 12 ore¹⁰⁵. CCD Timiș are o ofertă mai bogată de cursuri ce abordează genul: Cetățenia democratică și combaterea violenței, Promovarea egalității de șanse în educație, Educația pentru Drepturile Omului, Prevenirea și combaterea violenței în școli, Fenomenul Bullying - strategii de prevenire și combatere, Folosirea utilă, creativă și sigură a Internetului. Cu toate acestea, unele din aceste cursuri nu mai sunt disponibile în prezent și/ sau numărul de profesori formați este relativ mic.¹⁰⁶ Cât despre Casele Corpului Didactic Constanța, Galați și Cluj, nu am identificat niciun curs de formare în domeniul egalitate de gen¹⁰⁷, însă instituțiile oferă o serie de cursuri pe domenii de incluziune și nediscriminare.

Numărul redus sau absența cursurilor de formare în domeniul egalității de gen reflectă, de altfel, interesul scăzut pentru această temă. De pildă, CCD Timiș menționează că doar 10% din respondenții unui chestionar online aplicat pentru investigarea nevoilor de formare a cadrelor didactice pentru anul școlar 2019-2020 au indicat

¹⁰¹ Art. 245, lit. 6, Legea Educației Naționale.

¹⁰² De exemplu, la Iași, din 95 de cursuri și activități de formare pentru profesori, trei se înscriu în aria de interes a prezentului studiu: Democrație participativă, Educația timpurie incluzivă și interculturală și Școala incluzivă – școala tuturor copiilor. De asemenea, La Cluj, în anul școlar 2018-2019, s-au organizat 75 de programe de formare și activități metodice, științifice și culturale și s-au propus 27 de programe spre avizare. Dintre acestea, trei s-au axat pe teme de violență (Violența în mediul educațional, Cyberbullying – din virtual în real și Strategii de prevenire a fenomenului bullying), patru pe teme corelate copiilor cu CES (cerințe educaționale speciale), două teme au abordat incluziunea romilor (dintre care o activitate științifică: O școală fără discriminare. Rromanipen educațional, diversitate culturală în scopul reducerii discriminării și segregării) și două activități din sfera educației civice (Învățarea pe bază de proiect: Proiectul „cetățeanul” și Expoziție de desene și colaje „Ziua Drepturilor Omului e și Ziua Mea”). Sursa: Inspectoratul Școlar Județean Iași, *Oferta programelor de formare Casa Corpului Didactic „Spiru Haret” Iași - Anul școlar 2018 – 2019*. Disponibil la: https://www.ccdis.ro/images/oferta-programe/oferta_final_ccd_iasi_2018_2019.pdf (accesat 12 iulie 2019); Casa Corpului Didactic Cluj, *Casa Corpului Didactic Cluj: Oferta de formare anul școlar 2018-2019*. Disponibil la: http://www.ccdcluj.ro/Fisiere/2018-2019/Prima_pagina/Anunturi_permanente/CLUJ_Oferta_formare_2018-2019.pdf (accesat 12 iulie 2019).

¹⁰³ CCD Brașov – scrisoare nr. 1912/ 31.07.2019.

¹⁰⁴ CCD București – scrisoare nr. 1135 / 31.07.2019.

¹⁰⁵ CCD Prahova – scrisoare nr. 061/ 31.07.2019.

¹⁰⁶ CCD Timiș – scrisoare nr. 873/29.07.2019.

¹⁰⁷ CCD Constanța – scrisoare nr. 762/ 30.07.2019; CCD Galați – scrisoare nr. 2099/ 29.07.2019, 1. CCD Cluj – scrisoare nr. 763/30.07.2019.

domeniul egalitate de șanse și egalitate de gen ca fiind de interes (în contrast cu, de exemplu, 74% din respondenți care au optat pentru educație pentru copii cu CES)¹⁰⁸.

Marginalizarea egalității de gen în activitățile de formare are ca efect nu doar înțelegerea superficială a domeniului de către cadrele didactice, ci și reticența acestora în a aborda subiectul la clasă sau de a-l aborda într-un mod deformat. Cursurile de formare trebuie să ofere, așadar, profesorilor niște instrumente de bază, minimale pentru a aborda la clasă texte (literare și non-literare), evenimente istorice, discursuri politice, artefacte culturale ș.a.m.d. din perspectivă genizată, oferindu-le capacitatea de a reflecta critic asupra stereotipiilor implice, afirmațiilor normative vizavi de rolul și abilitățile femeilor și bărbaților și comportamentelor prescriptive pe care acestea le conțin. Roxana Paraschiv din partea Salvați Copiii susține această abordare:

„Nu putem crea o generație de profesori experți în egalitate de gen și nici nu e nevoie, dar putem ajuta cadrele didactice să exploreze aceste teme alături de elevi. Să adopte atitudinea „nici eu nu știu tot, dar explorăm împreună, ne documentăm și urmărim împreună. [...] Cred că dacă depășim această barieră a lui „nu sunt specialist în domeniu” putem încuraja și profesorii, și elevii să exploreze informații din domenii foarte relevante din viața cotidiană, inclusiv egalitatea de gen. Si cel puțin pe violență de gen avem obligația de a o face, am ratificat Convenția de la Istanbul.”

2.3.3. Consecințele marginalizării egalității de gen în formarea profesorilor

Așa cum reiese din prezenta cercetare, insuficiența sau chiar inexistența cursurilor de formare în domeniul egalității de gen duce, deloc surprinzător, la **absența acestor teme în mare parte a parcursului preuniversitar**, așa cum ne confirmă Adriana Ciorcilă, profesoară de limba engleză și consilier educativ la Liceul Tehnologic Anghel Saligny din Bacău:

„La ora actuală consider că [în afara unor excepții] egalitatea de gen este aproape inexistentă. [...] Nici la nivelul perfecționării nu știu să existe un trend spre o egalizare a șanselor. [...] În programa școlară elementele de gen nu sunt prezente în măsura în care ar fi suficiente pentru a determina o conștientizare a nevoii de schimbare, iar având în vedere că oferta de formare nu este suficientă, profesorii tratează egalitatea de gen la categoria Și altele.”

¹⁰⁸ Rezultatele chestionarului online aplicat de CCD Timiș au fost (fiecare unitate școlară putând să aleagă cel mult 5 domenii tematice): Domeniul educației copiilor cu CES – 58 răspunsuri (74,4%); Domeniul egalității de șanse și de gen – 8 răspunsuri (10,3%); Domeniul educației interculturale – 22 răspunsuri (28,2%); Domeniul educației pentru drepturile copilului – 12 răspunsuri (15,4%); Domeniul educației pentru drepturile omului – 9 răspunsuri (11,5%). Sursa: CCD Timiș – scrisoare nr. 873/29.07.2019.

Monica Halaszi, profesoară Limba și literatura română Colegiul Național „Liviu Rebreanu”, Bistrița, indică, de asemenea, lipsa programelor de formare în domeniul egalității de gen în județul Bistrița-Năsăud, problemă căreia i se adaugă, conform ei, lipsa de interes a multor cadre didactice față de ceea ce depășește atribuțiile de la clasă:

„Nu sunt foarte multe formări. La CCD Bistrița sunt aceleași programe de formare ca acum 10-12 ani. Sunt programe pentru copii cu CES, pentru că se merge mult pe incluziunea elevilor cu CES, dar programe care să vizeze egalitatea de gen nu am văzut. Există presiuni ale profesorilor care ar vrea să aibă certificat de formare de 10, 15, 20 credite, dar la care să nu participe. Formatorii sistemului sunt ușor manipulabili de colegii lor. Am lucrat cu ONG-uri și cu CCD și am văzut cât de ușor ni se sugerează de cei de la CCD să negociem, pe când la ONG-urile ne cer expres să nu negociem. [...] Nu am văzut prof care să nu se plângă că formările nu sunt serioase, dar tot timpul se negociază programul – sa nu facem 8 ore, ci 2... Ne plângem de ceea ce cerem să fie.”

Prin urmare, având în vedere absența sistematică a egalității de gen din programa școlară, manuale, precum și din programele de formare inițială și continuă, nu este surprinzător că **adesea personalul didactic nu are o înțelegere bună a conceptului de egalitate de gen**, asociindu-l strict cu egalitatea în drepturi sau cu obstacole deja depășite în trecut (câștigarea dreptului de muncă de către femei, existența școlilor mixte de fete și băieți etc.), deci irelevant a mai fi abordate acum. Acest lucru este confirmat de Liviu Gaja, cercetător, formator și psiholog în cadrul Asociației pentru Libertate și Egalitate de Gen (A.L.E.G.)¹⁰⁹. Bazându-se pe experiența sa directă ca formator în proiecte ce vizează egalitatea de gen în învățământul preuniversitar, dar și pe observațiile colegelor lui care au asistat la ore la diverse licee din Sibiu, Liviu Gaja afirma:

Cred că este o lipsă de abordare a acestui subiect [egalitatea de gen – n.n.] în programa de formare a profesorilor. Avem profesori și consilieri școlari care au nevoie de clarificări privind ce înseamnă egalitatea de gen. Nu se înțelege conceptul în profunzime și nici cum un stereotip sau o cutumă poate fi o barieră în relațiile interumane. Au fost și profesori [participanți la formările A.L.E.G. – n.n.] care și-au dat seama că stau într-o relație abuzivă: soțul sau soția le controlează telefonul sau le spun să stea la cratiță, nu le încurajează să își urmeze cariera. Cred că de aici se pleacă: nu știm noi ca specialiști, deci nici nu putem da mai departe sau dăm scindat. În școli [unde reprezentante A.L.E.G. au asistat la ore – n.n.] nu se abordează egalitatea de gen sau nu există această perspectivă: în manuale sunt mai multe personaje bărbați decât femei și nu există deschidere pentru a contrabalansa lipsa femeilor din prisma exemplelor aduse la clasă (cercetătoare, femei de știință etc.).”

¹⁰⁹ ONG cu sediul în Sibiu care are ca misiune prevenirea și combaterea violenței de gen, promovarea egalității de gen, în special prin educație, pentru depășirea stereotipurilor despre rolurile femeilor și ale bărbaților în societate. Pentru mai multe informații despre A.L.E.G., consultați <https://aleg-romania.eu/>.

O altă consecință a poziției marginale a egalității de gen în societatea românească și inclusiv în formarea profesorilor este **stabilitatea stereotipurilor de gen**. Liviu Gaja observa că:

„De asemenea, de cele mai multe ori profesorii merg pe aceleași stereotipii: băieții sunt buni la științe exacte și fetele bune la organizare, întărind astfel stereotipurile de gen. [Profesorii] nu conștientizează că ar exista o inegalitate sau că există o nevoie de schimbare.”

Și alți specialiști intervievați confirmă prezența stereotipurilor de gen în învățământ:

„Cred că domină [stereotipurile de gen – n.n.]. La noi la școală avem 3 directoare de un an și reacția pe care o avem, femei și bărbați, este că este ca nu este ok să ai directori femei sau doar femei. Apoi: „Tu scrii frumos pentru că ești fată”, „fetele sunt mai conștiincioase decât băieții”, „fetele se maturizează mai repede decât băieții”, „de ce te porți așa, ești fată?”, „dacă ești fată trebuie să ai părul lung”, „băieții să nu poarte roz”, „are plete parcă-i fată” – aud asta în sala profesorală. [...] Îmi amintesc ca în abecedarul meu era o poezia cu „Mama cozonaci ne face, tata urcă pe schele până sus la stele”. Cred ca nouă, unei generații de profi, ni se trage asta din modul în care am fost educați în școală.” (Monica Halaszi, profesoară Limba și literatura română Colegiul Național „Liviu Rebreanu”, Bistrița)

„Nu știu dacă datele cu care lucrez eu, cantitative, sunt destul de fine. Plus că sunt contaminate de dezirabilitate socială, dar anecdotic cred că sunt pronunțate situațiile în care profesorii bărbați fac glume sau au aprecieri privind felul în care arată elevii, fetele, și care sunt bazate pe stereotipii și, când nu sunt agresive, ele capătă legitimitate printre elevi.” (Gabriel Bădescu, prof. univ. dr. la Facultatea de Științe Politice, Administrative și ale Comunicării din cadrul Universității Babeș-Bolyai Cluj-Napoca)

O cercetare din 2018, *Educație pentru democrație în școlile din România*, pare să confirme lipsa înțelegerii în profunzime a egalității de gen în special și a drepturilor omului în general în rândul profesorilor. Peste patru din cinci profesori participanți la studiu – 81.2%, respectiv 82.6% – au afirmat că se simt foarte bine și bine pregătiți în a aborda subiectul *oportunități egale pentru bărbați și femei*, respectiv *drepturile omului* la clasă. Acest lucru se întâmplă în ciuda lipsei sistematice a pregătirii pe aceste teme. De asemenea, 50% dintre profesorii de Științe sociale se declară destul de bine sau foarte bine pregătiți pentru a aborda toate cele nouă tematici incluse în studiu¹¹⁰, urmați de

¹¹⁰ 1 = drepturile omului, 2 = vot și alegeri, 3 = mediul înconjurător și sustenabilitatea acestuia, 4 = emigrație și imigrație, 5 = oportunități egale pentru bărbați și femei, 6 = drepturile și responsabilitățile cetățenilor, 7 = utilizarea responsabilă a internet-ului (exemplu: credibilitatea surselor, protejarea intimității), 8 = gândire critică și autonomă, 9 = rezolvarea conflictelor.

44,4% dintre profesorii de Religie¹¹¹. Dacă încrederea profesorilor de Științe sociale poate fi justificată din prisma domeniului de studii și formării inițiale a acestora, avem serioase dubii în ceea ce privește pregătirea profesorilor de religie, care, la modul general, nu beneficiază de nicio formare în domeniul drepturilor omului.

În același timp, cercetarea relevă atitudini intolerante, discriminatorii și anti-democratice în rândul profesorilor, concluzii care contrazic afirmațiile acestora privind buna pregătire în abordarea egalității de gen și a drepturilor omului la clasă:

- cel puțin unul din opt profesori susține direct segregarea școlară pe criteriul etnic, fiind în favoarea plasării elevilor romi în clase separate¹¹²;
- 52,2% dintre profesori consideră că ar fi bine și foarte bine pentru România „să aibă un conducător puternic, care nu își bate capul cu parlamentul și cu alegerile”¹¹³;
- întrebați pe cine nu ar dori să aibă ca vecini, 32% dintre profesorii respondenți au afirmat că nu ar dori vecini de rasă diferită, 31,4% - imigranți, muncitori din străinătate, 40,1% - homosexuali, 34,2% - persoane de altă religie, 34,5% - cupluri necăsătorite care trăiesc împreună, 35% - persoane care vorbesc o altă limbă și 42,7% - romi¹¹⁴.

Unul dintre autorii studiului menționat, Gabriel Bădescu, Prof. univ. dr. la Facultatea de Științe Politice, Administrative și ale Comunicării, Universitatea Babeș-Bolyai Cluj-Napoca, punctează concluziile cercetării, subliniind lipsa de diferențiere a profesorilor față de restul populației în materie de valori și convingeri, precum și pregătirea lor precară în special pe teme ce țin de incluziune și egalitate de gen:

„Din ce am văzut eu, școala românească nu este înaintea societății. Experiența pe care o au elevii la școală se aseamănă cu cea din alte contexte sociale. Ne este surprinzător, dar este foarte dezamăgitor, pentru că lucrurile ar trebui să se schimbe din zona școlii și a celor tineri. Valorile pe care le-am măsurat pentru profesori nu arătau nimic deosebit de restul societății, iar asta e o veste proastă, pentru că societatea în ansamblu este conservatoare și nemodernă și nici nu pare să fie un trend de schimbare. Profesorii – pe instrumentele pe care le-am folosit – seamănă cu oamenii care nu sunt profesori din România, dar care au studii superioare, cum au și profesorii, de altfel. Unii au spus că asta e ok, că e de așteptat, alții au spus că e groaznic, pentru că noi vrem ca chirurgii să știe mai multe decât media populației sau vrem ca piloții cu care zburăm să aibă tendințe suicidale mult mai mici, deci să nu ne mulțumim cu atât. Împreună cu colegii mei, am făcut și interviuri și una din probleme este că cei care predau au parte de o pregătire profesională minusculă: număr foarte mic de ore de predare înainte de a ajunge la clasă și în contexte favorabile – orașe mari, școli bune – așa că profesorii nu sunt pregătiți, în general, și în particular pe teme de incluziune și egalitate.”

¹¹¹ Gabriel Bădescu, Daniela Angi, Claudiu Ivan, Oana Negru-Subțirica, *Educație pentru democrație în școlile din România*, 2018, pp. 11-12. Disponibil la:

[https://www.researchgate.net/publication/328262519 Educatie pentru democratie in scolile din Romania?](https://www.researchgate.net/publication/328262519_Educatie_pentru_democratie_in_scolile_din_Romania?) (accesat 12 iulie 2019).

¹¹² Această tendință este și mai pronunțată în rândul profesorilor de etnie maghiară în raport cu cei de etnie română (85% dintre profesorii maghiari, față de 61% între cei români). Ibidem, p. 15, p. 19.

¹¹³ Ibidem, p. 73

¹¹⁴ Ibidem, pp. 77-80.

2.4. Concluzii și recomandări

Studiul a urmărit să răspundă întrebării „În ce măsură învățământul preuniversitar din România îi pregătește pe elevi să practice și să respecte egalitatea de gen?”. Cercetarea s-a bazat pe analiză legislativă și a politicilor publice (Programul de guvernare și strategii naționale) pentru a stabili cadrul general și a analizat competențele și conținuturile de predare ale programelor școlare la ciclurile primar, gimnazial și liceal la disciplinele Limba și Literatura Română, Istorie și Educație socială, exemplificând pe alocuri cu elemente din manualele școlare. De asemenea, studiul a analizat și formarea personalului didactic pe tema egalității de gen, atât din prisma formării inițiale (prin modulul psihopedagogic), cât și a celei continue (prin programe de formare pentru cadrele didactice). Cercetarea teoretică a fost completată de solicitări de informații publice și de 10 interviuri cu specialiști și practicieni în domeniu (cadre didactice din învățământul preuniversitar și universitar, reprezentanți ai unor organizații ce promovează egalitatea de gen și drepturile copilului, inspector școlar).

Ceea ce a reieșit este **absența sistematică a abordării egalității de gen în învățământul preuniversitar**. La **Limba și Literatura Română**, programa școlară la toate cele douăsprezece clase nu conține elemente explicite de egalitate de gen. În plus, sugestiile de autori și texte din programă dezavantajează vădit femeile: de pildă, din cei 168 de scriitori și scriitoare menționați în programa de liceu, doar 16 sunt femei, cu alte cuvinte sub 10% din autorii recomandați sunt femei.

La **Istorie**, situația este doar cu puțin mai bună: programa de clasa a VII-a prevede două studii de caz ce abordează experiența femeilor în istorie: „Femeia în viața publică” și „Viața pe front și în *frontul de acasă*”. De asemenea, studiul de caz „Declarația Universală a Drepturilor Omului” permite abordarea acestei teme. Cu toate acestea, programa la gimnaziu exclude personalitățile istorice femei: din 27 de mențiuni, toți sunt bărbați. Un aspect pozitiv este, însă, includerea în programa la clasa a X-a a mișcării feministe, precum și a unor noțiuni de drepturile omului, minorități și rolul societății civile.

Cea mai ofertantă dintre cele trei discipline analizate este **Educația socială**, care abordează o serie de teme centrale în promovarea toleranței, respectului pentru diversitate și a non-discriminării. Cu toate acestea, programa la gimnaziu nu include elemente explicite de egalitate de gen, relații armonioase și împărțirea echitabilă a sarcinilor în familie, prevenirea violenței de gen ș.a., ceea ce duce la o practică neunitară în manuale: unele vizează egalitatea de gen, iar altele nu.

Așadar, de regulă, abordarea egalității de gen la clasă și reprezentarea echilibrată a femeilor (scriitoare, personalități istorice, culturale, ale sportului ș.a.m.d.) devine o alegere personală a profesorilor cu afinitate pentru această temă, care operează „acrobații” prin programă și manuale pentru a atinge acest subiect, și nu o cerință sau obligativitate pe parcursul anilor de școală. De altfel, mai mulți dintre specialiștii intervievați afirmă că **școala românească nu îi pregătește pe elevi să practice și să respecte egalitatea de gen**:

„Nu cred [că învățământul îi pregătește pe elevi să practice și să respecte egalitatea de gen – n.n]. Cred că îi pregătește mai mult pe elevi de o relație profesională de inegalitate de putere. Nu cred că îi pregătește pentru viață și relații sănătoase, ci pentru o viață profesională în care tu ești într-o relație de subordonare. Nici curricula nu e adaptată la nevoile copiilor.” (Liviu Gaja, psiholog în cadrul A.L.E.G, Sibiu)

„Școala numai accidental îi pregătește [pe copii să practice egalitatea de gen], pentru că poate s-a auzit marginal că există ceva care se numește „gen”. S-a auzit puțin și de feminism, dar în general în rândul profesorilor necunoașterea privitoare la tot ce înseamnă politici e foarte mare. [...] Deci îi pregătește accidental și prin profesori care întâmplător s-au întâlnit cu genul, dar nu prin formări, ci ca pariu personal.” (Ioana Nanu, profesoară Limba și literatura română, Școala Americană Internațională, București)

„Eu nu cred că [abordarea egalității de gen] este o practică răspândită. Dacă mă uit la oamenii pe care îi știu, la consfătuiri, la cercurile pedagogice, există o categorie redusă de profesori care preferă să facă chestiile acestea. Pentru că, repet, butonul examen e atât de apăsător, încât mulți dintre profesori preferă să înceapă pregătirea pentru Bac dintr-a IX-a, uitând că programa dintr-a IX-a e probabil cea mai faină dintre cele de liceu, e cea mai permisivă.” (Monica Halaszi, profesoară Limba și literatura română Colegiul Național „Liviu Rebreanu”, Bistrița)

În ceea ce privește **formarea cadrelor didactice**, cercetarea a relevat același tipar: egalitatea de gen este marginalizată atât în modulul psihopedagogic, cât și în programele de formare continuă a profesorilor. Există o practică neunitară în ceea ce privește abordarea egalității de gen în cadrul disciplinelor ce aparțin modulului psihopedagogic, iar Casele Corpului Didactic din țară oferă un număr foarte mic de cursuri pe această temă, cu județe unde tema lipsește în totalitate.

De asemenea, **lipsește lentila intersecțională**, cu alte cuvinte învățământul românesc, la nivel de sistem, nu ia în considerare efectul asupra vieții personale și profesionale pe care îl au genul, etnia, originea socială, dizabilitatea și orientarea sexuală sau identitatea de gen și, mai ales, cumulul a două sau mai multe dintre aceste caracteristici personale. Acest lucru se datorează nu doar unor factori personali, precum înțelegerea relativ scăzută a acestor concepte de către cadrele didactice, ci și unor factori structurali, ce țin atât de programă și manuale, cât și de formarea insuficientă în acest domeniu a profesorilor. De asemenea, este nevoie de o mai mare complementaritate a disciplinelor școlare, pentru a permite un mai bun transfer de cunoștințe și competențe atât în cadrul școlii, cât și în afara ei. Carmen Tomescu, profesoară de istorie la Colegiul Național Costache Negruzzi din Iași, punctează acest lucru cu un exemplu concret:

„Este foarte dificil să le spui celor de a VI-a ce s-a întâmplat cu femeile germane după al Doilea Război Mondial în momentul în care au intrat trupele sovietice. [...] E dificil pentru ei să înțeleagă lucrurile astea, mai ales că partea aceasta de educație sexuală se află într-un con de umbră, astfel că putem aborda doar unele subiecte.”

Specialiștii intervievați pentru prezentul studiu au sugerat paliere de acțiune care ar reprezenta **soluții pentru abordarea egalității de gen în școli**:

„E nevoie de strategii la nivel de Minister și de continuarea eforturilor ONG-urilor care pot investi în cercetare. E nevoie de reformarea manualelor din perspectivă de gen, de reprofesionalizarea cadrelor didactice și de o anumită acceptabilitate la nivel social legată de importanța acestei teme. Altfel cred că vom da înapoi în loc să mergem înainte. [...] „Ilustratorii [de manuale – n.n.] trebuie să aibă conștiința că imaginile nu sunt întâmplătoare [...] E nevoie de un soi de corectitudine politică în sensul bun al cuvântului – să nu pui peste tot roz la fete și blue la băieți, nu pui fata cu mopul pe copertă, nu e cazul sau nu e de actualitate... Nu le faci pe toate frumoase, blonde, înalte și fără ochelari, pentru că lumea e mai diversă. La fel și la masculinitate.” (Laura Grünberg, Conf. univ. dr. la Facultatea de Sociologie și Asistență Socială, Universitatea din București)

„Dacă structura examenului, a Bacalaureatului, s-ar schimba și nu ar mai fi vizați doar canonicii, aceasta ar fi o soluție. Presiunea vine dinspre examen. Sau o precizare în noile programe că, de exemplu, jumătate din textele studiate vor aparține scriitoarelor.” (Monica Halaszi, profesoară Limba și literatura română Colegiul Național „Liviu Rebreanu”, Bistrița)

„Ar trebui să existe o școală a părinților, iar de acolo să plece practic schimbarea, pentru că cea mai mare parte a timpului elevii o petrec acasă, iar dacă nu există o convergență între lucrurile învățate la școală și cele din familie, nu te poți aștepta la o schimbare a modului lor de a gândi și de a se comporta unii cu alții, băieți și fete.” (Adriana Ciorcilă, profesoară de engleză și consilier educativ la Liceul Tehnologic „Anghel Saligny” din Bacău)

„Avem pe de-o parte transmiterea de informații, iar pe de altă parte formarea comportamentului, asumarea valorilor. Rolul școlii este important, dar limitat de ce se întâmplă în familie și societate. De exemplu, fără a dori să bagatelizez subiectul, se face educație rutieră la școală, începând de la grădiniță, dar degeaba învață copilul la școală cum se trece strada, dacă el cu mama vor trece de mână printre mașini. Una e transmiterea de informații și alta e formarea valorilor, iar aici e nevoie de un efort la nivel de societate. Și școala ar putea face mai mult, categoric, dar e nevoie de un efort conjugat.” (Roxana Paraschiv, coordonatoare Centrul de Informare, Documentare și Cercetare privind Drepturile Copilului al organizației Salvați Copiii din București)

Având în vedere toate aceste aspecte semnalate, facem următoarele **recomandări** instituțiilor cu atribuții în domeniu:

I. CONȚINUTUL, BUGETUL DE TIMP ȘI STATUTUL DISCIPLINELOR DIN ÎNVĂȚĂMÂNTUL PREUNIVERSITAR:

1. Elaborarea unui Ordin Ministerial ce vizează includerea obligatorie în programa școlară la toate nivelurile de studiu (primar, gimnazial și liceal) a elementelor de egalitate de gen, relații egalitare, bazate pe respect, combaterea stereotipiilor de gen și a violenței împotriva fetelor și femeilor, reprezentare echilibrată a femeilor

personaje/ personalități, distribuția echitabilă a muncii casnice, precum și încurajarea fetelor spre profesii STIM (știință, tehnologie, inginerie și matematică);

2. Adoptarea unei lentele intersecționale și integrate a disciplinelor în elaborarea programei și manualelor școlare, care să includă obligatoriu dimensiunea de gen a conținuturilor și competențelor vizate și să permită transferul cunoștințelor între discipline;
3. Eliminarea stereotipurilor de gen din manuale și auxiliare școlare, în special la ciclul primar, precum cele referitoare la meseriile practicate de femei și bărbați, la rolul mamei și al tatălui în viața familială, respectivă a bunicii și bunicului, și înlocuirea acestora cu elemente echilibrate din punctul de vedere al genului, ce prezintă o plajă largă de roluri și meserii;
4. Modificarea programelor școlare și crearea unor planuri de referință pentru elaborarea manualelor școlare în sensul asigurării prezenței elementelor de egalitate de gen și reprezentării echilibrate a personalităților femei studiate la clasă:

Limba și Literatura Română:

- Suplinirea lipsei femeilor scriitoare din canonul literar prin creșterea numărului de autoare din literatura română și universală studiate la clasă.
- Introducerea unor „cote de gen” sub forma unei recomandări ca, anual, minim 30% din textele studiate să aparțină unor scriitoare.
- Includerea în programă și manualele școlare a publicisticii feministe și a personalităților femei/ feministe de la sfârșitul secolului al XIX-lea și începutul secolului al XX-lea sub forma unor studii de caz (de exemplu: revistele *Amicul familiei*, *Mama și copilul*, *Femeia Română*, *Dochia* etc.; Sofia Nădejde – inclusiv disputa acesteia cu Titu Maiorescu, Constanța Duncă-Schiau, Adela Xenopol, Calypso Botez etc.);
- Includerea unor studii de caz de memorialistică privind experiența femeilor în perioada comunistă (de exemplu, Monica Lovinescu, Elisabeta Rizea).

Istorie:

- Creșterea numărului de personalități istorice femei studiate la clasă;
- Includerea obligatorie a unor studii de caz despre cel puțin următoarele subiecte: poziția femeii în Evul Mediu; istoria câștigării drepturilor femeilor în lume și în România (dreptul la proprietate și muncă remunerată, dreptul de vot, dreptul de a divorța, dreptul la custodia copiilor, drepturi sexuale și reproductive, dreptul de a se înrola în Armată etc.); politica pro-natalistă din epoca ceaușistă și efectele acesteia asupra femeilor; efectele războiului asupra femeilor (din prisma violenței și contribuției la economia de război/ piața muncii); mișcarea feministă în România (grupări civice, publicații, personalități feministe, valorile feminismului);

Educație socială:

- Includerea elementelor explicite de egalitate de gen în programa școlară de gimnaziu, adaptate la nivelul de înțelegere al copiilor: dihotomia sex – gen,

roluri de gen, orientare sexuală, identitate de gen, discriminare directă, discriminare indirectă, acțiune afirmativă, forme specifice de discriminare/prejudecăți (introducerea termenului „sexism”/ „misoginism” în formele de intoleranță studiate la clasa a VI-a, alături de termenii „homofobie”, „xenofobie”, „rasism” și clarificarea diferențelor dintre acestea), discurs instigator la ură; exemplificarea ariilor în care femeile au fost istoric dezavantajate/ continuă să fie dezavantajate (acces pe piața muncii, salarizare inegală, zi dublă de muncă și inechitatea împărțirii sarcinilor domestice, educație etc.); introducerea noțiunilor de violență de gen, hărțuire sexuală, relații bazate pe respect etc.;

- Extinderea disciplinei Educație interculturală (clasa a VI-a) pentru a include elemente de incluziune, nondiscriminare și egalitate de gen. Noua disciplină s-ar putea numi Educație anti-discriminare;
- 5. Extinderea numărului de ore săptămânale alocate în trunchiul comun la liceu disciplinei Limba și Literatura Română la 4 ore;
- 6. Extinderea numărului de ore săptămânale alocate în trunchiul comun la liceu disciplinei Istorie la 2 ore;
- 7. Extinderea componenței comisiilor care elaborează programe școlare și, respectiv, care evaluează manuale prin includerea unui specialist în drepturile omului și a unui psihopedagog, în completarea profesorilor de specialitate și a profesori metodiști.
- 8. Elaborarea de Ministerul Educației a unei liste de sugestii de cursuri optionale, parte a curriculumului opțional din învățământul preuniversitar, care să includă teme specifice egalității de gen.
- 9. Transformarea în disciplină obligatorie a Educației pentru sănătate, disciplină opțională, parte a Curriculumului la decizia școlii, și actualizarea programei la această disciplină, în vigoare în forma actuală din 2004. Formarea adecvată a cadrelor didactice în predarea acestei discipline.

II. FORMAREA ÎNȚĂLĂ A CADRELOR DIDACTICE:

- 10. Introducerea elementelor de egalitate de gen în modul psihopedagogic de nivel I și II, cel puțin la disciplinele Managementul clasei de elevi (nivel I) și Proiectarea și managementul programelor educaționale (nivel II) și elaborarea unui plan de referință pentru disciplinele din cadrulul modulului pentru a fi în concordanță cu principiile educației incluzive.
- 11. Creșterea numărului de ore alocate modulului psihopedagogic, precum și alocarea unui buget echitabil către DPPD-uri.

III. FORMAREA CONTINUĂ A CADRELOR DIDACTICE:

- 12. Crearea și acreditarea de cursuri pe teme de egalitate de gen și diversificarea celor existente în formarea continuă a profesorilor, inclusiv prin amendarea cadrului legislativ¹¹⁵.

¹¹⁵ Este pertinentă introducerea unui nou articol în Legea educației naționale, formulate asemănător Articolului 47⁷: „În cadrul programelor de formare continuă a personalului didactic se vor introduce

13. Simplificarea procedurilor de acreditare a cursurilor de formare în domeniul nediscriminării oferite de alți actori sociali (în afara CCD-urilor) și încurajarea externalizării cursurilor de formare.
14. Introducerea unor cursuri obligatorii pentru toate cadrele didactice pe tematica anti-discriminării (pe toate criteriile), precum și crearea unor instrumente de follow-up pentru a evalua modul în care profesorii aplică la clasă cunoștințele/abilitățile dobândite.

IV. INVESTIGAREA ȘI SANȚIONAREA TUTUROR FORMELOR DE DISCRIMINARE:

15. Crearea unei metodologii aplicate și a unor instrumente formale clare (ghiduri de evaluare, fișe de risc) de investigare a potențialelor situații de discriminare (pe orice criteriu) pentru reprezentanții Inspectoratelor Școlare Județene/ al Municipiului București și ai Ministerului Educației.

V. MĂSURI DE INFORMARE/ CREȘTERE A GRADULUI DE CONȘTIENTIZARE PRIVIND DISCRIMINAREA ȘI EGALITATEA DE GEN:

16. Conjugarea eforturilor Ministerului Educației Naționale cu alte ministere de resort (Ministerul Muncii și Justiției Sociale, Ministerul Sănătății, Ministerul Justiției, Ministerul Tineretului și Sportului etc.) în implementarea unor campanii de informare și conștientizare privind violența împotriva femeilor, stereotipiile de gen, egalitatea de șanse între femei și bărbați, roluri de gen, echilibrul viață privată – viață profesională etc.
17. Centralizarea informațiilor și materialelor ce vizează educația incluzivă și nediscriminarea pe un site public, un centru de resurse online, administrat de Ministerul Educației, pentru a fi folosit de practicieni.

sesiuni de informare/cursuri de perfecționare asupra problemelor legate de tulburările de învățare, în vederea dobândirii de competențe în identificarea acestora și a capacității de aplicare a unor strategii didactice potrivite.”

Capitolul 3: Copiii romi - (ne)discriminare și incluziune în sistemul educațional românesc

3.1. Introducere

Capitolul de față analizează modul în care egalitatea de șanse și nediscriminarea sunt abordate în sistemul educațional românesc, privind specific copiii romi. Această analiză este realizată prin trei mari perspective, prezentate în câte un subcapitol: a) reprezentarea istoriei, a tradițiilor și a culturii minorității rome în programele școlare implementate în sistemul de învățământ; b) formarea cadrelor didactice în ceea ce privește diversitatea, incluziunea și nediscriminarea pe criterii etnice și, nu în ultimul rând, c) segregarea și excluziunea copiilor romi în sistemul de învățământ.

Situația copiilor romi, atât în Europa, cât și în România este descrisă ca fiind una îngrijorătoare, odată prin apartenența lor la cea mai discriminată și împovărată minoritate europeană¹¹⁶ cât și prin prisma faptului că sărăcia afectează în mod special tinerii, în România. Astfel, 41,7% dintre tinerii români sub 18 ani sunt supuși riscului de sărăcie sau de excluziune socială¹¹⁷. În cazul copiilor romi din România, în anul 2009, Comitetul ONU pentru Drepturile Copilului își manifesta preocuparea cu privire la o serie de nerespectări de drepturi¹¹⁸: heteroidentificarea copiilor de vârste foarte mici ca fiind romi¹¹⁹ ceea ce atrage practici discriminatorii, cum ar fi segregarea; o infrastructură insuficientă de grădinițe și activități preșcolare adresate copiilor romi, în principal organizate de ONG-uri; o rată scăzută de înscriere în instituții de învățământ preșcolar și de învățământ primar; existența formelor de segregare școlară și înscrierea copiilor romi, chiar dacă nu au nicio dizabilitate, în școli speciale, deoarece familia lor nu reușește să acopere costurile aferente educației. Zece ani mai târziu, rapoartele și studiile din domeniu arată că aceste situații sunt încă actuale și reprezintă realitatea din viețile copiilor romi din România. Cum sunt adresate aceste aspecte și ce măsuri sunt implementate pentru eliminarea factorilor care împiedică copiii romi să aibă acces egal la o educație de calitate și în viitor, pe piața muncii, sunt întrebările la care vom încerca să răspundem în acest capitol.

Pentru a atinge acest scop, metodologia de colectare de informații a avut la bază analiza documentelor relevante la nivel național și internațional (rapoarte ale organizațiilor și instituțiilor active în domeniu, strategii naționale, legislație națională și internațională etc.), informație primită de la instituțiile relevante în urma trimiterii de solicitări conform legii 544/2001 și realizarea de 7 interviuri semi-structurate cu reprezentanți ai instituțiilor și organizațiilor active în domeniul educației în România. De asemenea, în urma consultărilor cu specialiști din domeniu realizate în 5 orașe din țară, recomandările acestora au fost incluse.

¹¹⁶ The Independent, *Roma shown to be Europe's poorest and most reviled people*, Shawn Walker, 2012.

¹¹⁷ Institutul Național de Statistică, *Dimensiuni ale incluziunii sociale în România, în anul 2017*, Editura Institutului de Statistică, 2018.

¹¹⁸ Comitetul pentru Drepturile Copilului, *Considerații asupra Rapoartelor Depuse de Statele Părți în Baza Articolului 44 al Convenției Recomandările Comitetului ONU pentru Drepturile Copilului 2009*, a 51-a sesiune, 2009.

¹¹⁹ Comitetul ONU arată că o persoană poate fi identificată ca aparținând unei minorități doar prin auto-declarare, iar copiii abandonați sau foarte mici care nu se pot identifica singuri sunt deseori identificați ca fiind copii romi de către asistenții sociali și alți lucrători.

3.2. Situația educației copiilor romi în România

Educația copiilor romi și incluziunea acestora în sistemul educațional românesc reprezintă încă o provocare pentru statul român, concluziona Comisia Europeană în raportul de țară privind România din 2018¹²⁰. Agenția pentru Drepturi Fundamentale (FRA) a Uniunii Europene apreciază în raportul său din 2018¹²¹ o ușoară îmbunătățire în ceea ce privește înscrierea și participarea copiilor romi la educație în statele membre. Însă, per total, situația rămâne îngrijorătoare. Același raport subliniază că diferențele dintre copiii ne-romi și cei romi în educație persistă: un procent de 77% dintre elevii romi care au terminat învățământul secundar gimnazial nu sunt încadrați în alte forme de învățământ sau de formare profesională, comparativ cu 19% din populația generală care se află în această situație¹²². În România, la nivelul anului 2016, copiii romi cu vârstă mai mare de 4 ani participau la educația preșcolară în procent de 38% față de 88% în cazul copiilor majoritari¹²³. România, împreună cu Grecia, are una dintre cele mai mici rate de înscriere a copiilor romi la educația obligatorie, respectiv 8 din 10 romi cu vârsta corespunzătoare învățământului obligatoriu sunt înscriși în sistemul educațional. În ceea ce privește învățământul universitar, ultimul recensământ oficial din România arată că doar un procent de 0,7% dintre cetățenii aparținând etniei romilor au studii superioare. Mai mult, din totalul persoanelor din România care nu știau să scrie și să citească la nivelul anului 2011, 27,4% erau romi¹²⁴, în condițiile în care tot conform ultimului recensământ oficial, romii reprezintă 3,3% din populația totală a țării. Referitor la diferențele de gen, se înregistrează semne că acestea există în interiorul minorității rome. Astfel, cu 10% mai multe femei rome nu știu să citească și să scrie față de bărbați¹²⁵, în timp ce 77% dintre fetele rome cu vârstă de școlarizare participă la educație, față de 83% dintre băieții romi¹²⁶.

Principalele motive menționate pentru a explica această imagine a educației copiilor romi sunt cele financiare¹²⁷. În anul 2002, UNDP arăta în studiul "Avoiding the dependency trap"¹²⁸ că romii din România își cheltuiau un procent de 59% din venit pentru a procura hrană, un indicator foarte important în definirea sărăciei. Deși la nivel de 2016, FRA evalua că sărăcia romilor s-a diminuat în România, în continuare procentul celor care locuiesc în gospodării unde cineva a adormit fără să mănânce în ultima lună este ridicat: pentru 9% s-a întâmplat de 4 sau mai multe ori și pentru 17% de 2-3 ori.

¹²⁰ Comisia Europeană, *Commission Staff Working Document - Country Report Romania 2018*, Bruxelles.

¹²¹ European Union Fundamental Rights Agency, *Fundamental Rights - Report 2018*, Luxembourg: Publications Office of the European Union, 2018.

¹²² European Union Fundamental Rights Agency, *Fundamental Rights - Report 2018*, Luxembourg: Publications Office of the European Union, 2018.

¹²³ European Union Fundamental Rights Agency, *Fundamental Rights - Report 2018*, Luxembourg: Publications Office of the European Union, 2018.

¹²⁴ Institutul Național de Statistică, *Recensământul populației din 2011 din România*, București, 2011. Cifra totală de persoane analfabete era de 245.387.

¹²⁵ Ana Maria Preoteasa, Monica Șerban, Daniela Tarnovschi. *Situația romilor în România, 2011. Între incluziune socială și migrație*. 2011. p. 36-39. București: Fundația Soros România.

¹²⁶ Agenția pentru Drepturi Fundamentale a Uniunii Europene, *Al doilea sondaj privind minoritățile și discriminarea în Uniunea Europeană Romii – rezultate selectate*, Luxemburg: Oficiul pentru Publicații al Uniunii Europene, 2018.

¹²⁷ Ana Maria Preoteasa, Monica Șerban, Daniela Tarnovschi. *Situația romilor în România, 2011. Între incluziune socială și migrație*. 2011. București: Fundația Soros România

¹²⁸ Zhelyazkova, A. (Ed.). (2002). *Avoiding the dependency trap: the Roma in Central and Eastern Europe*. United Nations Development Programme.

Acestor condiții li se adaugă și discriminarea etnică¹²⁹ care contribuie la împingerea copiilor în afara școlii. Alte elemente care influențează educația copiilor romi țin de posibilitățile reduse ale părinților romi de a îi sprijini pe copii în procesul educațional și de calitatea educației primită de elevii romi în sistemul educațional. Printre semnele de calitate redusă a educației sunt infrastructura mult mai proastă în școlile unde învață copii romi față de cele unde numărul elevilor neromi este predominant, calificările mai scăzute ale cadrelor didactice din școlile cu număr mare de romi¹³⁰ și segregarea școlară. Segregarea școlară în cazul copiilor minoritari romi este un fenomen care încă persistă la nivel de Uniune Europeană. Conform FRA, procentul școlilor din statele membre unde sunt înscriși doar copii romi a crescut de la 10% în 2011, la 15% în 2016¹³¹. În România, acest procent a fost măsurat la 8% pentru școlile unde toți copiii sunt romi și la 21% pentru școlile unde majoritatea sunt romi¹³². Situația privind segregarea pe clase este evaluată ca fiind similară cu situația segregării pe școli¹³³. În condițiile în care romii sunt al patrulea grup cel mai respins la nivelul societății române în general¹³⁴, acest lucru se va transmite și în școli, unde elevii romi se întâlnesc cu atitudini neprietenoase. Acțiunile de discriminare și respingere a romilor din viața publică, sau „anti-gypsyism”-ul¹³⁵, așa cum este definit de Comisia Europeană, contribuie la menținerea unei calități slabe a educației pentru copiii romi.

În paginile următoare vom analiza modul în care incluziunea și nediscriminarea copiilor romi sunt abordate la nivel de politici, dar și cum sunt implementate în practică.

3.3. Cadrul legislativ –politici educaționale privind incluziunea copiilor romi în sistemul educațional și accesul la învățământ de calitate

România a adoptat legislația internațională privind interzicerea discriminării și a segregării copiilor în școli încă de la aderarea la Uniunea Europeană. Legislația națională a fost aliniată Directivei de punere în aplicare a principiului egalității de tratament între persoane, fără deosebire de rasă sau origine etnică 2000/43, cât și altor elemente internaționale. România a aderat, de asemenea, la Convenția internațională privind eliminarea tuturor formelor de discriminare rasială¹³⁶ începând cu 1970, la Convenția cu

¹²⁹ Surdu, Laura, 2011. *Roma school participation, non-attendance and discrimination in Romania*, București, Vanemonde; citat în United Nations Economic and Social Council (2012) *Draft country programme document Romania*, p.3-4

¹³⁰ Romani CRISS și ERRC, Scrisoare către Comisia Europeană, *Breaches of Directive 2000/43 resulting from segregation of Roma children in the Romanian education system*, 2016.

¹³¹ European Union Fundamental Rights Agency, *A persisting concern: anti-Gypsyism as a barrier to Roma inclusion*, Luxembourg: Publications Office of the European Union, 2018.

¹³² Agenția pentru Drepturi Fundamentale a Uniunii Europene, *Al doilea sondaj privind minoritățile și discriminarea în Uniunea Europeană Romii – rezultate selectate*, Luxemburg: Oficiul pentru Publicații al Uniunii Europene, 2018.

¹³³ Conform FRA, clasele în care „majoritatea” colegilor de clasă sunt romi sunt considerate segregate.

¹³⁴ Consiliul Național pentru Combaterea Discriminării, *Percepții și atitudini ale populației României față de Strategia națională de prevenire și combatere a discriminării*, București, 2015.

¹³⁵ Comisia Europeană împotriva Rasismului și Intoleranței (ECRI) a Consiliului Europei definește anti-țigănistul ca ”o formă specifică a rasismului, o ideologie bazată pe superioritatea rasială, o formă de deumanizare și rasism instituțional alimentat de discriminare istorică, care se exprimă printre altele, prin violență, discurs de ură, exploatare, stigmatizare și ca fiind cel mai flagrant tip de discriminare”; alți academicieni susțin denumirea de romafobie sau sentimente anti-romi.

¹³⁶ Națiunile Unite, *Convenția Internațională Privind Eliminarea Tuturor Formelor de Discriminare Rasială*, 1970.

privire la drepturile copilului¹³⁷ (1990) și Convenția privind lupta împotriva discriminării în domeniul învățământului (1964)¹³⁸. De asemenea, statul român a preluat și s-a aliniat la câteva recomandări ale Consiliului Miniștrilor al Consiliului Europei care se referă specific la educația membrilor minorității rome, de exemplu: CM Rec(2000)4 privind educația copiilor romi în Europa¹³⁹ sau CM Rec(2009)4 privind educația romilor și Travellers în Europa¹⁴⁰.

La nivel național, Legea Educației numărul 1/2011¹⁴¹ este cea care reglementează funcționarea învățământului românesc, iar Strategia Guvernului României de Incluziune a Cetățenilor Români Aparținând Minorității Rome pentru Perioada 2014-2020¹⁴², prin direcția de acțiune Educație, este instrumentul ce stabilește măsurile și indicatorii în ceea ce privește îmbunătățirea accesului copiilor romi la educație și desegregarea acelor școli cu număr mare de (sau doar cu) elevi romi. Câteva ordine importante ale Ministerului Educației au fost formulate de-a lungul anilor privind măsurile necesare pentru îmbunătățirea situației educației copiilor romi și pentru eliminarea discriminării și segregării copiilor romi în școlile din România: Ordinul nr. 1540/2007 privind interzicerea segregării școlare a copiilor romi și aprobarea Metodologiei pentru prevenirea și eliminarea segregării școlare a copiilor romi¹⁴³; Ordinul-cadru 6134/2016 privind interzicerea segregării școlare în unitățile de învățământ¹⁴⁴; Ordinul MEN nr. 5115/2014 privind aprobarea Regulamentului de organizare și funcționare a unităților de învățământ preuniversitar, prin care se stabilește înființarea în școli a unei Comisii pentru prevenirea și combaterea discriminării și promovarea interculturalității¹⁴⁵; Ordinul 1529/2007 privind dezvoltarea problematicei diversității în curriculumul național; OG 137/2000 privind prevenirea și sancționarea tuturor formelor de discriminare; HG 417/2015 – Strategia privind reducerea părăsirii timpurii a școlii.

Între 2005 și 2015, România a făcut parte de asemenea din Decada Incluziunii Romilor, program desfășurat de 11 state europene (nu toate membre UE) care a avut ca scop "să lucreze pentru eliminarea discriminării și reducerea discrepanțelor inacceptabile dintre populația romă și restul societății (...)"¹⁴⁶. Programul s-a desfășurat printr-o colaborare a Națiunilor Unite, Comisia Europeană, Banca Mondială, Open Society Foundation, dar și organizații non-guvernamentale rome (European Roma Rights Center sau International Romani Union). Printre măsurile adoptate în cadrul Decadei s-a numărat și înființarea Fondului pentru Educația Romilor (REF), care a avut ca rol principal acordarea de fonduri nerambursabile și implementarea și susținerea de programe și proiecte de ridicare a nivelului de educație al romilor. Guvernul român a făcut parte din această platformă, asumându-și obiectivele Decadei. Referitor la educație, acestea au fost:

¹³⁷ Convenția cu privire la drepturile copilului adoptată de Adunarea Generală a Organizației Națiunilor Unite la 20 noiembrie 1989 (republicată în Monitorul Oficial nr. 314 din 13 iunie 2001).

¹³⁸ Convenția Unesco privind Lupta Împotriva Discriminării în Domeniul Învățământului, 1964.

¹³⁹ <https://rm.coe.int/09000016805e2e91>

¹⁴⁰ https://www.romeurope.org/IMG/pdf/Rec_2009_4EN.pdf

¹⁴¹ LEGE Nr. 1/2011 din 5 ianuarie 2011, Legea educației naționale, Ministerul Educației.

¹⁴² Guvernul României, *Strategia Guvernului României de Incluziune a Cetățenilor Români Aparținând Minorității Rome pentru Perioada 2014-2020*, București, 2014.

¹⁴³ Ordinul nr. 1540/2007 privind interzicerea segregării școlare a copiilor romi și aprobarea Metodologiei pentru prevenirea și eliminarea segregării școlare a copiilor romi.

¹⁴⁴ Ordin-cadru nr 6134/21.12.2016 privind interzicerea segregării școlare în unitățile de învățământ preuniversitar.

¹⁴⁵ Ordinul MEN nr. 5115/2014 - privind aprobarea Regulamentului de organizare și funcționare a unităților de învățământ preuniversitar.

¹⁴⁶ Broșura *Decada de Incluziune a Romilor 2005-2015*.

- Asigurarea accesului la învățământul obligatoriu.
- Îmbunătățirea calității educației.
- Realizarea integrării și desegregării.
- Extinderea accesului la învățământul preșcolar.
- Creșterea accesibilității învățământului secundar, postliceal și pentru adulți.

La acest moment, a trecut mai bine de o decadă de când s-a inițiat adoptarea acestei legislații, de la implementarea a numeroase programe și proiecte educaționale, cât și de la adoptarea unei strategii naționale pentru îmbunătățirea situației minorității romă din România. În acest context, analiza pe care o propunem în continuare are ca scop identificarea și analiza stadiului actual de realizare a educației și incluziunii copiilor romi în școlile din România.

3.4 Elemente din programele și manualele școlare privind minoritatea romă

Începând cu anul 2012, România a demarat un proces de reformare a sistemului de învățământ, incluzând inovarea curriculumului educațional. La baza noului curriculum stă Recomandarea Parlamentului European și a Consiliului Europei 2006/962/EC, iar principalul obiectiv este de a dezvolta competențe cheie în rândul elevilor. Printre aceste competențe cheie se numără și cele de limbă maternă, competențe sociale și civice și de sensibilizare și exprimare culturală. În 2013 au fost concretizate noi planuri cadru de învățământ pentru învățământul primar, iar în 2016 au fost finalizate planurile cadru pentru învățământul gimnazial. Programele școlare au fost de asemenea actualizate în 2013 (învățământ primar și pregătitor), respectiv 2017 (învățământ gimnazial). În ceea ce privește discuția despre includerea elementelor de istorie și cultura romilor în curriculum, aceasta a fost inițiată în urmă cu peste 10 ani prin Ordinul ministrului educației, cercetării și tineretului nr.1529/18.07.2007 privind dezvoltarea problematicii diversității în curriculumul național. În momentul de față, însă, aceste elemente sunt abordate insuficient în programele școlare generale. Mai mult, deși acestea sunt abordate prin anumite documente ce reglementează învățământul preuniversitar (exemplu fiind programa școlară pentru disciplina *Istoria și tradițiile minorității romă* cu predare la clasele a VI-a – a VII-a), în practică implementarea elementelor în școli nu este realizată la un nivel satisfăcător.

3.4.1. Programele școlare

Conform Institutului de Științe ale Educației (ISE), programele școlare de trunchi comun iau în considerare elementele de diversitate culturală și de educație interculturală. Astfel, ISE arată că, de exemplu, programele de istorie de clasa a IV-a adresează aceste teme prin introducerea subiectelor precum "Comunitatea locală și națională: teritoriu, locuințe și viață cotidiană, tradiții, sărbători, religie, monumente ale eroilor", "Comunități ale minorităților pe teritoriul de azi al României" sau "Locuri istorice din comunitate: mănăstiri, străzi și case istorice din comunitate, monumente ale eroilor, monumente reprezentative ale comunităților etnice din România"¹⁴⁷. Și programele de limba și literatura română și limbi și literaturi materne pentru învățământul gimnazial ar trebui să aibă în vedere, conform ISE, "Manifestarea unui comportament empatic cultural și intercultural", "Exprimarea identității lingvistice și culturale proprii în context

¹⁴⁷ Conform răspunsul ISE la solicitarea de informații publice transmisă de organizația CRJ în vederea realizării acestui studiu, din luna august 2019.

național și internațional”¹⁴⁸. Cu toate că sunt raportate astfel de tendințe de a dezvolta elementele de diversitate, incluziune și nediscriminare în programele școlare și în noul curriculum, există și voci care argumentează contrariul. Centrul de Resurse Juridice (CRJ) atrăgea atenția la începutul anului 2017 că schimbările din curriculum și, în consecință, cele din programele școlare nu sunt așa de inovatoare pe cât s-ar dori, iar noile programe nu aduc modificări semnificative față de conținutul programelor vechi¹⁴⁹. CRJ subliniază că modificările recente nu sunt suficiente și nu invită, în practică, la întărirea aspectelor despre diversitate, nediscriminare și incluziune în sistemul educațional. Mai mult, din punctul de vedere al CRJ, programele continuă să promoveze un spirit naționalist ortodox și nu abordează suficient diversitatea etnică și religioasă, în timp ce egalitatea de gen și minoritățile sexuale și de gen sunt ignorate.

În urma unei analize a programelor școlare pentru disciplinele Istorie (clasele a V-a – a VIII-a), Educație socială (clasele a V-a – a VIII-a) și Limba și literatura română (clasele a V-a – a VIII-a), se poate observa o mai mare deschidere față de elementele de diversitate și menționarea conceptelor de ”valori democratice”, ”interacțiuni culturale”, ”democrație”, ”toleranță” și inclusiv ”minorități”. Totuși, nici în cadrul acestor programe școlare pentru discipline obligatorii și cu un număr mai mare de ore predate pe săptămână, nu sunt incluse, decât în mod excepțional, referințe specifice la minoritatea romă și la evenimente de importanță semnificativă istorică. În anul 2017, se realizează introducerea a două subiecte extrem de importante din istoria romilor în programa școlară de clasa a VIII-a la disciplina Istorie, anume Holocaustul și sclavia romilor, însă sub formă de studii de caz (respectiv studiul de caz **Rromii - de la robie la emancipare** la Domeniul de conținut 7. Lumea românească până la jumătatea secolului al XIX-lea și *România în Al Doilea Război Mondial. Studiu de caz: Holocaustul în România: evreii și rromii* la domeniul de conținut 9. România secolelor XX-XXI), demersul fiind posibil la presiunea societății civile¹⁵⁰. Reprezentantul Direcției pentru Minorități din cadrul MEN, Marius Căldăraru, ne-a declarat în cadrul unui interviu realizat în scopul elaborării acestei analize:

”E un lucru bun că s-au introdus [elementele despre Holocaust și sclavie], însă sunt prea puține având în vedere numărul mare de elevi romi din sistemul educațional românesc și că în fiecare localitate există cel puțin o comunitate mică de romi.”

Deși inițiativa este apreciată și binevenită, și de mult timp necesară, în continuare informația privind istoria minorității rome în România nu este acoperită suficient în școală, ținând cont inclusiv de faptul că, așa cum vom arăta în subcapitolul despre manualele școlare, aceste studii de caz nu sunt disponibile elevilor deoarece manualele pentru clasa a VIII-a nu au fost încă revizuite conform noii programe. Aceasta nu este singura observație care poate fi formulată referitor la promovarea informațiilor despre istoria romilor în școli. Raportul de monitorizare Roma Civil Monitor din 2018¹⁵¹ subliniază că nu există niciun fel de control asupra mesajelor transmise de profesori elevilor privind cele două subiecte, respectiv Holocaustul și sclavia romilor. Acest lucru este considerat îngrijorător în contextul în care 47% dintre profesorii participanți la

¹⁴⁸ Conform răspunsul ISE la solicitarea de informații publice transmisă de organizația CRJ în vederea realizării acestui studiu, din luna august 2019.

¹⁴⁹ Centrul de Resurse Juridice, *Solicitare dezbateri publică programe școlare*, București, 2017.

¹⁵⁰ Roma Civil Monitor, *Civil society monitoring report on implementation of the national Roma integration strategy in Romania*, București, 2018.

¹⁵¹ Roma Civil Monitor, *Civil society monitoring report on implementation of the national Roma integration strategy in Romania*, București, 2018.

studiul "Educație pentru democrație în școlile din România" din 2018 declarau că nu pot evalua acțiunile lui Antonescu¹⁵² ca fiind negative sau pozitive. În același timp, 22% considerau că rezultatele sale au fost bune sau foarte bune, față de doar 14% care afirmă că acestea au fost rele sau foarte rele¹⁵³.

Privind studiul limbii și culturii romani există programe școlare realizate și adoptate de la clasa pregătitoare până la nivelul clasei a VIII-a. Limba romani este introdusă pentru studiu ca limbă maternă prin Ordinul ministrului educației naționale nr. 3418/19.03.2013¹⁵⁴, la clasa pregătitoare, I și a II-a, respectiv prin Ordinul nr. 5003 / 02.12.2014¹⁵⁵. Ordinul ministrului Educației Naționale nr. 3.393/28.02.2017 privind aprobarea programelor școlare pentru învățământul gimnazial stabilește predarea disciplinelor de Limba și literatura romani la clasele V – VIII și a Istoriei și tradițiilor minorității rome pentru clasele a VI-a și a VII-a¹⁵⁶. Tematica istoriei și culturii rome este adresată în mod specific prin programa școlară pentru disciplina *Istoria și tradițiile minorității rome* cu predare la clasele a VI-a – a VII-a. Această disciplină este prevăzută în planul-cadru de învățământ în aria curriculară Om și societate, având alocată o oră/săptămână, pe durata a doi ani școlari, respectiv clasele a VI-a și a VII-a¹⁵⁷. Aceste discipline au fost stabilite încă din 1999 și fac parte din trunchiul comun, devenind obligatorii prin curriculum¹⁵⁸. În ciuda existenței programelor școlare, în practică, însă, aceste discipline nu sunt implementate uniform din cauza modului în care disciplina este organizată prin legislație. Informațiile despre modul cum se desfășoară aceste ore și impactul lor asupra elevilor sunt puține, însă domnul Marius Căldăraru, reprezentant al Direcției de Minorități MEN ne-a explicat:

„Istoria, tradițiile, limba și muzica fac parte din trunchiul comun. Pentru a studia aceste discipline, trebuie să faci cerere să studiezi limba romani și automat studiezi și muzica și istoria și tradițiile romani. Nu este opțional, dar e la cererea părinților. Sunt și părinți neromi care cer lucrul ăsta. (...) În anul școlar 2018/2019 au studiat limba romani 22 930 de elevi. Automat sunt toți trecuți romi, nu se face diferență pentru că în momentul în care faci cerere să studiezi limba romani, aceasta fiind limbă maternă, se consideră că ești rom. Dar procentul ar fi de 0,001% pentru neromi.”

Înregistrarea automată a celor care solicită înscrierea la această materie ca romi poate fi de asemenea descurajatoare, având în vedere atitudinile generale față de minoritatea romă – este de așteptat ca puțini majoritari să dorească să fie înregistrați ca etnici romi. Necesitatea de a trimite o cerere pentru a studia aceste discipline, face ca materiile să aibă un caracter similar cu cel al opționalelor, deși nu ar trebui tratate ca opționale. Mai mult, în lipsa unui mediator școlar sau a unui cadru didactic care să promoveze aceste ore, scad șansele ca părinții să fie informați despre această posibilitate. În același timp,

¹⁵² VICE; Laurențiu Bărbieru, *Toate crimele împotriva evreilor, romilor și civililor făcute de mareșalul Antonescu*, București, 2017.

¹⁵³ Gabriel Badescu, Claudiu Ivan, Daniela Angi, Oana Negru-Subtirica, *Educație pentru democrație în școlile din România*, pg 28, București, 2018.

¹⁵⁴ Ordin MEN nr. 3418/2013 privind aprobarea programelor școlare pentru învățământul primar, clasa pregătitoare, clasa I și clasa a II-a.

¹⁵⁵ ORDIN MEN nr. 5003/02.12.2014 privind aprobarea programelor școlare pentru învățământ primar, clasele a III-a și a IV-a.

¹⁵⁶ Ordinul ministrului Educației Naționale nr. 3.393/28.02.2017 privind aprobarea programelor școlare pentru învățământul gimnazial.

¹⁵⁷ Ministerul Educației Naționale, *Programa școlară pentru disciplina ISTORIA ȘI TRADIȚIILE MINORITĂȚII ROME Clasele a VI-a – a VII-a*, București, 2017.

¹⁵⁸ Luminița Costache, Gheorghe Sarău, Ion Sandu, *Romanipen educațional, Capitolul Învățământul pentru romi (1990 – 2014)*, Vanemonde, București, 2014.

disciplina despre istorie și tradiții nu este promovată suficient la nivelul întregii populații școlare, nu ajunge să fie prezentată tuturor elevilor. Doamna Luminița Costache, reprezentanta UNICEF România, ne-a explicat:

„De obicei, istoria și tradițiile române sunt studiate în școlile care au populație școlară de etnie romă. Istoria și tradițiile romilor ar trebui studiate în orice școală, pentru că în felul acesta diversitatea este promovată și societatea este diversă. Practic, școala trebuie să pregătească copiii pentru societatea în care trăim și cred că studierea în toate școlile a istoriei și tradiției romilor nu ar face decât să prevină discriminarea, să reducă discriminarea, să ducă la o mai bună înțelegere, să promoveze diversitatea așa cum ea ar trebui promovată. Politica, în general (...) la nivelul sistemului de învățământ, este aceea de a oferi anumite informații doar acolo unde există populația respectivă. (...) Noi, la UNICEF, promovăm această schimbare de abordare și promovăm ideea ca astfel de informații să fie distribuite la întregului sistem de educație și toți copiii să aibă acces la ele. [În acest sens, aceste informații] trebuie introduse în curricula generală indiferent de structura populației școlare.”

Așadar, deși este de apreciat că există aceste elemente incluse în trunchiul comun, ne confruntăm în practică cu situația în care informațiile despre istoria, tradițiile și cultura romilor ajung să fie studiate doar de către membrii acestor comunități. Implementarea acestor elemente (orele de limba și literatura romani, de istoria și tradițiile romilor) la clase unde participă doar elevi romi, nu este cea mai optimă abordare. În acest fel, informația nu va contribui suficient la dezvoltarea diversității în școli, la încurajarea dialogului interetnic și la crearea de relații interetnice.

Având în vedere că elementele despre istoria și tradițiile române nu se regăsesc transversal la nivelul programelor școlare pentru disciplinele din trunchiul comun este foarte probabil ca acestea să lipsească și din manualele utilizate la clasă de către cadrele didactice. În continuare vom analiza cum sunt reflectate elementele de diversitate și incluziune privind minoritatea romă în manualele școlare.

3.4.2 Manualele școlare

Strategia pentru romi abordează dezvoltarea elementelor privind diversitatea (istorică, etnică, lingvistică, culturală, de gen, fizică, religioasă etc.) prin ”introducerea de prevederi concrete în noile programe școlare de studiu (...) menite să inducă autorilor și editorilor introducerea obligatorie a elementelor de diversitate în toate manualele școlare, indiferent de disciplina sau nivelul de studiu.”¹⁵⁹. Mai sus am arătat cum aceste elemente sunt rare în programele școlare, ca atare ele nu se vor regăsi nici în manuale. Mai mult, există instanțe în care manualele sunt realizate/actualizate cu întârziere deoarece nu există interes din partea autorităților și/sau a editorilor de a lucra pe tematica minorităților¹⁶⁰.

Formulările discriminatorii privind minoritatea romă în manualele școlare erau subliniate în anul 2016 prin analiza CRJ asupra manualelor de istorie utilizate la acea vreme (și mare parte încă în uz)¹⁶¹. Manualele analizate pentru acest studiu erau

¹⁵⁹ Guvernul României, *Strategia Guvernului României De Incluziune a Cetățenilor Români Aparținând Minorității Rome pentru Perioada 2014-2020*, București, 2014.

¹⁶⁰ Conform răspuns CNEE cu numărul 2182/31.07.2019.

¹⁶¹ Au fost analizate în total un număr de 13 manuale de istorie aprobate de Ministerul Educației Naționale.

realizate cu mulți ani în urmă și toate promovau valorile naționaliste prin deshiderea cu imnul României. Principalele concluzii ale analizei respective au semnalat totodată și lipsa de includere a istoriei minorităților etnice, dar și a celor religioase sau a mențiunilor femeilor în istoria României. Legat specific de istoria romilor, a reieșit că evenimente importante, precum robia și Holocaustul nu erau menționate și nu se vorbea nici despre progromurile și deportările romilor din timpul celui de-al Doilea Război Mondial: *"sunt ignorate total sau, cel mai des, menționate superficial, fără a oferi elevilor date concrete sau un context mai elaborat."*¹⁶². De asemenea, se constata la acel moment și faptul că nici sursele istorice utilizate nu conțineau studii sau cercetări dedicate istoriei romilor. Însă lipsa de informație rezulta a nu fi cea mai gravă dintre probleme semnalate de CRJ: unele manuale furnizau informații direct discriminatorii în ceea ce privește minoritatea romă din România. Dacă unele dintre acestea încă utilizau termenul de *"țigan"* fără a explica semnificația și încărcătura istorică a acestuia¹⁶³, altele ofereau descrieri direct stereotipe. De exemplu, manualul pentru clasa a XII-a de la editura Gimnasium din 2007: *"Încă de la așezarea lor aici, romii au fost considerați, datorită nivelului lor înapoiat de viață și al aspectului fizic, o populație de categorie inferioară. De aceea, încă de la început, a fost marginalizată și izolată."*¹⁶⁴. Mergând și mai departe, manualul de clasa a XI-a publicat de Editura Humanitas Educațional în 2015¹⁶⁵ conține text stereotipic și folosește comunitățile de romi pentru a ilustra situații negative: *"Se folosește sintagma „stat al țăganilor” atunci când vorbesc despre imaginea României în Uniunea Europeană când se face referire la „prejudiciile rasiste față de români”, în opoziție cu „eforturile românilor de a fi recunoscuți drept buni europeni”. Autorii explică asemănarea cuvintelor „român” cu „rrom” fără nicio referire însă la originile și utilizarea cuvântului rom, și aleg utilizarea cuvântului „țigan” pentru comunitatea romă. A doua referire la minoritatea romă din manualul în cauză se regăsește sub rubrica „imaginea*

și Cercetării Științifice pentru anul școlar 2015-2016, pentru învățământul gimnazial și liceal. Au fost analizate manualele de istorie a românilor (clasa a VIII-a – ambele manuale aprobate la acest nivel și clasa a XII-a – 5 din cele 6 manuale aprobate) și manualele de istoria secolului XX (clasa a XI-a – 6 din cele 7 manuale aprobate la acest nivel).

¹⁶² Centrul pentru Resurse Juridice, *Analiza manualelor de Istorie*, București, 2016.

¹⁶³ Istoria Românilor – Manual pentru clasa a VIII-a, Teora 2014, Liviu Lazăr și Viorel Lupu, editura Teora 2014, referenți științifici Bogdan Murgescu, Octavian Burcin, Simion Molnar - <https://www.libriariadelfin.ro/carte/istorie-manual-pentru-clasa-a-viii-a-liviu-lazar--i5312> (an publicație 2008);

Istoria Românilor – Manual pentru clasa a VIII-a, editura Sigma 2007, autori Alexandru Vulpe coordonator, Radu G. Păun, Radu Băjenaru, Ioan Grosu, referenți științifici Dan Berindei, Andrei Pipiddi, Alexandru Suceveanu, Rodica Tudorică, Victor Boghean. <https://www.libriariadelfin.ro/carte/manual-istoria-romanilor-pentru-clasa-a-viii-a-al-vulpe--i4021> (an publicație 2009);

Istorie Manual clasa a XII-a, editura Corvin 2007, autori Felicia Adăscăliței și Liviu Lazăr, referenți științifici Prof univ dr Sabin Adrian Luca și Lector univ dr. Sorina Bolovan - <https://www.libriariadelfin.ro/carte/manual-de-istorie-pentru-clasa-a-xii-a-lazar-liviu--i4164>;

Istorie Manual pentru clasa a XII, editura Corint Educațional 2014, autori Alexandru Barnea, Vasile Aurel Manea, Eugen Palade, Bogdan Teodorescu - <https://www.libriariadelfin.ro/carte/manual-istorie-pentru-clasa-a-xii-a-alexandru-barnea-vasile-aurel-manea-eugen-palade-bogdan-teodorescu--i826>;

Istorie Manual pentru clasa a XII, editura Corint Educațional 2014, Zoe Petre, Carol Căpiță, Ecaterina Stănescu, Ecaterina Lung, Ligia Livadă Cadeschi, Alin Ciupală, Florin Țurcanu, Laurențiu Vlad, Sorin Andreescu - <https://www.libriariadelfin.ro/carte/manual-istorie-pentru-clasa-a-xii-a-zoe-petre--i4230>.

¹⁶⁴ Citat preluat din *Analiza manualelor de Istorie* (realizată pentru Centrul de Resurse Juridice de Irina Costache), 2016, preluat din Manualul de Istorie pentru clasa a XII-a, editura Gimnasium 2007, autori Ioan Scurtu, Florentina Dobrotici, Elena Emilia Luca, Emil Poamă, Vasile Ionescu, Octavian Osanu, Relu Stoica, referenți de specialitate Mihail M. Andreescu, Gavril Preda, <https://www.libriariadelfin.ro/carte/manual-de-istorie-pentru-clasa-a-12-a-scurtu-ioan--i4160>

¹⁶⁵ *Istorie, Manual pentru clasa a XI-a*, editura Humanitas Educațional 2015, autori Sorin Oane, Cătălin Strat, referenți Adrian Pascu, Ioan Stanciu, <https://www.libriariadelfin.ro/carte/manual-de-istorie-clasa-xi-a-sorin-oane--i4107>

negativă” a României în presa internațională. Autorii explică cum un caz al unei căsătorii timpurii dintre doi membri ai comunității rome a adus în atenția internațională România și „a îngrozit Parlamentul European”.

Pentru a clarifica cum se poate ajunge la o astfel de situație în care informații discriminatorii ajung în manualele școlare, am încercat să cerem informații despre modul în care sunt aprobate manualele de MEN. Centrul Național de Evaluare și Examinare (CNEE) ne-a transmis astfel care sunt criteriile pe care trebuie să le respecte cadrele didactice care evaluează manualele și ce procedură trebuie aplicată. Putem observa din răspunsul acestora că nu se solicită specific o pregătire anume sau experiență a cadrelor respective în lucrul cu comunitățile diverse și/sau vulnerabile. Nu se solicită, de asemenea, nicio dovadă a unei formări specifice privind elementele de diversitate, incluziune și nediscriminare, și cu atât mai mult nimic referitor la istoria minorităților¹⁶⁶. Astfel, cadrele care participă la evaluarea manualelor nu au neapărat o perspectivă care să includă elementele de drepturile omului, diversitate, incluziune sau nediscriminare, deci nu sunt alerte privind aceste aspecte în timpul evaluării. CNEE menționează totuși că se face o *”formare specifică privind aplicarea coerentă, consistentă și consecventă a tuturor criteriilor de evaluare cuprinse în fișa de evaluare”*¹⁶⁷. Cel puțin una dintre aceste fișe de evaluare menționează drept criteriu eliminător nerespectarea principiilor *”echității, diversității, incluziunii și nondiscriminării, indiferent de rasă, naționalitate, etnie, limbă, religie, categorie socială, convingeri, gen, orientare sexuală, vârstă, handicap, boală cronică necontagioasă, infectare HIV, apartenența la o categorie defavorizată.”*¹⁶⁸. Cu toate acestea, apar situații în care manualele din catalogul manualelor aprobate de MEN au conținut discriminatoriu privind anumite grupuri, cum ar fi romii, sau femeile, așa cum este ilustrat și în capitolul privind egalitatea de gen din acest studiu. Informațiile și exemplele de mai sus sunt însoțite în manuale și de imagini stereotipice, precum cea care ilustrează o imagine a unei locuințe improvizate și sărăcicioase, unde explicația este că romii și-au păstrat modul de viață tradițional asemănător cu cel din secolul al XIX-lea sau imaginea a trei femei rome îmbrăcate semi-tradițional și fotografiate în fața unei mașini de lux.

Această analiză a manualelor de Istorie aprobate de MEN se reflectă și în punctul de vedere transmis de ANR în urma analizei Agenției asupra conținuturilor educaționale cu scopul de a identifica eventuale elemente discriminatorii, respectiv pentru a introduce informații privitoare la romi în manuale: *”Rezultatele analizei sunt total nemulțumitoare, distorsionate, insuficiente, pe alocuri, discriminatorii.”*¹⁶⁹. Mai departe, în aceeași scrisoare, ANR subliniază că Ministerul nu folosește criterii specifice în evaluarea aspectelor referitoare la diversitate /alteritate din manualele școlare și a auxiliarelor curriculare și că nu a fost observat un interes din partea celor care au elaborat manualele sau din partea evaluatorilor Ministerului pentru reflectarea principiului nediscriminării și al incluziunii în curriculumul obligatoriu, în programele școlare și în manuale la disciplinele obligatorii¹⁷⁰.

¹⁶⁶ Conform criteriilor menționate de CNEE în răspunsul formulat în adresa Nr. 2182 din 31.07.2019, la solicitarea CRJ privind proiectul PROGRES.

¹⁶⁷ Răspunsul CNEE formulat în adresa Nr. 2182 din 31.07.2019, la solicitarea CRJ privind proiectul PROGRES.

¹⁶⁸ Răspunsul CNEE formulat în adresa Nr. 2182 din 31.07.2019, la solicitarea CRJ privind proiectul PROGRES.

¹⁶⁹ Agenția Națională pentru Romi în adresa Nr. 1306/29.08.2019, Guvernul României, ca răspuns la solicitarea de informații a CRJ în cadrul proiectului PROGRES.

¹⁷⁰ Conform răspunsului Agenției Naționale pentru Romi cu Nr. 1306/29.08.2019.

Deși analiza CRJ era realizată la nivelul anului 2016, în prezent manualele de Istorie pentru clasele a VIII-a și cele de liceu nu au fost actualizate. În continuare, pentru anul școlar 2019 – 2020 au fost aprobate¹⁷¹ spre folosire și retipărire aceleași manuale¹⁷² menționate mai sus, prin urmare, aceleași informații discriminatorii pot ajunge la elevi, neexistând o schimbare majoră în programe sau în procedura de aprobare a manualelor, în formarea celor care le scriu. Ele urmează a fi înlocuite abia după ce noul curriculum va fi implementat complet, lucru la care încă se lucrează.

Rezultă că, deși conform subcapitolului despre programele școlare s-au făcut progrese de mult necesare prin introducerea celor două studii de caz privind sclavia și Holocaustul romilor în programa școlară pentru disciplina Istorie de clasa a VIII-a, acestea nu sunt în continuare accesibile populației școlare, având în vedere că nu s-au aprobat și tipărit manuale conform cu aceasta Actualizarea și înlocuirea manualelor vor mai dura, având în vedere că autoritățile încă lucrează la implementarea curriculumului, timp în care există riscul ca astfel de informații prejudiciabile minorității rome, cât și celorlalte grupuri, să fie transmise în continuare către elevi.

3.5. Formarea cadrelor didactice

3.5.1 Formarea cadrelor didactice privind elementele culturii romani și principiile școlii incluzive

Premisele în care cadrele didactice din România se inițiază și se formează pentru a activa în sistemul de învățământ oferă viitorilor educatori, învățători sau profesori posibilități limitate de dezvoltare. Încă din faza de formare inițială, organizațiile de specialitate sau active în domeniul educației semnalează lipsa de pregătire practică și de „îndrumare(a) a cadrelor didactice în primele etape ale carierei”¹⁷³. Raportul Organizației pentru Cooperare și Dezvoltare Economică (OCED) din 2017 asupra sistemului educațional românesc arată de asemenea că *”cerințele de admitere în programele educaționale pentru cadre didactice sunt reduse și că motivațiile cursanților de a intra în program nu sunt verificate sistematic”*¹⁷⁴. În urma evaluării, OCED mai concluzionează și că în România nu există standarde profesionale de predare, care să stabilească la nivel național ce presupune o „predare bună”¹⁷⁵.

Acest context este completat de oferte reduse de formare și bariere financiare pentru cadrele didactice. De exemplu, formarea inițială a cadrelor didactice pre-universitare prin modulul psihopedagogic nu include informații despre elementele de incluziune, diversitate și nediscriminare. Aceste elemente nu sunt incluse în mod obligatoriu, ci apar ca o posibilitate abia în curriculumul opțional al nivelului II de certificare, disponibil pentru acele cadre didactice care vor să-și continue pregătirea pentru predarea la liceu sau facultate¹⁷⁶. Formarea continuă a cadrelor didactice pe aceste subiecte, dar și în general, se realizează în cadrul Caselor Corpului Didactic. Alte oferte pot fi găsite sporadic în cadrul câtorva centre de formare pe teme de educație interculturală, școli

¹⁷¹ OMEN 3158 din 13.02.2019 privind completarea stocurilor de manuale școlare pentru învățământul preuniversitar pentru anul școlar 2019-2020, prin retipărirea manualelor școlare.

¹⁷² Catalogul manualelor școlare aprobate de MEN, disponibil la <https://www.edu.ro/manuale-scolare>.

¹⁷³ Comisia Europeană, *Monitorul educației și formării 2018 România*.

¹⁷⁴ OCDE, 2017, citat în Comisia Europeană, *Monitorul educației și formării 2018 România*.

¹⁷⁵ OECD *Reviews of Evaluation and Assessment in Education. Romania*, 2017

¹⁷⁶ OMECTS 5745/13.09.2012 privind aprobarea Metodologiei cadru de organizare a programelor de formare psihopedagogică în vederea certificării competențelor pentru profesia didactică.

incluzive sau metode de lucru specifice pentru copiii cu cerințe educaționale speciale¹⁷⁷. Cursurile mai pot fi oferite și de organizațiile neguvernamentale, realizate cu fonduri externe de cele mai multe ori. Însă, aceste oferte nu sunt acreditate de către MEN, ceea ce înseamnă că nu aduc profesorilor creditele necesare pentru a profesa¹⁷⁸. Totuși, cursurile fără acreditare sunt importante pentru cadrele didactice în dezvoltarea competențelor personale și în câștigarea de puncte la evaluarea anuală¹⁷⁹. Deși formarea cadrelor pe teme de diversității/alterității, a nediscriminării și a incluziunii este reglementată prin legislație (de ex.: Ordinul 1529/2007 privind dezvoltarea problematicii diversității în curriculumul național), în practică există încă nevoia implementării acestor aspecte în modulul psihopedagogic și a dezvoltării posibilităților de formare inițială și continuă, a cadrelor didactice în ceea ce privește aceste elemente. Doamna directoare a școlii Gimnaziale "Ferdinand I" din București, Violeta Dascălu, ne explică:

„Cu siguranță, modulul este unul ridicol (...) de concentrat, practica pedagogică ar trebui să fie de un an de zile și da, trebuie să ne gândim că noi aici în România suntem în stadiul în care pe lângă toate etniile care sunt aici de veacuri, mai nou avem și imigranți, noi trebuie să ne adaptăm la cine suntem noi astăzi ca popor și să oferim mai ales persoanelor care aleg educația toate informațiile și toate metodele de care au nevoie. (...) [Elementele de incluziune, diversitate, nediscriminare] sunt foarte slab reprezentate, trebuie umblat la conținut și un rol foarte important îl are profesorul care duce informația, și mai ales activitățile care se realizează, modul în care se realizează și includerea tuturor copiilor fără niciun fel de discriminare.”

În cadrul Strategiei pentru romi adoptată de Guvernul României, sub direcția de acțiune Educație sunt prevăzute măsuri de formare de competențe pentru cadrele didactice specific pe tematicile referitoare la romi. Este avută în vedere și formarea cadrelor didactice (rome și ne-rome) specific pe teme legate de discriminarea pe motive etnice sau pregătirea lor pe teme de istoria și cultura romilor. Aceste elemente nu sunt însă abordate în cadrul modulului psihopedagogic de formare inițială, includerea elementelor de istorie și cultură romă în formarea inițială a cadrelor didactice nefiind realizată. În urma ultimelor modificări referitoare la formarea inițială a cadrelor didactice, reiese că nu s-a luat în considerare cantitatea de informație pe care acestea o primesc și posibilitățile lor de absorbire. Așa cum ne-a explicat și domnul profesor Gheorghe Sarău, nu există fizic timpul necesar și spațiu în modulul psihopedagogic pentru introducerea acestor elemente:

„S-a încercat, inclusiv cu cei de la medicină, e mai greu la modulul psihopedagogic să fie introdus pentru că au ajuns să facă curs de Managementul clasei, de pildă. Eu mă uit la studenții noștri de la limbi străine. (...) Noi i-am chemat să îi învățăm limbi străine, nu? Se vrea să se facă multe în ciorchinele psihopedagogic, încât ne sugrumați pe noi. Nu mai putem să ne facem meseria noastră. (...) E o pretenție de feliere a disciplinei psihopedagogice. (...) E prea mult. (...) Curricula ar trebui să prevadă, dar nu e cum!”

¹⁷⁷ Roma Civil Monitor, *Civil society monitoring report on implementation of the national Roma integration strategy in Romania*, București, 2018.

¹⁷⁸ Conform Legii naționale a educației Nr. 1/2011 Personalul didactic, precum și personalul de conducere, de îndrumare și de control din învățământul preuniversitar este obligat să participe periodic la programe de formare continuă, astfel încât să acumuleze, la fiecare interval consecutiv de 5 ani, considerat de la data promovării examenului de definitivare în învățământ, minimum 90 de credite profesionale transferabile (CPT) - <https://www.edu.ro/formare-continua>.

¹⁷⁹ Ministerul Educației Naționale, *METODOLOGIE ȘI CRITERII din 24 aprilie 2019 privind acordarea gradății de merit personalului didactic din învățământul preuniversitar de stat în sesiunea 2019*.

Ca și în cazul elementelor de egalitate de gen, după cum este indicat în capitolul 2 al acestui studiu, formarea inițială și continuă a cadrelor didactice în lucrul cu astfel de subiecte se face opțional și în funcție de interesul personal sau al instituțiilor, în funcție de nivelul de formare. Mai mult, astfel de posibilități de formare sunt de cele mai multe ori oferite de ONG-uri care lucrează în domeniul educației¹⁸⁰. Acest tip de formare nu este suficient, având în vedere că nu reprezintă o prioritate pentru cadre: din moment ce nu există posibilitatea de a oferi punctele de acreditare, putem deduce că nivelul de interes al profesorilor față de aceste subiecte va fi unul mai redus. Însă, și dacă există dorința de a participa la astfel de cursuri de formare, nu există niciun mecanism care să asigure continuitatea și implementarea în practică a conceptelor învățate în cadrul cursurilor. Abia începând cu anul 2019, MEN a inițiat proiectul „CRED: Curriculum relevant, educație deschisă pentru toți”¹⁸¹ care își propune formarea a aproape jumătate din cadrele didactice din învățământul primar și secundar inferior pentru „*identificarea, în activitatea didactică, a adaptărilor necesare la clasă, astfel încât fiecare elev să-și poată atinge și valorifica propriul potențial*”. Proiectul beneficiază de un buget de 42 de milioane de EURO din Fondul Social European și, deși este implementat cu cinci ani mai târziu de la introducerea Metodologiei privind elaborarea și aprobarea curriculumului școlar – planuri-cadru de învățământ și programe școlare, prin Ordinul nr. 3593 / 18.06.2014, aduce speranțe în creșterea competențelor cadrelor didactice. Deși acest proiect reprezintă un pas înainte în ceea ce privește formarea cadrelor didactice și adaptarea competențelor acestora la noul curriculum, în continuare nu sunt incluse elemente specifice referitoare la educația incluzivă. Aspectele referitoare la elemente de discriminare în cadrul școlii, la cultura romani și istoria romilor rămân în continuare în cadru secundar și sunt abordate doar în mod superficial în pregătirea cadrelor didactice. La nivel de politici publice, este recunoscută nevoia de formare a cadrelor didactice pe tema “romanipenului educațional”¹⁸². Prin *adresa nr. 422/02.03.2018 cu privire la programe privind limba rromani și rromanipenul educațional, diversitatea și non-discriminarea/non-segregarea*, această formare a fost făcută cunoscută oficial de MEN către CCD-uri. Pentru o mai bună înțelegere a istoriei, cutumelor, tradițiilor, culturii și limbii romani, în Strategia pentru romi este, de asemenea, prevăzută “implicarea CCD-urilor în susținerea non-discriminării, a egalității de șanse, a multiculturalității, interculturalității și a educației incluzive, prin organizarea de cursuri în domeniul romanipenului educațional”, cu sprijinul MEN și al Inspectoratelor Școlare Județene. Conform răspunsurilor primite de la CCD-uri, doar unul singur a raportat organizarea unui curs de Romanipen educațional, și anume, CCD București, în perioada 2011 – 2019, pentru 50 de cadre didactice. Alte două CCD-uri au raportat organizarea de cursuri în cadrul cărora au fost adresate istoria și cultura romilor: CCD Timiș a realizat un curs de “Educație în școala incluzivă” în anul școlar 2011/2012 (65 de cadre) și anul 2012/2013 (115 cadre). Al doilea CCD este cel din județul Dolj, care a organizat un curs de “Incluziunea școlară a copiilor rromi”, în 2018/2019 pentru 25 de cadre. Formarea continuă a cadrelor didactice este realizată diferit de la județ la județ, în funcție de resursele disponibile și de managementul instituțiilor. În general, de asemenea, resursele financiare sunt limitate și fiecare instituție este responsabilă de identificarea acestora. Lipsa fondurilor este un lucru care îngreunează procesul de formare, lucru menționat de domnul Marius Căldăraru, reprezentant al Direcției Minorități din cadrul MEN:

¹⁸⁰ Luminița Costache, Gheorghe Sarău, Ion Sandu, *Romanipen educațional*, Vanemonde, București, 2014.

¹⁸¹ Ministerul Educației Naționale, *Prima serie de cursanți a încheiat stagiul de formare în cadrul proiectului „Curriculum relevant, educație deschisă pentru toți - CRED”*, București, 2019.

¹⁸² Ansamblul de cutume și valori fundamentale ale romilor.

„Eu am cursuri de formare cu cadrele didactice, iar Ministerul nu are buget și nu pot să le desfășor dacă nu găsesc parteneri. Este nevoie de identificarea acestor parteneri, pentru că la nivelul Ministerului nu sunt fonduri pentru formarea cadrelor didactice, rome sau în general. (...) Nu avem niciun buget. De exemplu, cursul de vară anul acesta a fost cu autofinanțare: formatorii și-au plătit cazarea și masa, cursanții și-au plătit cazarea și masa”.

Aceeași situație reiese și din răspunsurile primite la solicitările CRJ transmise către instituții referitor la formarea viitoarelor cadre didactice din perioada 2011 – 2019. Putem constata că DPPD Universitatea de Vest Timișoara a adresat teme precum “accesul egal la educație al copiilor romi” în disciplinele de formare psihopedagogică și a organizat cursuri de formare pe tema educației interculturale, unde s-au abordat, de asemenea, teme ca istoria minorităților, nediscriminare și efectele discriminării, discriminare pe criterii etnice, excluziune, segregare. DPPD Timișoara a oferit astfel de cursuri în 2012 (47 de studenți), 2013 (45 de studenți), 2014 (173 studenți) și 2017 (31 studenți). După anul 2017 nu au fost furnizate date privind acest curs, neprecizându-se dacă a fost înlocuit cu altă opțiune care să conțină elemente similare. DPPD Timișoara precizează și că elementele privind incluziunea și respectarea dreptului de a nu fi discriminat sunt atinse în procent de 15% în cadrul disciplinelor obligatorii. CCD Galați a organizat în aceeași perioadă 21 de cursuri care conțin elemente legate de principiile incluzive, bullying sau egalitatea de șanse, dintre care 4 cu specific pe copiii cu cerințe educaționale speciale și 2 cu tema “A doua șansă”. În medie, 2 cursuri au fost organizate pe an într-o perioadă de aproape 10 ani, iar dintre acestea niciunul nu abordează tema romanipenului în mod direct și explicit. Reamintim că la nivelul județului Galați există comunități numeroase de romi care, cel puțin oficial, reprezintă 3,17% din populația totală¹⁸³. Aceste exemple de date din răspunsurile oficiale ale instituțiilor confirmă ofertele slabe de formare pentru cadrele didactice cu privire la elementele de incluziune și nediscriminare și aproape inexistența acestora referindu-ne strict la istoria și cultura romilor. În urma răspunsurilor de la instituții¹⁸⁴ se confirmă și faptul că majoritatea cursurilor oferite sunt contra cost, urmând a fi acoperite de cadrele didactice, cu excepția acelor oferte organizate prin proiecte sprijinite cu fonduri europene sau de către alte organizații internaționale. Doamna Violeta Dascălu ne-a vorbit despre eforturile făcute de dumneaei pentru a atrage fonduri cu care a finanțat introducerea acestor elemente în formarea continuă a profesorilor din școala unde este directoare și despre importanța cunoașterii elementelor despre istoria romilor, în special¹⁸⁵:

„Nu, nu, nu este suficientă și este depășită [oferta CCD] și acolo trebuie umblat dacă vrem schimbare reală. (...) INSCHOOL a fost un proiect mare care s-a desfășurat într-un timp destul de scurt, în mai puțin de un an de zile, dar a fost extrem de bun. Partea foarte importantă a fost aceea că noi am luat contact direct cu formatori de cultura și istoria romilor care ne-au arătat practic, ne-au adus o altă perspectivă, care ne era total necunoscută și asta ne-a ajutat foarte tare să înțelegem decalajele. În același timp, am avut și niște activități cu copiii.”

¹⁸³ Conform ultimului recensământ, numărul romilor declarați la nivelul județului Galați a fost de 16990.

¹⁸⁴ Solicitățile de informații au fost trimise către 10 CCD-uri din care au transmis răspunsuri 8. Analiza din cadrul acestui raport se referă la datele primite de la aceste instituții, deoarece nu a fost posibilă colectarea de date de la toate CCD-urile.

¹⁸⁵ Proiectul INSCHOOL - (Inclusive Schools: Making A Difference for Roma Children) – finanțat de Consiliul Europei cu sprijinul Uniunii Europene în Rep. Cehă, Ungaria, România, Slovacia și Marea Britanie – Școala “Ferdinand I”.

Strategia pentru romi are ca termen anul 2020, când un alt document de politică publică va trebui elaborat. La acest moment, măsuri precum introducerea elementelor de istorie și cultură romă în modulul psihopedagogic sau pregătirea a câte 450 de cadre didactice anual pe județ ca persoane – resursă, ca formatori MEN în profil romanipen educațional nu au fost realizate nici măcar parțial. Timpul scurt rămas până în 2020 și rezultatele actuale înregistrate indică spre o neîndeplinire a indicatorilor stabiliți în Strategia pentru romi. Astfel de abordări sunt superficiale, așa cum am arătat mai sus, implementate inegal și nu contribuie la îmbunătățirea situației privind formarea cadrelor didactice. Astfel încât, este necesară îmbunătățirea ofertei CCD-urilor, alocarea unui buget pentru formarea cadrelor didactice și implementarea indicatorilor asumați pentru a obține cu adevărat îmbunătățiri privind pregătirea cadrelor didactice legat de elementele de incluziune.

3.5.2 Formarea și angajarea de resurse umane rome în sistemul educațional

Prezența resurselor rome în unitățile școlare contribuie la o îmbunătățire a relației și comunicării dintre instituție și familia copilului, dar și la creșterea de stimă de sine a copiilor romi prin crearea unui mediu mai prietenos și familiar la școală. Profesorul de limba romani, mediatorul școlar sau inspectorul școlar sunt astfel de resurse adoptate ca politici publice și promovate de Ministerul Educației Naționale ca măsuri de îmbunătățire a situației comunităților de romi. Această abordare pornește de la ideea că aceste persoane resursă au acces la comunitățile rome și dețin informații despre nevoile acestora. *Mediatorul școlar* este o politică educațională a Ministerului Educației adoptată din anul 2007 când a fost preluată de la societatea civilă. Atribuțiile mediatorului școlar sunt de a "facilita dialogul școală – familie – comunitate" și de a "contribui la menținerea și dezvoltarea încrederii și a respectului față de școală în comunitate și a respectului școlii față de comunitate"¹⁸⁶. În ceea ce privește poziția de *inspector școlar rom/pentru romi*, aceasta a fost creată prin ordin ministerial în anul 1999¹⁸⁷, când între iunie și octombrie toate cele 42 de inspectorate au creat această poziție și au angajat, respectiv, câte un responsabil (26 romi și 16 ne-romi¹⁸⁸). Actualmente, inspectorii școlari care sunt responsabili cu educația copiilor romi se numesc inspectorii școlari pentru minorități. Formarea *profesorilor romi* pentru predarea limbii romani și a istoriei romilor a început tot în anul 1999, când a avut loc "Școala de vară de limba și metodică predării limbii rromani" la Satu Mare¹⁸⁹. În urma acestei școli de vară au fost recrutați primii profesori necalificați de limba romani care au fost angajați în sistem.

Formarea și angajarea resurselor umane rome în sistemul educațional este asumată de Guvernul României prin Strategia pentru romi, unde se formulează indicatori clari privind întărirea statutului acestor resurse, însă în urma datelor pe care le-am putut obține pentru elaborarea acestui studiu, concluzionăm că indicatorii sunt încă departe de a fi îndepliniți la finalul perioadei de implementare a Strategiei pentru romi 2014 - 2020. Conform datelor primite de la MEN, la nivelul anului școlar 2018/2019 existau un număr de 427 de mediatori școlari angajați la nivel de țară¹⁹⁰. Acest număr este mult mai

¹⁸⁶ Gheorghe Sarău, *Documentar. Mediatorul școlar rrom*, București, 2013.

¹⁸⁷ Ministerul Educației Naționale, Ordin nr. 4219 din 18.08.1999 referitor la aplicarea O.M.E.N. 3363/01.03.1999 privind încadrarea prin concurs a inspectorilor rromi/pentru rromi.

¹⁸⁸ Luminița Costache, Gheorghe Sarău, Ion Sandu, *Romanipen educațional, Capitolul Învățământul pentru romi (1990 – 2014)*, Vanemonde, București, 2014.

¹⁸⁹ Luminița Costache, Gheorghe Sarău, Ion Sandu, *Romanipen educațional, Capitolul Învățământul pentru romi (1990 – 2014)*, Vanemonde, București, 2014.

¹⁹⁰ Interviu cu Marius Căldăraru, reprezentant MEN Direcția Minorități.

mic față de ce prevede Strategia, respectiv *„Încadrarea și angajarea de mediatori școlari în toate cele 1680 de unități de învățământ în care numărul de copii și elevi romi este de minim 15%, la finalul anului 2020.”*¹⁹¹. De altfel, este sub indicatorul stabilit pentru anul 2016, de 600 de mediatori. Deși acest program este considerat important și se dorește împuternicirea lui prin creșterea numărului de mediatori formați și angajați, neconcordanțele apar în practică unde nu sunt alocate resurse financiare pentru salariile mediatorilor. La acest moment, însă, nu există resurse financiare nici pentru formarea inițială sau continuă a mediatorilor școlari. În 2016, în raportul ROMED se menționează că la cererile venite de la societatea civilă, Ministerul a agreeat să organizeze cursuri de formare, însă costurile trebuind să fie acoperite de participanți, iar formarea să fie făcută voluntar¹⁹². Referitor la organizarea de cursuri de limba romani și angajarea profesorilor de limba romani, acestea cad în responsabilitatea Inspectoratelor Școlare Județene. La consultările realizate de Agenția Națională pentru Romi din 2017 în vederea monitorizării Strategiei pentru romi, ISJ-urile semnalează în continuare lipsa fondurilor pentru dezvoltarea de acțiuni educaționale bilingve în școală, inclusiv la nivel preșcolar și solicită sprijin din partea ANR în identificarea de resurse financiare în acest scop¹⁹³. Pe lângă problemele financiare menționate și în subcapitolul despre formarea cadrelor didactice în general, reprezentantul MEN, Marius Căldăraru, mai explică:

„În total cred s-a ajuns la în jur de 1900 de mediatori școlari formați. Din păcate sunt foarte puțini angajați, asta e problema. Și la cursul de profesori de romani au participat în jur de 43 și din România și din afară, pentru că acest curs e cam unic în Europa și vin oamenii și învață. (...) Angajați sunt însă 427 de mediatori, pentru anul școlar 2018/19 și 296 de profesori de limba romani și istoria și tradițiile romilor. Numerele au scăzut, pentru că la un moment dat au fost 460 de profesori, au fost și 640 în 2013. Numărul a scăzut din cauza migrației, și în al doilea rând pentru că și la romi numărul de copii începe să scadă și nu mai există solicitări așa multe. Dar și legislația e oarecum greoaie, pentru că limba romani se studiază la cererea părintelui și dacă nu există un cadru școlar interesat sau un mediator interesat să faciliteze procesul, nu se fac cereri.”

În același timp, nevoia curentă de mediere școlară pentru comunitățile de romi poate fi interpretată ca o lipsă de evoluție în domeniul educației pentru copiii din aceste comunități. Deși programele de mediere au fost apreciate pozitiv și reprezintă bune practici la nivel european, există voci care argumentează că acest timp de program trebuie să fie abordat ca unul de tranzit și nu permanentizat. Scopul programului fiind de a îmbunătăți relația cu comunitățile, se presupune că odată atins obiectivul nu va mai fi nevoie de o astfel de mediere. Având în vedere că nu există o evaluare națională a programului de mediere școlară, putem deduce din măsurile și situația existentă că acest program este încă necesar. Se identifică în același timp riscul ca aceste tipuri de programe să creeze o dependență a comunităților față de resursa romă asupra căreia va fi pusă responsabilitatea de a rezolva problemele comunității¹⁹⁴. Totodată, se semnalează riscul separării și respingerii comunității de romi din serviciile publice

¹⁹¹ Guvernul României, *Strategia Guvernului României de Incluziune a Cetățenilor Români Aparținând Minorității Rome pentru Perioada 2014-2020*, București, 2014.

¹⁹² Consiliul Europei și Uniunea Europeană, *Evaluarea ROMED 2016 – fragment din Anexa 2: Rezumatul analizei pe țări*, 2016.

¹⁹³ Agenția Națională Pentru Romi – Guvernul României, *Monitorizare stadiu implementare măsuri regasite în strategia Guvernului României de incluziune a cetățenilor români aparținând minorității rome pentru perioada 2015-2020*, respectiv HG 18/2015, București, 2018.

¹⁹⁴ Agenția Națională Pentru Romi – Guvernul României, *Monitorizare stadiu implementare măsuri regasite în strategia Guvernului României de incluziune a cetățenilor români aparținând minorității rome pentru perioada 2015-2020*, respectiv HG 18/2015, București, 2018.

generale¹⁹⁵. Pe termen lung, se recomandă ca funcția mediatorului școlar să fie regândită și preluată de școli, așa cum explică Luminița Costache, reprezentantă UNICEF România:

„Există programe de formare, și noi am sprijinit un număr de ani formarea profesorilor de limba romani și a mediatorilor școlari. Aici însă există o nuanță, pentru că de exemplu, dacă profesorii de limba romani ar trebui să aibă o prezență permanentă atâta timp cât există solicitarea limbii romani, mediatorul școlar ar trebui să fie o măsură temporară. Adică, mărirea numărului de mediatori școlari și permanentizarea mediatorilor școlari în educație, nu este un indicator bun. (...)Medierea școlară a apărut pentru că existau comunități care aveau foarte puțină încredere în școală și atunci s-a recurs la această măsură în absența asistentului social și pentru că s-a ales să se aleagă cineva din rândul comunității, tocmai pentru a se câștiga această încredere. Dar rolul era doar să conecteze comunitatea cu școala. Ulterior, școala ar trebui să preia ea acest rol de comunicare cu familiile și cu comunitatea. Dacă permanentizăm mediatorul școlar, nu facem decât să creăm un sistem paralel și atunci când e vorba de romi ” să se ducă la mediatorul școlar”.

Dacă în ceea ce privește poziția mediatorilor școlari există neclarități privind continuitatea programului și împuternicirea acestuia prin formări de bază și continue, nici situația inspectorilor școlari nu este mai clară. Deși posturile de inspector sunt fixe în cadrul Inspectoratelor Școlare Județene, în raportul de monitorizare al Agenției Naționale pentru Romi din anul 2017 se semnalau diferențe în modul în care inspectorii școlari sunt încadrați de la județ la județ. Astfel, în unele județe sunt angajați inspectorii cu titlatura și responsabilitățile specifice privind educația copiilor romi (ISJ Neamț¹⁹⁶, ISJ Brașov¹⁹⁷), în timp ce alte județe includ această responsabilitate sub titlatura inspectorului școlar pentru minorități (ISMB¹⁹⁸, ISJ Caraș Severin¹⁹⁹). Apar probleme și în ceea ce privește pregătirea inspectorilor și competențele în domeniul promovării diversității și non-discriminării²⁰⁰. Același raport arată că inspectorii trebuie să lucreze la îmbunătățirea cunoștințelor proprii despre situația educațională a copiilor romi și să își dezvolte ”o viziune în domeniul educației copiilor romi”²⁰¹. În răspunsul ANR la solicitarea noastră de informații privind măsurile luate în urma evaluării pentru a îmbunătăți situația inspectorilor, Agenția menționează că ”ANR a transmis MEN un set de recomandări referitoare la: Creșterea normei de muncă la 8 ore; Renunțarea la cumulul de funcții”²⁰², însă nu se fac alte mențiuni de măsuri concrete care să fi fost implementate.

Inspectorii școlari au nevoie de formare și de sprijin pentru a deveni promotori ai educației copiilor romi, iar situația profesorilor de limba romani este incertă. Programul de mediere școlară nu a beneficiat de nicio evaluare privind impactul activităților

¹⁹⁵ Yaron Matras – Council of Europe, *Romani worlds: Academia, policy, and modern media* (Cluj-Napoca: Editura Institutului pentru Studierea Problemelor Minorităților Naționale, 2015

¹⁹⁶ <http://www.isjneamt.ro/site/category/management/minoritati-nationale/>

¹⁹⁷ <https://www.isjbrasov.ro/index.php/homepage/echipa-isj/curriculum-si-inspectie-scolara/43-szasz-diana>

¹⁹⁸ <http://ismb.edu.ro/index.php/organigrama/9-organigrama/4-insp-spec>

¹⁹⁹ <http://www.isjcs.ro/index.php/despre-noi/module-variations-2>

²⁰⁰ Agenția Națională Pentru Romi – Guvernul României, *Monitorizare stadiu implementare măsuri regasite în strategia Guvernului României de incluziune a cetățenilor români aparținând minorității rome pentru perioada 2015-2020*, respectiv HG 18/2015, București, 2018.

²⁰¹ Agenția Națională Pentru Romi – Guvernul României, *Monitorizare stadiu implementare măsuri regasite în strategia Guvernului României de incluziune a cetățenilor români aparținând minorității rome pentru perioada 2015-2020*, respectiv HG 18/2015, București, 2018.

²⁰² Agenția Națională pentru Romi în adresa Nr. 1306/29.08.2019, Guvernul României, ca răspuns la solicitarea de informații a CRJ în cadrul proiectului PROGRES.

derulate până în prezent asupra educației copiilor romi, însă se poate concluziona că și aici există în continuare nevoia de formare și de asigurare a fondurilor. În ambele cazuri, și cel al mediatorului școlar, cât și cel al profesorului de limba romani se constată o stagnare, respectiv micșorare a numărului de resurse angajate și/sau formate. Concluzia pe care o putem formula este că politicile publice menite să contribuie la îmbunătățirea educației copiilor romi sunt slab finanțate și neglijate în implementare.

3.6. Segregarea și excluziunea copiilor romi în învățământul românesc

3.6.1 Definirea segregării și date generale

Segregarea copiilor în școli este descrisă de Consiliul Europei ca "cea mai gravă formă a discriminării și o violare serioasă a drepturilor copiilor în cauză"²⁰³. Definită ca "practica de separare a unor grupuri de copii în școli sau clase specifice"²⁰⁴, segregarea școlară este încă o realitate la nivelul Europei și afectează în mod special copiii romi. Deși toate statele membre și-au asumat responsabilitatea de a elimina segregarea pe criterii etnice în școli, informațiile din teren arată în mod îngrijorător, nu doar că segregarea persistă, dar și că la nivel european procentul școlilor și al claselor segregate a crescut.

Fenomenul segregării poate lua forme diferite²⁰⁵, astfel încât copiii romi au fost plasați de-a lungul anilor în școli speciale pentru copii cu nevoi educaționale speciale, în mod abuziv și în urma unor evaluări incorecte²⁰⁶. Copiii romi au fost segregati, de asemenea, în școli și în clase unde învață numai copii romi, dar și în interiorul unei săli de clasă, fiind plasați în ultimele bănci. Separarea se face și pe etajele școlilor sau la locurile de joacă. O altă modalitate de excluziune a copiilor romi din învățământ este prin lipsa fizică a școlilor din localitățile unde aceștia locuiesc, neavând posibilitatea de a accesa sistemul educațional²⁰⁷. Dincolo de separarea fizică care are loc prin aceste modalități de excludere a copiilor romi din procesul educațional, calitatea educației în sistemele segregate este una descrisă de Consiliul Europei în 2017 ca fiind „sub standard”. Lipsa calității în educație se transpune prin cerințe și așteptări ale profesorilor față de elevii romi mai reduse comparativ cu cele pe care le au față de majoritari. Profesorii sunt angajați temporar sau apare absenteismul cadrelor didactice, combinat cu o infrastructură slabă și lipsa de resurse materiale²⁰⁸. Pe termen lung, copiilor romi le sunt negate șansele de a-și dezvolta stima de sine și competențele necesare pentru a avea acces pe piața muncii²⁰⁹.

²⁰³ Council of Europe, *Fighting school segregation in Europe through inclusive education: a position paper*, 2017.

²⁰⁴ Council of Europe, *Fighting school segregation in Europe through inclusive education: a position paper*, 2017

²⁰⁵ Gwendolyn Albert, Margareta Matache, Marius Taba, Adriána Zimová, *Segregation of Roma Children in Education – Successes and Challenges*, 2015.

²⁰⁶ Pentru mai multe detalii, un caz de referință pentru acest tip de segregare este *D.H. and Others v. the Czech Republic* - <http://www.errc.org/article/%20dh-and-others-v-the-czech-%20republic/3559>.

²⁰⁷ Gwendolyn Albert, Margareta Matache, Marius Taba, Adriána Zimová, *Segregation of Roma Children in Education – Successes and Challenges*, 2015.

²⁰⁸ Romani CRIS și ERRC, *Scrisoare către Comisia Europeană, Breaches of Directive 2000/43 resulting from segregation of Roma children in the Romanian education system*, 2016; UNICEF, 2017 - <https://www.youtube.com/watch?v=mULuvuilGOE>

²⁰⁹ FXB Center for Health and Human Rights, Harvard University, *Strategies and Tactics to Combat Segregation of Roma Children in Schools: Case studies from Romania, Croatia, Hungary, Czech Republic, Bulgaria, and Greece*, 2015, Universitatea Harvard.

Eforturile de eliminare a segregării copiilor romi în școlile din România au început în urmă cu peste 15 ani, odată cu cazul copiilor din localitatea Cehei, județul Sălaj în anul 2003. Organizația romă Romani CRISS a documentat și înaintat către Consiliul Național pentru Combaterea Discriminării o plângere privind acest caz care a devenit unul de referință în ceea ce privește segregarea copiilor romi în România²¹⁰. În continuare însă, segregarea continuă să existe în învățământul românesc, așa cum s-a constatat în cazul din Iași, unde în 2016 CNCD a decis sancționarea școlii „Bogdan Petriceicu Hașdeu”, din cartierul Tătărași, și a Inspectoratului Școlar Județean Iași pentru segregarea copiilor romi într-un corp separat²¹¹. De altfel, în 2016, Romani CRISS și ERRC au înaintat o scrisoare²¹² Comisiei Europene prin care cereau intervenția acesteia privind situația segregării copiilor romi în România. Reprezentantul Romani CRISS, domnul Marian Mandache, ne-a declarat referitor la acest demers:

„În 2016 am făcut această plângere deoarece din 2007 până în 2016, în 9 ani de zile nu s-a implementat deloc acest ordin [1540/2007 privind interzicerea segregării școlare a copiilor romi]. Am avut și mai multe rapoarte în acest sens. Am înaintat această plângere Comisiei Europene și am arătat că legislația europeană, în speță combaterea discriminării în accesul la servicii ale statului, în speță serviciul educațional, nu era respectată.”

Cele două organizații solicitau Comisiei acționarea împotriva statului român pentru încălcarea Directivei RED 2000/43 pe care România a adoptat-o odată cu intrarea în Uniunea Europeană. Însă, în această scrisoare formulată se argumentează nerespectarea Directivei în cazul copiilor romi. Dimpotrivă, Romani CRISS și ERRC arată că segregarea copiilor romi a continuat să fie o practică comună în școli și că atât legislația națională, cât și cea internațională, nu a fost aplicată corespunzător și eficient pentru eliminarea segregării.

Segregarea școlară este unul dintre factorii care influențează accesul inegal al copiilor romi la educație și decalajul între rezultatele acestora și cele ale copiilor majoritari. Alte aspecte care influențează procesul educațional și care îi împing pe copiii romi să renunțe la școală timpuriu sunt atitudinile discriminatorii sau legislația slab implementată în domeniu, care contribuie la menținerea discriminării, inclusiv a segregării în școli. În continuare, ne vom uita la câțiva dintre acești factori și vom analiza câteva tipuri de măsuri elaborate pentru a sprijini copiii romi să depășească aceste bariere în educație și impactul acestora.

3.6.2. Factori care influențează segregarea și excluderea copiilor romi din sistemul educațional

3.6.2.1 Atitudini față de elevii romi la școală

Atitudinea generală față de romi în societatea românească este una de respingere și discriminare, începând de la proverbele românești care întăresc prejudecățile și stereotipurile despre romi, până la discriminarea directă în accesul la servicii publice. În

²¹⁰ FXB Center for Health and Human Rights, Harvard University, *Strategies and Tactics to Combat Segregation of Roma Children in Schools: Case studies from Romania, Croatia, Hungary, Czech Republic, Bulgaria, and Greece*, 2015, Universitatea Harvard.

²¹¹ Consiliul Național pentru Combaterea Discriminării, Hotărârea nr. 769 din 07.12.2016

²¹² Romani CRISS și ERRC, Scrisoare către Comisia Europeană, *Breaches of Directive 2000/43 resulting from segregation of Roma children in the Romanian education system*, 2016.

2009, un Etno-barometru²¹³ implementat în România arăta că 77,7% dintre români considerau că cei mai mulți romi comit ilegalități, în timp ce în anul 2015, doar 20% dintre români declarau că ar accepta să aibă un prieten rom și doar 17% să lucreze împreună cu un rom²¹⁴. Practici de separare și ghetoizare a comunităților de romi au fost implementate constant în ultimul deceniu, unul dintre exemple fiind zidul de la Baia Mare construit de primar în 2011 pentru a separa blocurile unde locuiau predominant persoane de etnie romă, de restul populației²¹⁵. În localitățile Eforie Sud (Constanța) și Pata Rât (Cluj) evacuările forțate ale romilor, fie pe stradă, fără a avea o alternativă de locuire, fie în spații toxice, au atras atenția organizației de drepturile omului Amnesty International²¹⁶. Toate aceste exemple, și multe altele influențează procesul educațional al copiilor romi, atitudinile și experiențele din societate transpunându-se în școală. Un astfel de exemplu clar este cel al profesorilor care au participat la un studiu despre educație în școlile din România din 2018, unde 42,5% dintre respondenți au declarat că nu își doresc vecini de etnie romă; același studiu arată că 13,1% (1 din 8) dintre profesorii chestionați consideră că elevii romi ar trebui să fie plasați în clase separate de ceilalți elevi. Dintre aceștia, 70,6% cred că acest lucru este necesar deoarece copiii romi au nevoi educaționale speciale. Alte motive menționate de profesori pentru susținerea segregării copiilor romi au fost legate de încetinirea celorlalți elevi prin includerea romilor într-o clasă mixtă (48,7%) și reacțiile negative ale părinților elevilor majoritari (25,7%). Autorii studiului concluzionează că, parțial, aceste răspunsuri sunt determinate de modul insuficient de pregătire a cadrelor didactice în a administra o clasă de elevi care conține copii provenind din grupuri vulnerabile. Acest lucru este argumentat și în acest capitol, unde subliniem necesitatea îmbunătățirii formării cadrelor didactice în ceea ce privește educația incluzivă, diversitatea și nediscriminarea. Atitudinile negative față de elevii romi provin și din partea părinților ne-romi, care de multe ori solicită mutarea romilor din clasele unde învață copii lor, amenințând cu retragerea și înscrierea acestora la altă școală, în caz contrar. Această practică, denumită "white flight"²¹⁷ este încă aplicată în școli și este, de asemenea, o reflecție a atitudinilor descrise mai sus a acelor persoane care nu își doresc ca romii să le fie vecini, colegi sau prieteni.

Discriminarea apare în mod îngrijorător inclusiv din partea cadrelor didactice împotriva elevilor de etnie romă, prin manifestarea unui limbaj și a unui comportament discriminatoriu. Această realitate din teren este confirmată de experiența doamnei Cristina Tănase, reprezentantă a organizației Salvați Copiii România:

„Problema este că... cine are ochi să vadă, poate vedea ce se întâmplă în sistem în continuare. Deși la nivel înalt, la nivelul Ministerului se presupune că nu mai există discriminare și nu mai există clase segregate, din păcate din ce vedem noi prin școli, încă mai sunt. (...) se găsesc cadre didactice care încă au stereotipuri și probleme de genul etichetărilor și expunerilor copiilor la astfel de situații.”

²¹³ Etno-barometru pentru evaluarea climatului interetnic în România, citat în articolul *Intoleranța față de romi rămâne ridicată*, Hot News, 2009.

²¹⁴ Consiliul Național pentru Combaterea Discriminării, *Percepții și atitudini ale populației României față de Strategia națională de prevenire și combatere a discriminării*, 2015.

²¹⁵ Romani CRIS, Amnesty International și Asociația Șanse Egale, *Scrisoare deschisă Stop acțiunilor Primăriei din Baia-Mare de ghetoizare a romilor*, 2011, București.

²¹⁶ Amnesty International, *Report 2017/2018. The State of the World's Human Rights*, 2018, UK.

²¹⁷ FXB Center for Health and Human Rights, Harvard University, *Strategies and Tactics to Combat Segregation of Roma Children in Schools: Case studies from Romania, Croatia, Hungary, Czech Republic, Bulgaria, and Greece*, 2015, Universitatea Harvard.

Din păcate, experiența reprezentantei Salvați Copiii nu este singulară. În anul 2017, CNCD hotărâra sancționarea prin amendă de 1000 de lei a unui cadru didactic care activa în Liceul Teoretic "Marin Preda" din București pentru discriminarea repetată prin afirmații rasiste cu caracter discriminatoriu la adresa persoanelor de etnie romă²¹⁸. Profesoara de clasa a V-a s-a exprimat deschis în fața clasei referindu-se la unul dintre elevii săi cu următoarea frază: *"țigan, gras, nu suport țiganii"*²¹⁹. Inclusiv, în susținerea sa din cadrul dosarului deschis de mama elevului discriminat și audiat de CNCD, profesoara își menține declarațiile, adăugând:

*„Eu refuz să lucrez cu ei în afara învățământului și așa va fi mereu. În învățământ lucrez cu elevii și nu cu părinții lor, dar după reguli impuse de mine și nu după regulile țigănești și mitocănești, pe principiul și că "poliția e cu noi"*²²⁰.

În același timp, observăm o negare completă a acestor tipuri de situații din partea autorităților din domeniu. Toate răspunsurile primite în urma solicitărilor de informații transmise în vederea elaborării acestei analize la întrebarea *"Vi s-au adus la cunoștință cazuri de discriminare comise de personalul didactic?"* au fost negative. Excepție nu a făcut nici Inspectoratul Școlar al Municipiului București, deși perioada pentru care s-au solicitat datele a fost 2011 – 2019, cuprinzând acest caz descris mai sus, unde în hotărârea CNCD se menționează că ISMB-ul a fost informat despre comportamentul profesoarei respective. O astfel de situație pune sub semnul întrebării modul în care se monitorizează cazurile de discriminare la nivel de inspectorat școlar și seriozitatea cu care sunt tratate acestea.

Discriminarea copiilor în școli afectează în mod negativ educația acestora și contribuie la excluderea lor din sistemul educațional. Primul pas în a adresa astfel de practici de excludere este de a recunoaște existența problemelor din sistem, lucru care nu reiese din adresele transmise de ISJ-uri, unde toate autoritățile²²¹ care au răspuns solicitării noastre au declarat că nu au înregistrat cazuri de discriminare din partea profesorilor. La acest moment, nu cunoaștem numărul de cazuri de discriminare realizate de cadrele didactice în învățământ, putem doar concluziona că acestea există, însă sunt prea puțin identificate și raportate. O altă concluzie este că autoritățile responsabile în domeniul educației nu își asumă rolul de a identifica și de a adresa aceste tipuri de situații, ci dimpotrivă, continuă să ascundă aceste aspecte îngrijorătoare cu riscul de a menține excluderea acelor copii care provind din grupuri vulnerabile. Însă, fără o recunoaștere a problemelor și o discuție sinceră referitoare la atitudinile profesorilor privind discriminarea elevilor pe motive etnice, nu vor putea fi eliminate astfel de situații care afectează profund dezvoltarea elevilor și stima de sine a acestora.

3.6.2.2 Lipsa datelor, a monitorizării segregării și a implementării legislației

În România lipsește încă o investigație corespunzătoare și comprehensivă asupra situației segregării copiilor în cadrul unităților școlare²²². Colectarea de date pentru

²¹⁸ Consiliul Național pentru Combaterea Discriminării, Hotărârea nr. 190 din 22.03.2017, transmisă către CRJ în urma solicitărilor de informații pentru realizarea acestui studiu.

²¹⁹ Consiliul Național pentru Combaterea Discriminării, Hotărârea nr. 190 din 22.03.2017, transmisă către CRJ în urma solicitărilor de informații pentru realizarea acestui studiu.

²²⁰ Consiliul Național pentru Combaterea Discriminării, Hotărârea nr. 190 din 22.03.2017, transmisă către CRJ în urma solicitărilor de informații pentru realizarea acestui studiu.

²²¹ Inspectoratele Școlare Județene care au fost contactate și au răspuns solicitării de informație din partea CRJ au fost: Cluj, Galați, Prahova, Sibiu, Iași, Constanța, Timiș, Olt și Municipiul București.

²²² MEN, *Foaie de parcurs pentru desegregare și creșterea calității educaționale în unitățile de învățământ preuniversitar din România* (dezbateri publice încheiate), 2016, București.

cunoașterea situației este imperioasă în vederea elaborării unor măsuri eficiente pentru eliminarea segregării. Informația este importantă și pentru a înțelege mai bine caracteristicile și măsura în care segregarea sau desegregarea are loc, pentru a asigura că legislația în vigoare este respectată și bineînțeles, pentru a dezvolta politici anti-segregare relevante și adaptate nevoilor din teren²²³.

În ceea ce privește segregarea copiilor romi, o serie de date au fost colectate din teren de către diferite organizații sau instituții. Aceste studii, pe baza cărora s-au formulat măsurile de desegregare până în prezent, au fost consultate și în scopul elaborării acestui studiu. Multe dintre acestea au fost realizate de organizații neguvernamentale, precum studiile Romani CRISS din 2008²²⁴ și 2011²²⁵ sau studiul Agenției Împreună din 2010²²⁶, cu sprijinul UNICEF și al altor donatori internaționali. Cele mai recente rapoarte asupra situației segregării sunt, la nivel european, raportul FRA din 2016, iar la nivel național raportul Centrului de Advocacy și Drepturile Omului (CADO) din același an. Dacă FRA a concluzionat că segregarea afectează 29% dintre copiii romi în România²²⁷, raportul CADO a avut ca zonă de investigare nord-estul României. Aici a fost identificată existența unei probleme de segregare în 82 de școli din cele 394 unde s-au făcut investigații (prin probleme de segregare se înțelege existența uneia din următoarele forme de segregare: la nivelul unității școlare, la nivelul claselor, al clădirilor sau al ultimelor bănci din clasă)²²⁸. Referitor specific la segregarea pe unități școlare, studiul CADO a identificat 32 astfel de unități în zona nord-est. Comparativ, o cercetare oficială din anul 2015 a Ministerului Fondurilor Europene (MFE) estima 33 de școli segregate la nivel național²²⁹. Subliniem că datele CADO se referă la una din regiunile țării cuprinzând doar 5 județe, pe când cercetarea MFE este reprezentativă național. Așa cum vedem în exemplul de mai sus, datele colectate de instituții diferă de cele ale societății civile, ceea ce duce la confuzie și totodată la întârzierea producerii schimbării.

În acest sens, este necesară monitorizarea sistematică și în mod constructiv a segregării copiilor în școli. Raportul precedent de evaluare a Strategiei naționale realizat de ANR în 2014, semnală probleme de comunicare între MEN și celelalte autorități ale statului privind cazurile de segregare și numărul de planuri de desegregare sau de școli/clase desegregate²³⁰.

În 2017, Agenția Națională pentru Romi, instituție responsabilă cu aplicarea, coordonarea, monitorizarea și evaluarea măsurilor din domeniile sectoriale de intervenție socială, cuprinse în Strategia pentru romi, a publicat cel mai recent raport de monitorizare a stadiului de implementare a măsurilor regăsite în strategie. Deși educația este unul dintre pilonii principale ale strategiei, iar segregarea este recunoscută ca o arie prioritară de acțiune, raportul ANR nu conține informații despre stadiul actual al segregării în școli. De asemenea, nu sunt formulate recomandări sau măsuri pentru

²²³ Gwendolyn Albert, Margareta Matache, Marius Taba, Adriána Zimová, *Segregation of Roma Children in Education, Successes and Challenges*, 2015.

²²⁴ Laura Surdu, Monitorizarea aplicării măsurilor împotriva segregării școlare în România (MarLink, 2008).

²²⁵ Laura Surdu coord., Enikő Vincze and Marius Wamsiedel, *Roma School Participation, Non-Attendance and Discrimination in Romania* (2011), 9.

²²⁶ Gelu Duminică, Ana Ivăsiuc *One school for all?: access to quality education for Roma children : research report* (2010).

²²⁷ European Union Fundamental Rights Agency, *A persisting concern: anti-Gypsyism as a barrier to Roma inclusion*, Luxembourg: Publications Office of the European Union, 2018.

²²⁸ Eugen Crai et al., 2016, *Raport de monitorizare privind segregarea / incluziunea școlară a elevilor romi în regiunea Nord-Est*.

²²⁹ Ministry of European Funds, *Analiză socială desfășurată în județele din România* (October 2015).

²³⁰ Agenția Națională pentru Romi, *Analiza Implementării Strategiei Guvernului nr.1221/2011* (2014).

perioada următoare în sensul remedierii acestei situații. În raportul de activitate pe anul 2018 al ANR, activitățile privind segregarea copiilor romi se rezumă la abordarea acestei teme în cadrul a două reuniuni.

Pentru elaborarea acestui studiu, CRJ a transmis solicitări de informație către autoritățile responsabile în domeniu, așa cum arătăm mai sus în capitolul despre metodologie. Deși nu toate instituțiile au răspuns acestor solicitări, din răspunsurile primite în cazul întrebării despre distribuția etnică a copiilor romi pe clase sau școli, se poate constata existența unei confuzii și în modul în care este realizată colectarea de date la nivel județean. Dacă unele ISJ-uri răspund generic prin a menționa că datele se culeg anual, conform metodologiei (exemplu fiind ISJ Cluj, ISJ Prahova sau ISMB), în cazul ISJ Sibiu răspunsul a fost că nu se face colectare de date pe criteriu etnic. Privind segregarea copiilor romi, în vreme ce unele ISJ-uri răspund standard, invocând legislația existentă (ex. ISJ Galați), altele neagă că segregarea în școli ar exista în județul lor (ex.: ISJ Cluj și Sibiu).

Se poate trage concluzia că există încă teama de colectare de informație pe criteriu etnic, deși aceasta este încurajată de organizațiile europene. În același timp, se menționează într-unul dintre răspunsuri că MEN solicită o situație a distribuției etnice la început de an școlar de la clasa pregătitoare și până la clasa a XII, însă se specifică și că nu există o astfel de cercetare. Organizația Romani CRISS arată inclusiv că MEN nu și-a îndeplinit obligația de a publica date despre situația segregării în școli în raportul său anual și că ultimul raport pe starea educației din România face referire la copiii romi într-un singur punct care are legătură cu proiectele sprijinite prin fonduri europene²³¹ - raportul nu conține informații despre segregarea în școli. Având în vedere situațiile repetate în care autoritățile evită să dea un răspuns direct legat de segregarea copiilor romi, ne punem întrebarea: dacă datele pe criteriu etnic sunt sau ar trebui să fie disponibile, de ce nu există o situație actualizată la nivel național? Nu este clar cum sunt utilizate sau dacă sunt utilizate aceste date colectate.

Informațiile publicate și transmise de autorități referitor la această situație sunt contradictorii și nesatisfăcătoare. Exemplul cel mai ilustrativ este cel al Ministerului Educației. În anul 2016 MEN adopta "Planul de acțiune pentru desegregare școlară și creșterea calității educaționale în unitățile de învățământ preuniversitar din România" prin Ordinul 6158/2016 și declara ca parte a stării de fapt în România existența segregării școlare pe criterii etnice, făcând referire la studiile și sursele menționate și în acest studiu.²³² Plecând de la această stare de fapt, MEN propune și adoptă o serie de măsuri prin ordinul respectiv. De asemenea, la nivel regional, începând din 2007 și până în prezent, "Anual, în scopul prevenirii/combaterii/monitorizării segregării școlare, Ministerul Educației Naționale solicită inspectoratelor școlare respectarea prevederilor legale în vigoare în ceea ce privește constituirea claselor de început de ciclu: pregătitoare, a V-a, a IX-a, precum și transmiterea Planurilor de prevenire / combatere / monitorizare a segregării școlare, agreeate la nivelul fiecărui județ."²³³ Aceste inițiative legale, și cea din 2007, respectiv cea din 2016, au fost puse în aplicare, respectiv elaborate fără o monitorizare a modului în care planurile de desegregare s-au implementat (sau nu) în anii precedenți. La nivelul județului Timiș, de exemplu, se poate observa în planurile de acțiuni privind incluziunea socială o repetitivitate a măsurilor,

²³¹ Ministry of Education and Research, Raport asupra Stării Sistemului Național de Învățământ - 2010, available at: <http://www.edu.ro/index.php/articles/15128>

²³² Ordin MEN Nr. 6158/2016 pentru adoptarea Planului de acțiune pentru desegregare școlară și creșterea calității educaționale în unitățile de învățământ preuniversitar din România.

²³³ Răspuns MEN la solicitarea de informații CRJ înregistrată la Ministerul Educației Naționale cu nr. 132E/25.07.2019.

neschimbându-se de la an la an în perioada 2011 - 2019²³⁴. Și indicatorii propuși sunt slab formulați și greu de măsurat, ca de exemplu: pentru activitatea de "Monitorizarea și evaluarea stadiului de realizare a educației incluzive" în unitățile școlare din județ, indicatorii de realizare prevăzuți în planul anual al ISJ Timiș de incluziune socială sunt "Găsirea unor soluții pentru rezolvarea problemelor legate de integrare." și "Realizarea unor materiale suport pentru directori, legate de legislația în vigoare privind incluziunea."

Deși toate ISJ-urile incluse în acest studiu declară că nu au înregistrat cazuri de segregare școlară în județele respective, planurile de prevenire/combateră și monitorizare a segregării există și sunt adoptate de la an la an. De asemenea, MEN solicită aceste planuri, ca metodă de combatere a segregării recunoscute în 2016, prin Planul de acțiune pentru desegregare școlară și creșterea calității educaționale în unitățile de învățământ preuniversitar din România²³⁵, dar a cărei existență o neagă, doar 3 ani mai târziu:

„În sistemul de învățământ românesc nu există unități școlare constituite doar din elevi aparținând unei anumite etnii, întrucât acest fapt ar conduce la segregare școlară, iar prevenirea și eliminarea cazurilor de segregare școlară constituie o condiție imperativă pentru implementarea principiilor școlii incluzive, pe care Ministerul Educației o consideră esențială în vederea asigurării echității în educație.”²³⁶

Acest punct de vedere este reiterat și de președinta Comisiei Naționale pentru Desegregare și Incluziune Educațională, doamna Irina Elisabeta Kovacs:

„Nu putem susține că avem segregare atâta timp cât noi nu monitorizăm acest fenomen. Trebuie să monitorizăm dacă există într-adevăr segregare.”

Toate aceste răspunsuri și declarații ale instituțiilor indică o neconcordanță între lucrurile declarate de autorități și cele asumate în actele oficiale. De asemenea, datele culese din teren de către organizațiile naționale și internaționale sunt diferite față de imaginea oferită de autorități. Neavând o bază concretă, respectiv o cunoaștere a fenomenului segregării la acest moment, este greu de intervenit pentru a stopa acest proces. Ce putem să concluzionăm cu siguranță este că, în ultimii 10 ani sau mai bine nu s-au înregistrat progrese în domeniul desegregării copiilor romi și nu s-a avansat în ceea ce privește colectarea de date despre acest fenomen la nivelul autorităților din domeniu. Acestea sunt elemente pentru care România încă este monitorizată la nivel european și pe care și-a asumat să le îmbunătățească. Reprezentantul Romani CRISS, Marian Mandache, ne-a explicat:

„Din punctul nostru de vedere, principala responsabilitate cade pe umerii MEN și este tocmai actorul cel mai slab (...), are cel mai slab grad de angajament. Nu dorește să rezolve această problemă, ci doar să o cosmetizeze și atât. MEN este principalul responsabil că în România există segregare rasială în sistemul de învățământ. Este și principalul actor care poate să schimbe această stare de lucruri, dar este și principalul actor care nu vrea să schimbe această stare de lucruri. E o opinie susținută de fapte, întrucât MEN a beneficiat de sprijinul societății civile să ajungă într-un punct de vedere avansat legislativ (...). Pe lângă asta, principala problemă care exista și înainte și după adoptarea acestui nou ordin rămâne cea a neimplementării. Și atunci, când noi spunem că în școlile Ministerul nu vrea este o realitate, un fapt susținut de acțiuni și dovezi concrete. Dovada cea mai concretă este că Ministerul nu a făcut absolut nimic concret în teren să intervină să sancționeze segregarea copiilor romi și să procedeze la mixarea copiilor romi. Nu există o asemenea situație în România pentru că Ministerul nu a vrut, punct!”

Legat de segregarea copiilor romi, aceeași stagnare și întârziere pare să descrie și implementarea legislației din domeniu, cu explicații precum:

„Implementarea legislației, în general, are la bază factorul uman. Acțiunile umane sunt interpretabile și imposibil de evaluat.”²³⁷

În anul 2014, Comisia Europeană evalua legislația privind desegregarea și incluziunea copiilor romi ca fiind slab implementată, cerând măsuri active de desegregare. Citatul de mai sus, preluat din răspunsul oficial al ANR la solicitarea de informații transmisă de CRJ, ilustrează perfect modul în care autoritățile române abordează acest subiect, căutând să fie vagi în răspunsuri și evitând implementarea efectivă a legislației, cum va reieși din următoarele pagini.

Comisia Europeană împotriva Rasismului și Intoleranței (ECRI) saluta inițiativa MEN de a lansa un nou ordin privind interzicerea segregării în 2016. ECRI subliniază însă nevoia de aplicare eficientă a Ordinului Ministerial Nr 6134/2016 privind interzicerea segregării școlare în învățământul pre-universitar, în scopul realizării unei educații incluzive, cu recomandarea de a înființa o procedură de monitorizare eficientă. În practică, acest lucru nu a fost realizat în ultimii 10 ani aproape, având în vedere că elaborarea noului ordin din 2016 s-a realizat fără o evaluare a modului de implementare și a efectelor avute de ordinul 1540/2007 privind interzicerea segregării. Ordinul cadru 6134/2016 privind interzicerea segregării școlare în învățământul pre-universitar urmează să intre în vigoare după adoptarea metodologiei de monitorizare a segregării școlare pentru toate criteriile de segregare școlară, moment în care Ordinul 1540/2007 va fi abrogat. Același ordin a stabilit organizarea și responsabilizarea *Comisiei Naționale pentru Desegregare și Incluziune Educațională (CNDIE)* cu coordonarea implementării Planului de acțiune pentru desegregare școlară și creșterea calității educaționale în unitățile de învățământ preuniversitar, respectiv și cu elaborarea acestei metodologii²³⁸. Termenul inițial prevăzut pentru înființarea Comisiei a fost anul 2016, aceasta activându-se însă în februarie 2019. Pe lângă întârzierea cu care a fost înființată și activată CNDIE, există și alte semne de întrebare care se ridică legat de activitatea acesteia, ne explică Marian Mandache:

„CNDIE nu are un mandat destul de clar. (...) Mai mult, Comisia nu a comunicat nimic public, deși s-a înființat în februarie 2019 sunt aproape 6 luni, și comisia nu a comunicat nimic despre constituirea efectivă, despre primele sale lucrări sau măcar despre intențiile pe care le are în eliminarea segregării, iar lucrul ăsta arată din punctul nostru de vedere că nu este o comisie eficientă care să lucreze efectiv pentru desegregarea copiilor romi; mai mult decât atât, focusul desegregării copiilor romi a fost mult atenuat întrucât a fost extinsă foarte mult aria de atribuții a comisiei și din păcate nu credem că vom vedea rezultate concrete în perioada următoare. Sper să greșim.”

Deși informația nu a fost tot timpul făcută publică sau a apărut cu întârziere, Președinta CNDIE, doamna Irina Elisabeta Kovacs ne-a declarat că au avut loc ședințe de lucru și că

²³⁷ Răspunsul ANR la întrebarea ”Cum evaluează ANR implementarea legislației pentru incluziunea copiilor romi în sistemul educațional?”, prin adresa Nr. 1306/29.08.2019, Guvernul României, Agenția Națională pentru Romi, ca răspuns la solicitarea de informații a CRJ în cadrul proiectului PROGRES.

²³⁸ Ordinul nr. 6134/2016 privind interzicerea segregării școlare în unitățile de învățământ preuniversitar, reglementarea înființării Comisiei Naționale pentru Desegregare și Incluziune Educațională.

"Se fac pași importanți. Am fost numită președinta acestei comisii, de atunci numai la asta lucrăm, printre altele. Nu am încetat nici măcar o clipă să ne ocupăm de această problemă." În continuare însă, există o problemă de întârziere și prelungire a termenelor. Având în vedere întârzierea înființării CNDIE, și metodologia de monitorizare a fost realizată cu întârziere. Aceasta a fost pusă în dezbatere publică la data de 16.09.2019 pe site-ul Ministerului și urma să fie finalizată 10 zile mai târziu. La momentul încheierii colectării de date pentru această analiză – începutul lunii octombrie 2019 – nu exista nicio informație publică despre finalizarea metodologiei, ultima informație accesibilă pe site-ul ministerului fiind despre consultarea publică asupra proiectului. Ca atare, nu avem informație despre stadiul la care acest proiect se află și dacă pilotarea acestuia a început, însă conform ultimei planificări CNDIE, pilotarea și redactarea raportului final de pilotare ar trebui să se finalizeze în luna aprilie 2020²³⁹. În concluzie, nu putem ști cât s-a avansat în procesul de pilotare, însă putem constata că încă există confuzie în jurul acestui subiect. La mai bine de 10 ani de la inițierea acțiunii de desegregare a copiilor romi, MEN continuă să nu știe câți copii sunt excluși prin această modalitate din sistemul educațional. În același timp, legislația din domeniu este tot timpul în proces de modificare și rămâne slab implementată.

3.6.3 Măsuri (fragmentate) de sprijin

Prin Direcția de acțiune specifică pe Educație din cadrul Strategiei pentru romi, Ministerul Educației, ca principal responsabil cu implementarea, își asumă obiectivul de a reduce decalajul școlar între copiii romi și cei ne-romi la toate nivelurile școlare. Pentru obținerea acestui obiectiv s-a preconizat o serie de minim 20 de acțiuni și modalități de sprijin al copiilor romi la nivel național. Pentru scopul acestui studiu, ne vom concentra analiza pe două dintre aceste măsuri care implică sprijin direct și concret în viața copiilor, și anume ne vom uita la modul de implementare a programului "Școală după școală" (ȘdȘ) și programul de măsuri afirmative.

„Școală după școală”: Strategia pentru romi asumată de Guvernul României pentru perioada 2014 – 2020 prevede extinderea acestui program de sprijin la 10 000 de elevi romi până la nivelul anului 2016, respectiv la 40 000 de elevi romi beneficiari în 2020. Programul prevede sprijinul copiilor romi prin oferirea de rechizite, pregătirea temelor împreună cu un cadru didactic și asigurarea hranei pe durata participării la activități. De asemenea, se dorea implicarea autorităților publice prin asigurarea finanțării pentru acest program.

Două rapoarte realizate în 2013²⁴⁰, respectiv 2014²⁴¹, arată că programul „Școală după școală” era accesibil pentru doar 15% din școlile investigate, unde învățau elevi romi. Principalele motive invocate de directorii și inspectorii școlari au fost lipsa fondurilor și apoi a interesului cadrelor didactice de a participa la acest program. Deși acest program are la bază sprijinirea celor mai vulnerabili copii, în raportul Human Catalyst se subliniază faptul că programul ajunge în mod paradoxal, la acei copii ai căror părinți pot asigura costurile necesare. Situația programului „Școală după școală” nu s-a

²³⁹ Conform proiectului de Metodologie-pilot pentru monitorizarea segregării școlare pus în dezbateră publică la 16.09.2019, https://www.edu.ro/sites/default/files/Proiect_metodologie_pilot%20monitorizare%20%20segregare%20scolara.pdf

²⁴⁰ World Vision Romania, *Raport de cercetare privind nevoia de programe de tip „Școală după Școală”,* 2013.

²⁴¹ Human Catalyst, *Making The Most Of SaS Program For Roma Children,* 2014.

îmbunătățit în anii după aprobarea Strategiei pentru romi, dimpotrivă, o schimbare administrativă din anul 2017 a blocat acest program pentru numeroase școli, chiar și în condițiile în care plata se făcea din fondurile părinților²⁴². Există, de asemenea, probleme legate și de costurile programului, care deși nu au fost asumate oficial, în unele orașe din România se estimau a fi între 350 - 400 de lei pe lună în anul 2016²⁴³. Având în vedere că rata de sărăcie a copiilor romi era de 37,7 % (față de doar 4,3 % rata națională)²⁴⁴, este ușor de imaginat accesul pe care copiii romi îl pot avea la acest tip de program – unul inegal și extrem de redus. În raportul de monitorizare al ANR din 2017 asupra Strategiei pentru romi, se menționează în continuare problema lipsei fondurilor pentru aceste programe în comunitățile cu număr mare de romi ridicată de inspectorii școlari, însă nu există date concrete. Pe de altă parte, inițiative separate pot fi găsite la nivelul anumitor școli din țară, un exemplu identificat în presă fiind județul Iași²⁴⁵. Inspectoratul Școlar al Județului Sibiu menționează, de asemenea, implementarea unui program de sprijin material și rechizite pentru 4800 de elevi în perioada 2017-2018, din fonduri MEN²⁴⁶. Nu se specifică însă câți copii romi au beneficiat de acest sprijin și nici dacă împreună cu rechizitele și sprijinul material a fost oferit și sprijin moral și pentru realizarea temelor, așa cum prevede programul ȘdȘ.

Datele actuale disponibile nu permit, din păcate, o analiză clară la nivel național în ceea ce privește acest tip de măsură de sprijin pentru copiii romi, însă ANR confirmă că în ceea ce privește astfel de programe fondurile lipsesc: *"sume de la buget de care dispune ANR sunt insuficiente."*²⁴⁷. Singura concluzie pe care o putem formula este aceea că, în ciuda indicatorilor concreți ai Strategiei privind numărul de elevi romi care ar trebui să beneficieze de program, situația actuală a "Școlii după școală" este neclară și implementată fragmentat și parțial, în unele școli și comunități, de multe ori contra cost, uneori gratuit. Acest caracter inconsecvent al măsurilor de sprijin nu permite îmbunătățirea situației educaționale a copiilor romi și mai mult, pune sub semnul întrebării seriozitatea cu care Guvernul României tratează implementarea acțiunilor asumate în Strategia pentru romi.

Măsurile afirmative - locuri la liceu și universitate pentru elevii de etnie romă: Începând cu anul universitar 1993/1994, Universitatea din București a lansat programul de măsuri afirmative pentru elevii de etnie romă, rezervând 10 locuri distincte pentru aceștia la secția de asistență socială a universității²⁴⁸. Acest program a fost preluat în anii următori de marile universități din România și implementat și la nivel de liceu. În urma implementării acestor măsuri afirmative, cât și a celorlalte politici privind educația romilor, după zece ani de activități se înregistra doar un procent de 0,7 de romi cu studii

²⁴² EduPedu, *DOCUMENT Școală după școală – blocaj în toată țara. Programul a dispărut din 10 școli numai în București, după schimbarea finanțării*, 2018.

²⁴³ Turnul Sfatului, *Școala după școală, prima confruntare părinți – administrație: de ce nu se mai poate "ca până acum"*, 2016.

²⁴⁴ Date extrase din fundamentarea proiectelor pentru Strategia privind părăsirea timpurie a școlii și Strategia națională privind incluziunea socială și reducerea sărăciei în raportul Human Catalyst *"Programul Școală după Școală și perpetuarea inegalității în educație"*, 2017.

²⁴⁵ Ziarul de Iași, *180 de elevi din județul Iași beneficiază de programul Școală după școală, gratuit, în cadrul proiectului Școli prietenoase în comunități implicate*, 2019.

²⁴⁶ Răspuns ISJ Sibiu primit în august 2019 la solicitarea de informații trimisă de CRJ în scopul realizării prezentului studiu.

²⁴⁷ Agenția Națională pentru Romi în adresa Nr. 1306/29.08.2019, Guvernul României, ca răspuns la solicitarea de informații a CRJ în cadrul proiectului PROGRES.

²⁴⁸ Gheorghe Sarău, *Istoricul învățământului pentru romi*, 2009.

superioare²⁴⁹, comparat cu 14,8% pentru populația majoritară. Creșterea față de recensământul anterior din 2002 este de 0,5% - un procentaj considerat insuficient având în vedere durata de aproape un deceniu²⁵⁰. Strategia pentru romi prevede înscrierea la facultate până în 2020 a 1000 de tineri romi pe locuri distincte destinate candidaților romi, față de 600 de elevi înscriși în 2013.

Implementarea programului de măsuri afirmative în practică este evaluată de cercetătorii romi ca un exemplu de "fragmented policy making"²⁵¹, aceștia arătând spre o implementare insuficientă și defectuoasă a programului. Abordării actuale îi lipsește o perspectivă multi-sectorială care să fie implementată la nivele multiple, astfel încât se ajunge la situația în care sunt prevăzute mai multe locuri rezervate pentru romi decât pot fi acoperite. Acest lucru este rezultatul a decenii de lipsă de educație preșcolară pentru copiii romi, de segregare și confruntare cu un mediu ostil în învățământ care nu permit acestora să ajungă la nivelul accesării acestor măsuri afirmative, respectiv liceu și universitate. Aceste aspecte nu au fost luate în calcul la implementarea măsurilor afirmative, ca atare acest tip de politică devine inaccesibil pentru mulți dintre elevii romi. Acest lucru este confirmat de către inspectorii școlari consultați în procesul de monitorizare ANR al Strategiei pentru romi, care au menționat că numărul locurilor rezervate nu sunt ocupate în totalitate anual și că este necesară realizarea unei campanii naționale de promovare a măsurilor afirmative. Mai mult, un raport al Roma Education Fund din 2009 menționa că măsurile afirmative nu au fost accesibile celor mai marginalizați dintre romi²⁵². Modul în care politica de măsuri afirmative a fost prezentată și înțeleasă în școli și în societate, în general, nu a contribuit la o mai bună implementare a acțiunii. Imaginea a fost una de "discriminare pozitivă" a membrilor etniei rom, un "loc special"²⁵³ pe care îl primesc ca pe un privilegiu sau un drept în plus²⁵⁴ pentru comunitățile de romi. Din păcate, nu au fost oferite informații suficiente despre contextul în care aceste măsuri au fost adoptate și anume, ca reparații pentru secole de opresiune a romilor prin sclavia de 500 de ani sau deportarea acestora împreună cu evreii în timpul Holocaustului²⁵⁵. În aceste condiții și într-un context neprietenos față de romi în societate în general, așa cum am arătat mai sus, locurile rezervate pentru elevii de etnie romă sunt accesate mult mai puțin decât s-ar dori. De altfel, un studiu din 2015 arată că 25,58% dintre respondenți nu erau de acord cu măsurile afirmative pentru persoanele de etnie romă sau cetățenilor din Republica Moldova în cadrul instituțiilor universitare din România. Dintre aceștia doar 1,55% consideră aceste măsuri sunt necesare pentru persoanele de etnie romă, în timp ce locurile pentru cetățenii Republicii erau sprijinite de 16,94%²⁵⁶.

²⁴⁹ Guvernul României, *Strategia Guvernului României De Incluziune a Cetățenilor Români Aparținând Minorității Rome pentru Perioada 2014-2020*, București, 2014.

²⁵⁰ Matache and Oehlke in Bhabha, Jacqueline, Andrzej Mirga, and Margareta Matache, eds. *Realizing Roma Rights*. University of Pennsylvania Press, 2017.

²⁵¹ Matache and Oehlke in Bhabha, Jacqueline, Andrzej Mirga, and Margareta Matache, eds. *Realizing Roma Rights*. University of Pennsylvania Press, 2017.

²⁵² Mihai Surdu și Judit Szira (coord.), *Analysis of the impact of affirmative action for Roma in high schools, vocational schools and universities*, Roma Education Fund, 2009.

²⁵³ Formulare folosită inclusiv în documentele de politici publice.

²⁵⁴ Matache and Oehlke in Bhabha, Jacqueline, Andrzej Mirga, and Margareta Matache, eds. *Realizing Roma Rights*. University of Pennsylvania Press, 2017.

²⁵⁵ Matache and Oehlke in Bhabha, Jacqueline, Andrzej Mirga, and Margareta Matache, eds. *Realizing Roma Rights*. University of Pennsylvania Press, 2017.

²⁵⁶ Adriana Iordache (coord.), *Discriminarea în mediul universitar: percepții, mecanisme de combatere și reflectarea fenomenului în mass-media*, 2015.

În același timp, există cazuri de elevi romi care odată ce au accesat aceste locuri au fost urmăriți de stigma de a face parte din minoritatea romă și au fost puși într-o situație de atenție negativă, după cum declară un student de etnie romă intrat la facultate prin măsurile afirmative²⁵⁷:

„În momentul în care am intrat în anul I, când se afișau locurile speciale pentru romi, am simțit o oarecare diferență, un alt comportament din partea unor colegi și a unor profesori.”

În acest context, la nivelul anului 2016, 312 tineri romi au fost admiși pe locuri distincte destinate candidaților romi²⁵⁸ în învățământul profesional/superior, față de 800 cât erau prevăzuți ca indicator în Strategia pentru romi. Un alt indicator neîndeplinit.

Acestea au fost două exemple de măsuri de sprijin asumate de Guvernul României în vederea îmbunătățirii accesului și a incluziunii copiilor de etnie romă în sistemul educațional, cu scopul de a micșora decalajele existente între aceștia și colegii lor majoritari. Datele existente și analizate pentru elaborarea acestui studiu, permit formularea concluziei că implementarea acestor tipuri de măsuri necesită mai multă implicare din partea actorilor principali (unitați de învățământ, cadre didactice, autoritățile responsabile) și bineînțeles, o finanțare mai puternică și consecventă a programelor. În caz contrar, se va rămâne la stadiul de ne-coordonare între obiectivele propuse și realizarea acestora²⁵⁹.

3.7. Concluzii și recomandări

Acest capitol a urmărit să analizeze modul în care incluziunea copiilor romi are loc în sistemul educațional din România, prin realizarea unei documentări care a îmbinat mai multe metode, descrise în capitolul despre metodologie. În urma analizei, concluzionăm că în ceea ce privește măsurile de incluziune a copiilor romi în sistemul de învățământ românesc, progresul este unul limitat, iar politicile educaționale sunt implementate slab și parțial. Statul român prezintă o performanță scăzută în implementarea legislației care ar trebui să vină în sprijinul copiilor din comunitățile de romi și nu dă dovadă de recunoaștere a discriminării structurale care afectează situația acestora.

În ceea ce privește includerea elementelor de istoria, tradițiile și cultura romă în programele școlare din învățământul românesc, concluzionăm că această informație nu este abordată suficient în aceste documente. Ca atare, programele școlare nu contribuie suficient la dezvoltarea diversității în școli, la încurajarea dialogului inter-etnic și la crearea de relații inter-etnice. Aceste elemente sunt abordate prin programe școlare și discipline adresate exclusiv copiilor romi, respectiv orele de limba romani și disciplina de Istoria și tradițiile rome – desigur, aceste discipline nu refuză participarea copiilor neromi. Însă, modul în care sunt organizate acestea nu încurajează participarea majoritarilor, care este de altfel minimă. Așadar, concluzionăm că disciplinele care abordează elementele de istorie și tradiții rome nu sunt accesibile și promovate către întreaga populație școlară, ci sunt adresate doar membrilor etniei rome. De asemenea,

²⁵⁷ Radio UBB Cluj, *Discriminarea Tinerilor de Etnie Romă în Mediul Universitar*, 2019.

²⁵⁸ Agenția Națională pentru Romi în adresa Nr. 1306/29.08.2019, Guvernul României, ca răspuns la solicitarea de informații a CRJ în cadrul proiectului PROGRES.

²⁵⁹ Matache and Oehlke in Bhabha, Jacqueline, Andrzej Mirga, and Margareta Matache, eds. *Realizing Roma Rights*. University of Pennsylvania Press, 2017.

nu am identificat o incluziune transversală a acestor elemente în disciplinele din trunchiul comun. În consecință, acest lucru arată spre o lipsă a implementării Ordinului ministrului educației, cercetării și tineretului nr.1529/18.07.2007 privind dezvoltarea problematicii diversității în curriculumul național în ceea ce privește minoritatea romă. Nici în manualele aprobate de MEN nu este reflectat principiul diversității. Manualele școlare privind disciplina Istorie sunt depășite și au de multe ori un limbaj învechit, un conținut stereotipic și discriminatoriu. Criteriile de selecție a cadrelor didactice care evaluează manualele școlare nu reflectă principiile diversității, incluziunii și nediscriminării, astfel încât manuale cu conținut prejudiciabil ajung să fie aprobate și utilizate în școlile din învățământul românesc.

Referitor la formarea cadrelor didactice, datele culese din teren și analiza de documente arată că temele diversității, a nediscriminării și a incluziunii nu sunt abordate suficient în formarea inițială a cadrelor didactice. Acestea nu sunt incluse suficient în modulul psihopedagogic, iar elementele de istoria și tradițiile romilor lipsesc cu desăvârșire din acest modul. Deși includerea elementelor despre istoria romă în modulul psihopedagogic era o măsură prevăzută în strategia pentru romi a Guvernului României, aceasta rămâne neimplementată până la acest moment. Nici în ceea ce privește formarea continuă nu se înregistrează un progres, având în vedere că posibilitățile de formare continuă a cadrelor didactice în ceea ce privește elementele referitoare la minoritatea romă continuă să fie extrem de reduse și, în general, sunt oferite de către societatea civilă. Doar 1 din cele 8 CCD-uri care au răspuns solicitărilor de informații în cadrul acestui studiu a raportat realizarea unui curs de romanipen pentru cadrele didactice și alte două au abordat elemente despre istoria și tradițiile rome în cadrul cursurilor de formare continuă. Ofertele de formare continuă pentru cadrele didactice sunt implementate în mod inegal în județele care au răspuns solicitărilor de informații, iar de cele mai multe ori acestea sunt contra-cost, cadrele trebuind să plătească taxele de participare, cât și costurile de deplasare. Chiar și în aceste condiții, foarte puține oferte includ elemente despre diversitate, incluziune și nediscriminare, iar și mai puține includ elemente specifice despre minoritatea romă. Această situație este însă explicată printr-o lipsă de fonduri și prin faptul că nu există buget pentru organizarea de cursuri de formare continuă pentru cadrele didactice la nivelul Direcției Generale pentru Minorități din cadrul Ministerului Educației, dar și în general în Minister. Resursele financiare pentru angajarea de cadre didactice rome sunt și ele reduse și denotă o lipsă de investiție în acest domeniu. Astfel, numărul resurselor umane rome din sistemul de învățământ românesc a scăzut comparativ cu anii precedenți, exemplu fiind numărul de profesori de limba romani care a scăzut la 296 de profesori la nivelul anului școlar 2018/2019, față de 640 în 2013. Situația mediatorilor școlari este și ea problematică, cu un număr de 427 de mediatori angajați, față de 1900 câți își asumase Ministerul să angajeze până la sfârșitul implementării strategiei pentru romi, respectiv în anul 2020. Per total, se observă și o nevoie de formare continuă a resurselor rome din sistemul de învățământ pentru împuternicirea acestora, dar și evaluarea programelor de sprijin pentru elevii romi (de ex.: programul de mediere școlară sau de măsuri afirmative) și a impactului acestora.

Discriminarea copiilor romi în sistemul educațional românesc rămâne un subiect important de abordat, având în vedere că acest fenomen este prezent în școli, în rândul elevilor, dar și al profesorilor. Analiza de față relevă că atitudinile discriminatorii față de elevii romi în sistemul educațional persistă și sunt reiterate inclusiv prin practicarea segregării acestora, prin separarea de elevii neromi în clase sau școli. Cu toate că aceste situații sunt identificate în teren în școlile din România, atât de organizații

internaționale, cât și de cele care lucrează la nivel național, din documentarea făcută pentru prezentul studiu concludem că există o tendință de negare/ nerecunoaștere a realității privind discriminarea la nivel de autorități. Astfel, toate autoritățile invitate să răspundă legat de aceste teme au raportat că nu au avut înregistrate cazuri de discriminare din partea cadrelor didactice sau că nu au segregare în școlile/județele de care sunt responsabile. De altfel, problema nerecunoașterii oficiale de către autorități a dimensiunii continue a discriminării romilor a fost subliniată de raportorul special al Națiunilor Unite în raportul privind România din 2016²⁶⁰. Regăsim aceeași situație și în cazul Ministerului Educației care ne-a transmis printr-o adresă oficială că *"În sistemul de învățământ românesc nu există unități școlare constituite doar din elevi aparținând unei anumite etnii (...)".* Inclusiv, autoritățile încă lucrează la o nouă metodologie de monitorizare, pentru implementarea Ordinului privind desegregarea elaborat în 2016, și consideră că nu se poate declara încă existența segregării în România la nivel național, având în vedere că nu s-a realizat o monitorizare a acestui fenomen până la acest moment. În același timp însă, conform hotărârilor Consiliului Național pentru Combaterea Discriminării și rapoartelor internaționale, discriminarea /segregarea copiilor romi în învățământul românesc sunt lucruri încă prezente în școli și practicate de cadrele didactice. Presiunea pe care o exercită părinții ne-romi pentru a avea școli în care nu sunt copii romi este o altă temă pe care sistemul nu o abordează în mod oficial. Deși în România se lucrează de peste 10 ani la dezvoltarea unei legislații și a unei metodologii privind combaterea și prevenirea segregării, putem concluziona că atât școlile, cât și autoritățile din domeniu sunt încă nepregătite pentru a acționa în acest sens. Informațiile existente cu privire la acest fenomen sunt contradictorii și incomplete și ne arată că, cel puțin la acest moment, nu există soluții viabile în România pentru eliminarea segregării în unitățile de învățământ, ci dimpotrivă, autoritățile întârzie cu implementarea acțiunilor asumate.

Există în continuare neclarități și uneori o rezistență legat de colectarea de date privind distribuția elevilor pe criterii etnice în clase sau școli. Din această cauză, există neconcordanțe în modul în care se face colectarea de date pe criteriile privind etnia, la nivel de autorități: putem constata din răspunsurile primite de la 9 ISJ-uri că unele colectează date și le-au transmis ca răspuns la solicitările noastre în mod oficial, altele însă spun că nu intră în responsabilitatea lor sau că nu fac asta pur și simplu. Măsurile adoptate de Ministerul Educației pentru a veni în sprijinul elevilor romi sunt și ele implementate parțial și fragmentat, fără o evaluare a impactului acestora. Se necesită mai multă implicare din partea actorilor principali (unități de învățământ, cadre didactice, autoritățile responsabile) și bineînțeles, o finanțare mai puternică și consecventă a programelor ce vor să vină în sprijinul elevilor romi.

Analiza prin prisma celor trei teme abordate în cadrul acestui capitol, respectiv cea de a) reprezentare a istoriei, tradițiilor și culturii romi în programele și manualele școlare, b) formarea cadrelor didactice în ceea ce privește diversitatea și incluziunea și c) segregarea și excluziunea copiilor romi confirmă că statul român trebuie să își întărească angajamentul față de îmbunătățirea educației copiilor romi și să treacă cât mai repede de la politici la acțiuni.

²⁶⁰ United Nations, *Report of the Special Rapporteur on extreme poverty and human rights on his mission to Romania*, Human Rights Council Thirty-second session, Agenda item 3, Promotion and protection of all human rights, civil, political, economic, social and cultural rights, including the right to development, 2016.

Recomandări:

- Creșterea accesului tuturor elevilor la elementele despre istoria și tradițiile române (de exemplu: introducerea acestor elemente în programele școlare pentru disciplinele de Limba și literatura română, Istorie și Educație civică; abordarea elementelor despre diversitate, incluziune și nediscriminare în cadrul orelor de dirigiență sau în Curriculumul la Decizia Școlilor care să fie incluse ca module în programele școlare).
- Includerea unui specialist în drepturile omului/ incluziune în comisiile care elaborează programele școlare.
- Introducerea unui criteriu de selecție a cadrelor didactice care evaluează manualele școlare privind experiența în lucrul cu comunitățile diverse și/sau vulnerabile, sau privind experiența în domeniile diversității, incluziunii și nediscriminării.
- Includerea de informații/capitole în manuale care să abordeze tematicile diversității, incluziunii și nediscriminării (inclusiv în cazul copiilor romi), începând încă de la școala primară, care să asigure reprezentarea acestor elemente în procent mai mare de 25%.
- Introducerea modulului de Educație Interculturală ca disciplină obligatorie în formarea inițială a viitoarelor cadre didactice și includerea în acest modul de elemente referitoare la istoria și cultura romilor.
- Realizarea cursului de Romanipen educațional de către fiecare CCD județean minim odată pe an pentru cât mai multe cadre didactice.
- Înlănțuirea accesului cadrelor didactice la cursuri de formare pe tema diversității, incluziunii și a nediscriminării (cu accent pe elementele culturii, istoriei și tradițiilor române) prin acreditarea cursurilor în domeniu oferite și de alți actori sociali, în afară de CCD (de exemplu, a ONG-urilor, prin simplificarea procedurilor de acreditare a acestora ca furnizori de formare).
- Formarea continuă a inspectorilor școlari în educația incluzivă, legislația și metodologia privind interzicerea segregării și conștientizarea acestora privind raportarea acestui fenomen către autoritățile responsabile.
- Instituirea unui model unic și obligatoriu de înregistrare a datelor pe criteriu etnic în unitățile școlare. Clarificarea acestui aspect prin demonstrarea importanței culegerii de date privind anumite criterii (ex: etnia, categoria socială, dizabilitățile etc).
- Centralizarea și analiza datelor colectate de la școli privind distribuția pe criteriu etnic în școli, la nivelul MEN, anual.
- Elaborarea unui sistem de distribuire a elevilor la înregistrarea în sistemul școlar care să elimine posibilitatea segregării pe criteriu etnic (exemplu: sistem informatic cu distribuirea aleatorie pe școli și clase a elevilor, repartizarea alfabetică a elevilor). Acest sistem necesită apoi monitorizarea transferurilor între școli/clase, care pot duce la aceeași situație nedorită de segregare.
- Evaluarea impactului avut de politicile publice menite să sprijine educația copiilor romi: măsurile afirmative, medierea școlară, etc.
- Finanțarea programelor de tipul Școală după școală sau medierea școlară pentru a obține indicatorii prevăzuți în Strategia Guvernului pentru romi.
- Încurajarea interacțiunilor inter-etnice și promovarea valorilor diversității și nediscriminării în unitățile școlare. În special, privind discriminarea copiilor romi la școală, se constată necesitatea organizării de activități, campanii pe această temă, la toate nivelurile, însă cu prioritate în procesul de formare a cadrelor didactice.

Capitolul 4: Tinerii LGBTI în sistemul educațional românesc

4.1 Introducere

Conversația despre incluziunea persoanelor LGBTI a evoluat de-a lungul anilor în România mai ales pe plan legislativ și cultural. De la începutul anilor '90 când homosexualitatea era criminalizată sub articolul 200 din Constituție, până la referendumul pentru redefinirea familiei din 2018, treptat, atât cetățenii, cât și factorii de decizie și-au conturat opinii, au dezvoltat practici și abordări diferite care impactează felul în care persoanele LGBTI sunt incluse în societate.

Persoanele LGBTI au fost și sunt privite, după cum aflăm din publicația ABC LGBT²⁶¹, fie ca străine, ca și cum ar fi un trend adus "din afară", fără rădăcini în cultura românească, fie ca persoane care au o tulburare mintală sau păcătoși împotriva firii ce trebuie să revină la calea cea bună.

Acest capitol se uită la felul în care este abordată incluziunea persoanelor LGBTI în sistemul educațional din România pornind de la standardele europene din domeniu. Pentru a înțelege mai bine realitățile contemporane ne-am uitat la cele mai importante evenimente vizibile din contextul educațional ce privesc persoanele LGBTI, trenduri emergente, programe și manuale școlare și formarea profesorilor. Am intervievat, de asemenea, cinci persoane cu experiență de lucru în domeniu pentru a înțelege nuanțele specifice comunității în contexte educaționale.

Cercetarea pornește de la premisa că sistemul educațional din România nu este un mediu favorabil dezvoltării propice, în siguranță, lipsite de prejudecăți, discriminare și violență asupra tinerilor LGBTI. Lipsa de informații din acest domeniu arată că sistemul actual nu este preocupat de soluționarea acestei probleme. Personalul didactic și nedidactic nu primește informații și formare pentru a putea înțelege realitățile elevilor și studenților LGBTI, programele și manualele școlare au extrem de puține mențiuni ale orientării sexuale și niciuna despre persoanele intersex și trans. Deși a primit recomandări pentru a îmbunătăți situația persoanelor LGBTI la școală și deși există studii exploratorii despre realitățile tinerilor în sistemul educațional românesc, după cum vom vedea în partea a 4-a a acestui studiu, statul român nu a dezvoltat, până în prezent, o politică de incluziune dedicată acestora.

4.1.1 Identități și realități LGBTI. Definiții.

Felul în care au fost cunoscute și înțelese persoanele LGBTI din România timp de mulți ani a fost prin intermediul presei, de cele mai multe ori neprietenoasă, focusată pe a arăta senzaționalul și controversatul acestei comunități, hainele și accesoriile²⁶² acestora mai mult decât cerințele lor pentru drepturi egale. "Bărbați cu tocuri și pene" care mărșăluiau pe străzile Bucureștiului pentru pride-ul anual erau principala asociere

²⁶¹Asociația ACCEPT, *ABC-ul LGBT - Evoluție, Termeni, Realități*, București, 2016, p. 6-11

²⁶²Geanina Sandu, *Centrul Capitalei, o discotecă în aer liber timp de două ore la mitingul gay. Participanții au defilat îmbrăcați în rochii de seară cu pene*, Gândul, Disponibil la: <https://www.gandul.info/stiri/centrul-capitalei-o-discoteca-in-aer-liber-timp-de-doua-ore-la-mitingul-gay-participantii-au-defilat-imbracati-in-rochii-de-seara-cu-pene-8313557> (Accesat la 10 August 2019)

vizuală pe care multe persoane o aveau cu comunitatea. Aceștia sunt parte a comunității LGBTI, alături de multe alte tipologii de persoane cu diverse identități, realități și experiențe care sunt reduse la acest simplu acronim LGBTI. Nu există un consens asupra acestui acronim tocmai pentru că această comunitate este compusă din multe sub-comunități. Din dorința de a include cât mai multe dintre acestea, multe persoane folosesc LGBT, LGBTQI+, LGBTQIAP+ sau queer, pentru a numi doar câteva dintre terminologii. Motivul pentru care noi acronime și cuvinte apar constant este datorat faptului că, pe măsură ce comunitatea evoluează și mai multe persoane își chestionează identitatea, apar realități diferite pentru care e nevoie de noi cuvinte. Pe parcursul acestei cercetări vom folosi LGBTI, deoarece atât Consiliul Europei, cât și cea mai mare organizație LGBTI din Europa, ILGA Europe²⁶³, îl folosesc.

Atunci când folosim acronimul LGBTI ne referim la persoanele lesbiene, gay, bisexuale, transgender, queer, intersex și la toate celelalte identități de gen, orientări sexuale și caracteristici sexuale care variază de la norma heterosexuală, cisgender și non-intersex. Includem, deci, atât persoane care se nasc cu variații în caracteristicile sexuale, persoane care se identifică cu un alt gen decât cel atribuit la naștere, cât și persoane care experimentează atracții romantice și sexuale pentru persoane de același gen sau mai multe genuri.

Pentru mult timp, termenii de orientare sexuală, identitate de gen și caracteristici sexuale au fost folosite doar pentru a ne referi la comunitatea LGBTI, însă, pentru a înțelege mai bine multiplii termeni menționați mai sus este necesar să facem un pas în spate pentru a înțelege în ce fel sunt relevante aceste teme pentru întreaga societate.

La naștere, doctorii atribuie un sex copilului bazat pe caracteristicile sexuale (de cele mai multe ori secundare) ale acestuia. Acest indicator pe certificatul de naștere va determina genul său - adică interpretarea socială a ceea ce înseamnă să te naști cu o biologie tipică de femeie sau de bărbat. Pentru unele persoane însă, acest lucru nu este adevărat; fie imediat după naștere, fie mai târziu în viață, unele persoane află că biologia lor nu poate fi încadrată în niciuna din cele două opțiuni existente. Fie au cromozomi diferiți de XX și XY, fie au caracteristici sexuale secundare tipic asociate "sexului opus", fie anatomia lor include caracteristici sexuale asociate cu cele două sexe tipice; aceste persoane se numesc intersex. Conform Organizației Internaționale Intersex din Europa, 1 din 200 de copii²⁶⁴ sau chiar 1,7% dintre aceștia pot avea variațiuni ale caracteristicilor sexuale. Deoarece atât doctorii, cât și părinții și întreaga societate sunt crescuți și educați într-o societate în care există doar două sexe, copiii intersex sunt adesea supuși unor operații de "corecție" a corpului, pentru a se încadra în normele sociale existente. Persoanele intersex luptă pentru a interzice aceste operații și pentru a da oportunitatea fiecărei persoane să decidă ce anume vrea să facă corpului său, atunci când va putea decide.

Pe măsură ce copiii cresc și își dezvoltă o proprie înțelegere asupra realității lor, li se formează și înțelegerea asupra propriei identități de gen. Pentru majoritatea persoanelor, genul lor este în acordanță cu acela atribuit la naștere conform sexului său,

²⁶³ <https://www.ilga-europe.org/>

²⁶⁴ IGLYO, OII Europe & EPA, *Supporting your intersex child*, 2018, p. 24, Disponibil la: https://oieurope.org/wp-content/uploads/2018/10/Supporting-your-intersex-child_WEB_final.pdf (Accesat la 10 August 2019)

adică, de exemplu, dacă medicul a declarat că sexul copilul este feminin, aceasta crește și se percepe pe sine ca fetiță. Aceste persoane se numesc cisgender. Pentru alte persoane însă, identitatea lor de gen este diferită față de eticheta pusă de medic, astfel că, spre exemplu, ar putea fi o persoană căreia medicul a declarat că este masculin la naștere, însă, pe măsură ce acesta se cunoaște pe sine, descoperă că de fapt este fetiță sau că nu se încadrează în cele două genuri existente (de ex. non-binar, nici femeie, nici bărbat). Aceste persoane se numesc transgender sau trans. O parte dintre acestea fac pași sociali, medicali și juridici pentru a se alinia cu identitatea lor de gen, incluzând schimbarea numelui, indicatorului de gen în acte sau intervenții medicale. Dorința de a încadra persoanele în binaritatea femeie-bărbat și lipsa de conformare a unor persoane în aceste categorii stricte au dus la crearea unor norme rigide cu privire la cele două genuri, dar și la pedepsirea devierii de la acestea. Conform glosarului de termeni ILGA Europe²⁶⁵, cumulul atitudinilor, părerilor și comportamentelor personale și culturale negative asupra persoanelor trans, bazat pe prejudecăți, dezgust, frică sau ură, se numește transfobie.

Identitatea de gen nu este neapărat una și aceeași cu expresia de gen. Dacă prima se referă la realitatea internă a fiecărei persoane și felul în care aceasta se identifică, cea de-a doua se referă la exprimarea în exterior a masculinității și feminității, într-o combinație unică fiecărui individ. O persoană trans se poate identifica cu un gen fără să și-l exprime în exterior din cauza constrângerilor sociale la care este supusă. În același timp, o persoană cisgender poate să se exprime în afara normelor de gen tradiționale - de exemplu bărbați care poartă machiaj sau femei care se îmbracă la costum.

Pe măsură ce înaintează în vârstă și li se formează atracția romantică și sexuală, mulți tineri se îndrăgostesc și formează relații cu persoane ce aparțin "genului opus". Aceste persoane se numesc heterosexuale. Pentru alte persoane însă, atracția lor este îndreptată către persoane de același gen sau mai multe genuri. Aceste persoane se numesc gay sau lesbiene dacă sunt atrase de persoane cu același gen și bisexuale sau queer dacă sunt atrase de mai multe genuri sau de indiferent de genul persoanei. Unele persoane nu experimentează atracție romantică și/sau sexuală; acestea se numesc aromantice sau asexuale. Norma conform căreia singura atracție sexuală validă este heterosexualitatea se numește heteronormativitate. Frica, furia inexplicabilă, intoleranța și ura față de homosexualitate se numesc homofobie (Glosar ILGA Europe).

Așadar, înțelegerea mai bună a caracteristicilor sexuale, identității și expresiei de gen sau orientării sexuale nu se referă doar despre persoanele LGBTI, ci ne privește pe toți. Cu toții avem caracteristici sexuale, o identitate și o expresie de gen, și o orientare sexuală.

Nevoia de a aborda în mod special dreptul la educație al persoanelor LGBTI vine tocmai din faptul că acestea sunt mai predispuse la a fi stigmatizate, excluse, discriminate sau chiar supuse violenței din cauza homofobiei, transfobiei și tuturor normelor sociale în care am fost socializați care nu lasă spațiu diversității de sex, gen și orientări sexuale.

²⁶⁵ILGA Europe, *Glossary*, 2015, Disponibil la: https://ilga-europe.org/sites/default/files/ilga-europe_glossary_final_170714_www.pdf (Accesat 12 August 2019)

4.2 Cadrul național

Atunci când vorbim despre persoanele LGBTI sau când acestea sunt incluse în studii naționale despre discriminare și incluziune, de cele mai multe ori punctul de interes este legat de orientare sexuală. De aceea, deși avem statistici disponibile, acestea nu includ întreaga diversitate a comunității, ci doar o parte a acesteia.

În România, cadrul legislativ care protejează persoanele LGBTI împotriva discriminării este Ordonanța nr. 137 din 31 august 2000 privind prevenirea și sancționarea tuturor formelor de discriminare. Conform articolului 2, *”prin discriminare se înțelege orice deosebire, excludere, restricție sau preferință, pe bază de rasă, naționalitate, etnie, limbă, religie, categorie socială, convingeri, sex, orientare sexuală, vârstă, handicap, boală cronică necontagioasă, infectare HIV, apartenență la o categorie defavorizată, precum și orice alt criteriu care are ca scop sau efect restrângerea, înlăturarea recunoașterii, folosinței sau exercitării, în condiții de egalitate, a drepturilor omului și a libertăților fundamentale sau a drepturilor recunoscute de lege, în domeniul politic, economic, social și cultural sau în orice alte domenii ale vieții publice.”* Identitatea de gen și caracteristicile sexuale nu sunt explicit menționate, însă, conform enumerării și explicației de mai sus acestea se pot încadra la “orice alt criteriu”.

Acest cadru legal este aplicabil atât persoanelor fizice, cât și celor juridice în domeniul public sau privat. Instituțiile sunt menționate în mod explicit ca destinatar al acestei legi, inclusiv cele din domeniul educațional.

Deși România a primit recomandări și a aderat la apeluri internaționale ce priveau includerea persoanelor LGBTI în context educațional²⁶⁶, în acest moment nu există planuri de acțiune naționale sau politici care să abordeze situația tinerilor LGBTI în școli, bullying-ul și discriminarea acestora.

4.2.1 Studii despre percepțiile românilor despre homosexualitate

În România avem câteva studii care ne arată care este felul în care sunt percepute persoanele care au o altă orientare decât cea heterosexuală, însă nu avem studii cu eșantioane mari care să abordeze teme ce țin de persoane trans sau intersex. În cele ce urmează vom trece în revistă câteva rezultate ce creionează atât percepția tinerilor față de homosexualitate, cât și percepția populației în general.

Consiliul Național pentru Combaterea Discriminării a publicat la sfârșitul anului 2015 studiul *Percepții și atitudini ale populației României față de Strategia națională de prevenire și combatere a discriminării*²⁶⁷ în care persoanele LGBTI sunt menționate, într-o proporție foarte mare, drept discriminate mult sau foarte mult - 49% dintre respondenți considerând acest lucru. Aceste date ne arată că discriminarea persoanelor

²⁶⁶ Vezi Recomandarea CM Rec (2010)5 a Comitetului de Miniștri al Consiliului Europei, Rezoluțiile 2097 și 2048 ale Adunării Parlamentare a Consiliului Europei, Apelul la acțiune UNESCO cu privire la educație incluzivă și echitabilă pentru toți elevii, într-un mediu liber de discriminare și violență elaborate detaliate în următoarea secțiune.

²⁶⁷ Consiliul Național pentru Combaterea Discriminării, *Percepții și atitudini ale populației României față de Strategia națională de prevenire și combatere a discriminării*, 2015, Disponibil la: https://main.components.ro/uploads/1d3a0bf8b95391b825aa56853282d5da/2016/10/Sondaj_TNS_CN_CD_2015.pdf (Accesat 14 noiembrie 2019)

LGBTI este recunoscută ca fiind reală, de aproape jumătate din respondenții studiului. În același timp, fiind întrebați care este cea mai apropiată relație pe care ar accepta să o aibă cu o persoană cu o altă orientare sexuală, doar 7% au spus ca ar accepta să fie rude, 15% prieten și 12% coleg de muncă. Cu cât persoanele LGBTI ar putea fi mai aproape de respondenți, aceștia tind să respingă mai mult această idee teoretică. Acest lucru arată că persoanele LGBTI sunt invizibile în mediile cele mai intime cum ar fi familia și grupul de prieteni, cât și la locul de muncă. De asemenea, ne ridică ipoteza că mulți dintre respondenți nu știu despre rudele, prietenii și colegii lor (pe care altfel probabil îi acceptă în apropierea lor) că sunt LGBTI. Întrebați cât de mult sunt discriminate persoanele cu o altă orientare sexuală la școală, 52% au spus în mare și în foarte mare măsură - lucru îngrijorător ținând cont de faptul că, deși multe persoane realizează care este situația, acest lucru nu este corelat cu măsuri adecvate de prevenire și combatere a discriminării.

Conform studiului din 2014, *Tineri în România: griji, aspirații, atitudini și stil de viață*²⁶⁸, "toleranța față de minoritățile sexuale este o altă problemă care împarte destul de egal tinerii. Dacă aproape 50% dintre ei consideră că homosexualii sunt acceptabili doar în mică măsură sau deloc, alți 47% consideră că aceștia sunt acceptabili sau nu îi consideră nici acceptabili, nici neacceptabili. (...) Aproximativ 53% dintre tineri consideră persoanele homosexuale neacceptabile. Persoanele mai tolerante față de minoritățile sexuale tind să fie cele mai puțin religioase, cel puțin din punct de vedere formal." Acest studiu este important pentru că ne arată un prim element al contextului în care există tinerii LGBTI la școală: colegii lor cu care își petrec timpul și care, conform studiului nu sunt atât de incluzivi precum am putea crede, dat fiind accesul mai mare la informație față de persoanele mai în vârstă. Același studiu²⁶⁹, repetat de aceeași instituție în 2018-2019, arată că "Procente destul de mari (n.a. 47,9%) ale tinerilor care au dat un răspuns valid resping atât avortul, cât și homosexualitatea, iar variabilele legate de religie au influențe specifice în această privință. (...) În ceea ce privește atitudinea față de homosexualitate, există o diferență semnificativă în acceptarea homosexualității în rândul tinerilor crescuți în familii nereligioase față de cei crescuți în contexte predominant/foarte religioase. În sfârșit, dar nu în ultimul rând, comparativ, mai mulți bărbați decât femei consideră că homosexualitatea nu este "niciodată justificată". Scăderea procentului față de studiul anterior este foarte mică, de doar 5,1%. În același timp, tot din acest studiu aflăm că 33,8% dintre tineri cred că persoanele LGBTI au drepturi suficiente și 22,9% cred că au prea multe drepturi.

4.3 Cadrul european

În contextul european, până la acest moment, nu există un mecanism de monitorizare prin care să vedem exact ce face fiecare țară pentru a se asigura că dreptul fundamental la educație este respectat. Există o serie de angajamente internaționale la care România a aderat și care conturează un cadru general de promovare și respectare a

²⁶⁸ Friedrich-Ebert-Stiftung România (FES), *Tineri în România. Griji, aspirații, atitudini și stil de viață*, 2014, Disponibil la <https://library.fes.de/pdf-files/bueros/bukarest/12142.pdf> (Accesat 10 August 2019)

²⁶⁹ Friedrich-Ebert-Stiftung România (FES), *Studiu despre tinerii din România*, 2019, Disponibil la <http://library.fes.de/pdf-files/bueros/bukarest/15294.pdf> (Accesat 30 Septembrie 2019)

drepturilor omului, printre care Declarația Universală a Drepturilor Omului, Convenția împotriva discriminării în educație sau Convenția pentru drepturile copilului.

În ceea ce privește specific discriminarea persoanelor LGBTI, de-a lungul anilor România a primit mai multe recomandări și chiar condiții (spre exemplu pentru aderarea la UE) pe care să le îndeplinească. În ultimii ani la nivel european și chiar global, tematica LGBTI a devenit mai cunoscută și mai înțeleasă, au fost realizate numeroase studii, dezvoltate politici publice. Instituții europene sau internaționale au început să își aplece din ce în ce mai mult atenția asupra comunității, înființând departamente speciale care să lucreze la crearea unui cadru incluziv, în care toate persoanele pot participa la viața comunității fără frică de discriminare și excluziune pe criteriile orientării sexuale, identității și expresiei de gen sau caracteristicilor sexuale.

În cele ce urmează vom trece în revistă câteva recomandări ce privesc persoanele LGBTI, la care România a aderat, dar și câteva cercetări ce urmăresc punerea în practică a incluziunii persoanelor LGBTI în România. Astfel, încercăm să creionăm o imagine a realităților acestora în ciuda lipsei de informații structurate, prin date obținute din cercetări naționale sau prin colectare de date la nivelul instituțiilor parte din sistemul educațional.

4.3.1 Recomandarea CM Rec (2010)5 a Comitetului de Miniștri al Consiliului Europei²⁷⁰

În 2010, Comitetul de Miniștri al Consiliului Europei a adoptat Recomandarea către statele membre „privind măsurile pentru combaterea discriminării pe criteriul orientării sexuale și al identității de gen”.

Recomandarea a fost adoptată de către cele 47 state membre ale Consiliului Europei și, conform raportului de monitorizare cu privire la implementarea acestei recomandări în România al Asociației ACCEPT²⁷¹, cu toate că nu constituie un act cu efecte juridice, ea se întemeiază pe obligațiile de drepturile omului internaționale și europene cu efecte juridice ale statelor membre. Acestea au, astfel, o datorie clară de a-i implementa elementele principale.

În recomandare, la capitolul IV, le este solicitat statelor membre ”să garanteze exercitarea dreptului la educație fără discriminare pe criteriul orientării sexuale sau al identității de gen, inclusiv măsuri care oferă protecție împotriva intimidării și excluderii sociale precum politici de egalitate și securitate, coduri de conduită și programe de instruire pentru personalul angajat și măsuri de promovare a toleranței reciproce și a respectului în școli, care să cuprindă informație obiectivă în programa școlară și în

²⁷⁰Concil of Europe, *Recommendation CM/Rec(2010)5 of the Committee of Ministers to member states on measures to combat discrimination on grounds of sexual orientation or gender identity*, Disponibil la:

https://wcd.coe.int/ViewDoc.jsp?id=1606669&fbclid=IwAR0pHXIOd0TC-trTW8TVWLqoDDNvboBRDtO2n5o_SCHIS4PMU4MV0bV48TA (Accesat 15 Iulie 2019)

²⁷¹Asociația ACCEPT, *Raport privind implementarea Recomandării CM/Rec(2010)5 a Comitetului de Miniștri al Consiliului Europei privind măsurile pentru combaterea discriminării pe criteriile orientării sexuale și identității de gen, de către România*, 2013, https://www.scribd.com/doc/190459829/Raport-RecomandareCMCE-ROonline?doc_id=190459829&download=true&order=473626204 (Accesat la 16 Iulie 2019)

materialele educaționale, informații specifice și susținere pentru elevii și studenții LGBTI și măsuri care să răspundă nevoilor specifice ale elevilor transgender.”

Asociația ACCEPT a concluzionat că “Ministerul Educației, Cercetării, Tineretului și Sportului nu a putut indica nicio măsură specifică adresată cadrelor didactice, care să vizeze asigurarea unui mediu securizant pentru elevii LGBTI. Nici Legea Educației, nici Regulamentul de organizare și funcționare a unităților de învățământ preuniversitar (cea de-a doua prevedere legislativă indicată de Ministerul Educației ca fiind relevantă) nu conțin referiri la orientarea sexuală sau la identitatea de gen. Ministerul Educației a afirmat că școlile au dreptul să aplice regulile mai sus menționate așa cum cred de cuviință – aspect care, prin sine însuși, este un indicator al absenței unei abordări sistematice menite să genereze un mediu securizant pentru elevii LGBTI. Mai mult, Legea Educației nu cuprinde prevederi referitoare la competența profesorilor de a identifica și aborda discriminarea.”

4.3.2 Recomandări ale Adunării Parlamentare a Consiliului Europei

În ceea ce privește persoanele LGBTI și educația, Adunarea Parlamentară a cerut statelor membre în două ocazii protecția acestora. În rezoluția 2097²⁷² din 2016 se cerea “asigurarea accesului copiilor LGBTI la educație de calitate prin promovarea respectului și incluziunii persoanelor LGBTI, și diseminarea de informații obiective privind orientarea sexuală și identitatea de gen, și prin introducerea de măsuri pentru a adresa bullying-ul bazat pe homofobie și transfobie”. În rezoluția 2048²⁷³ din 2015, se cerea statelor membre să interzică explicit discriminarea bazată pe identitate de gen, și să dezvolte proceduri rapide, transparente și accesibile, bazate pe autodeterminare, pentru schimbarea numelui și sexului înregistrat al persoanelor trans în certificate educaționale și alte documente similare.

4.3.3 Apelul la acțiune UNESCO cu privire la educație incluzivă și echitabilă pentru toți elevii, într-un mediu liber de discriminare și violență²⁷⁴

România a aderat la apelul UNESCO din noiembrie 2017 pentru asigurarea educației incluzive și echitabile pentru toți elevii, într-un mediu fără discriminare și violență. Apelul a fost bazat în parte pe recunoașterea rezultatelor unei cercetări făcute de UNESCO²⁷⁵, în care sunt aduse împreună date din cercetări din întreaga lume care arată că o mare parte a elevilor LGBTI trec prin violență homofobă și transfobă în școală.

²⁷²Council of Europe, *Parliamentary Assembly, Resolution 2097 (2016) Access to school and education for all children*, 2016, Disponibil la: <http://assembly.coe.int/nw/xml/XRef/Xref-XML2HTML-en.asp?fileid=22510&lang=en> (Accesat 17 Iulie 2019)

²⁷³Council of Europe: *Parliamentary Assembly, Resolution 2048 (2015) Discrimination against transgender people in Europe*, 2015, Disponibil la: <https://assembly.coe.int/nw/xml/XRef/Xref-XML2HTML-EN.asp?fileid=21736> (Accesat 17 Iulie 2019)

²⁷⁴UNESCO, *Call for Action by Ministers: Inclusive and equitable Education for All learners in an environment free from discrimination and violence*, 2016, Disponibil la: <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000246247> (Accesat 17 Iulie 2019)

²⁷⁵UNESCO, *Out in the Open. Education sector responses to violence based on sexual orientation and gender identity/expression*, 2016, Disponibil la: <https://www.gale.info/doc/unesco/INT-2016-UNESCO-OutInTheOpen.pdf> (Accesat 17 Iulie 2019)

Violența asupra acestora este de cele mai multe ori mai mare decât cea asupra colegilor lor non-LGBT, însă, chiar și aceștia din urmă pot să devină ținte ale violenței dacă nu se conformează cu normele de gen. Repercusiunile violenței homofobe și transfobe se răsfrâng în educație, angajabilitate și bună stare.

Acest apel la acțiune include o atenție specială pentru tinerii LGBTI și recunoaște faptul că orice formă de discriminare și bullying împiedică punerea în practică a dreptului la educație pentru toți și că nicio țară nu va putea să aibă educație incluzivă și echitabilă sau acces egal la educație dacă elevii sunt discriminați sau trec prin violență atunci când sunt percepuți drept LGBTI.

Cei 56 de semnatori ai acestui apel la acțiune s-au angajat să dezvolte și implementeze răspunsuri pentru a preveni și adresa discriminarea și violența în general, și în mod special în cazurile bazate pe homofobie și transfobie. Printre măsuri se numără: monitorizarea violenței în școli, politici cuprinzătoare de prevenire a acesteia, oferirea de informații lipsite de judecăți, adecvate vârstei, bazate pe drepturile omului, cu privire la stereotipurile de gen și comportamentele neconforme cu genul, formarea profesorilor și personalului școlar pentru a fi pregătiți să abordeze situațiile de violență, acțiuni de sprijin pentru elevi și familiile acestora, și evaluarea răspunsurilor sistemului educațional la violență și discriminare.

4.3.4 EU LGBT survey - European Union lesbian, gay, bisexual and transgender survey - Agenția pentru Drepturi Fundamentale a Uniunii Europene (FRA)²⁷⁶

Studiul FRA din 2016 s-a uitat în mod particular la situația în educație și a descoperit că, în perioada școlarizării sub 18 ani, mai mult de 8 din 10 dintre fiecare subcategorie din comunitatea LGBT, din respondenții din toate țările membre UE, au văzut sau auzit comentarii sau comportamente negative pentru că un coleg era perceput ca fiind LGBT. Mai mult, 68% dintre respondenții care au răspuns la această întrebare au spus că frecvența acestor incidente era deasă sau apărea tot timpul. De asemenea, 67% dintre respondenți au spus că ascundeau adesea sau tot timpul faptul că erau LGBT în experiența lor școlară.

În cadrul acestei cercetări, 30% dintre respondenții din România au declarat că s-au simțit discriminați de către personalul școlar sau universitar în ultimul an, plasând România pe locul doi la această categorie. În plus, 73% dintre respondenții români au răspuns că și-au ascuns des sau tot timpul identitatea la școală, înainte de 18 ani.

²⁷⁶European Union Agency for Fundamental Rights, *EU LGBT Survey*, 2014, Disponibil la: https://fra.europa.eu/sites/default/files/fra-eu-lgbt-survey-main-results_tk3113640enc_1.pdf (Accesat 17 Iulie 2019)

4.3.5 "În siguranță la școală: Răspunsuri ale sectorului educațional la violența bazată pe orientare sexuală, identitate și expresie de gen sau caracteristici sexuale în Europa"

Această cercetare²⁷⁷ publicată în 2018 de Unitatea SOGI²⁷⁸ a Consiliului Europei alături de UNESCO este una dintre cele mai recente resurse care ne arată felul în care țările au avansat sau involuat în ceea ce privește prevenirea și combaterea violenței motivate de homofobie și transfobie, pornind de la apelul UNESCO menționat mai sus, și răspunsurile țărilor în aplicarea acestuia.

În cercetare reiese că 26 dintre statele membre, printre care și România, includeau una sau mai multe menționări explicite despre orientarea sexuală sau identitatea/expresia de gen. În România, aceste menționări se fac, conform cercetării, în programa școlară pentru disciplina Educație pentru sănătate²⁷⁹ - cu toate acestea, disciplina este opțională și predată doar dacă școala o include în oferta lor educațională. Lucru care, conform Ministerului Educației²⁸⁰, este în scădere. În anul școlar 2018-2019, 137343 elevi (din 2332 de unități de învățământ) au beneficiat de disciplina opțională „Educație pentru sănătate”, clasele I-XII - aproximativ 5% din numărul total al elevilor. Acest număr a scăzut cu aproximativ jumătate față de anii anteriori, mai precis anul școlar 2016- 2017, când 246160 elevi (din 2498 de unități de învățământ) au beneficiat de acest opțional.

Cercetarea mai spune și că, atunci când nu există un ghidaj cu privire la predarea acestei teme, școlile și profesorii neglijează de cele mai multe ori tema LGBTI. Atunci când diversitatea sexuală și de gen nu este abordată direct și explicată în programă se contribuie la inegalitate, dând spațiu profesorilor să își exprime opinii discriminatorii. Spre exemplu, este menționată aici și o statistică dintr-o cercetare FRA²⁸¹ care spune că: „Jumătate dintre profesioniștii educaționali intervievați în România sugerează că remarcile homofobe și preceptele religioase despre homosexualitate sunt singurele căi prin care se abordează temele LGBT în multe școli.”

Cel mai des întâlnite discipline în care se discută despre teme ce țin de diversitate sexuală și de gen sunt: Cetățenie, societate, drepturile omului, etică și civică; Literatură, artă, cultură și filozofie; Biologie și Educație pentru sănătate și sexualitate. În partea a doua a acestui capitol vom analiza în detaliu despre felul în care aceste discipline includ, sau nu, în realitate, temele LGBTI în România.

²⁷⁷Council of Europe, *Safe at school: Education sector responses to violence based on sexual orientation, gender identity/expression or sex characteristics in Europe*, 2018, Disponibil la: <https://rm.coe.int/prems-125718-gbr-2575-safe-at-school-a4-web/16809024f5> (Accesat 17 Iulie 2019)

²⁷⁸ Sexual Orientation and Gender Identity Unit (Unitatea pentru Orientare Sexuală și Identitate de Gen)

²⁷⁹ Programe Școlare Revizuite pentru disciplina Educație pentru Sănătate Clasele I- a XII-a, Disponibil la: <http://oldsite.edu.ro/index.php/articles/20774> (Accesat 15 Iulie 2019)

²⁸⁰ Din răspunsul la solicitarea CRJ înregistrată la MEN cu nr. 132E/25.07.2019

²⁸¹ FRA, *Professionally Speaking: Challenges to Achieving equality for LGBT people*, pg 13, disponibil la: https://fra.europa.eu/sites/default/files/fra_uploads/fra-2016-lgbt-public-officials_en.pdf

4.4 Realitățile din școlile românești

Realitățile elevilor, tinerilor LGBTI din România nu au fost studiate într-un mod consistent până acum în România. În contextul variilor recomandări venite de la nivel european, schimbărilor tehnologice și accesului sporit la informații, tinerii LGBTI au dus vieți invizibile în majoritatea timpului. Studiile care au început să apară în ultimii ani despre această temă în România au fost realizate de organizații neguvernamentale și aduc puțină lumină asupra felului în care sistemul educațional din România reușește să creeze (sau nu) un mediu sigur pentru toți elevii săi, și dificultățile cu care se confruntă aceștia în anii studiilor. Pentru a completa datele din cercetări, am intervievat și trei persoane care lucrează în organizațiile LGBTI din București: Teodora Roseti Ion Rotaru- directoare executivă Asociația ACCEPT, Vlad Viski- director executiv Asociația MozaiQ și Alexandru Palas- membru MozaiQ. Pe lângă aceștia, am discutat cu Roxana Marin - profesoară de limba engleză la liceul George Coșbuc din București și Adrian Costache - lector în cadrul Universității Babeș Bolyai din Cluj-Napoca și membru al departamentului de pregătire a personalului didactic.

Asociația ACCEPT, cea mai veche organizație LGBT din România, a publicat în 2017 cercetarea "Un liceu sigur pentru toți"²⁸² care a adus pe masa autorităților, dar și a publicului general, date care arată experiențele liceenilor LGBTI, dar și percepțiile tinerilor non-LGBT despre aceștia. Acest studiu a fost unul pilot; datele au fost colectate în perioada septembrie 2015 și ianuarie 2016, având un eșantion de 613 elevi din 10 licee din România din 8 județe care au completat chestionarul creion-hârtie. Același chestionar a fost aplicat și în mediul online, unde au existat 324 răspunsuri unice- dintre acestea, 9 tineri au fost selectați pentru interviuri.

În ceea ce privește elevii non LGBTI:

- 1 din 4 elevi de liceu consideră că homosexualii și lesbienele sunt niște ființe inferioare
- 2 din 5 liceeni cred că bărbații homosexuali ori femeile lesbiene nu ar trebui să predea în școli.
- 1 din 2 ar fi deranjați să aibă un coleg homosexual, iar 1 din 3 dintre elevi nu ar fi de acord să aibă o colegă lesbiană.
- 2 din 5 elevi consideră că bărbații cu un comportament mai feminin ar trebui să se simtă rușinați de felul în care se poartă.
- 3 din 10 elevi evită să vorbească cu colegi despre care se spune că ar fi lesbiene sau homosexuali.
- Mai mult de 1 din 2 consideră că operațiile de schimbare de sex sunt condamnabile din punct de vedere moral.
- 3 din 5 dintre liceeni declară că ar face orice ca să depășească o situație în care s-ar simți atrași de persoane de același sex.

²⁸²Asociația ACCEPT, *Un Liceu sigur pentru toți*, 2017, Disponibil la: <http://www.acceptromania.ro/wp-content/uploads/2016/03/Un-liceu-sigur-pentru-toți-Sumarul-cercetarii.pdf> (Accesat 14 August 2019)

- Doar 5% dintre elevi ar cere ajutorul unui profesor sau al directorului în cazul în care ar fi martorul unei situații în care un coleg ar fi batjocorit sau agresat de colegi pe motiv că ar avea altă orientare sexuală.
- Aproape 20% dintre respondenți nu ar interveni în situații violente sau- și mai grav- chiar ar participa la violențe împotriva colegilor săi considerați LGBT.
- 1 din 2 dintre elevi au declarat că nu sunt elevi LGBT la ei în licee.

În ceea ce privește persoanele LGBTI:

- 96% consideră că termenii homosexual și lesbian sunt folosiți cu sens negativ
- 71% din elevii LGBT consideră că tinerii din comunitate nu sunt în siguranță la școală, mai ales din punct de vedere emoțional
- 61% dintre elevii LGBT au fost victimă sau martor al unei agresiuni
- 65% dintre elevii LGBT și aliații lor spun că profesorii fac remaraci cu caracter homofob la ore

Aceste date ne arată că tinerii LGBTI trăiesc în medii nesigure, în care respingerea lor bazată pe prejudecăți nechestionate duce la perpetuarea ideii că a fi parte din comunitatea LGBTI este mai degrabă rușinos și de ascuns. Tinerilor non-LGBTI le lipsesc cunoștințe de bază cu privire la orientare sexuală, identitate și expresie de gen și caracteristici sexuale, lucru care duce la lipsa de reacție și intervenție în cazuri de violență. Ar fi util în studiile viitoare de acest timp să fie explorat mai în profunzime ce stă în spatele acestor opinii și în ce fel sunt acești tineri influențați de perturbarea status-quo-ului, mai precis când colegi sau profesori de-ai lor își exprimă liber identitatea, sau când la clasă se discută într-un mod neutru sau pozitiv despre comunitatea LGBTI.

Și **Asociația MozaiQ**, organizație comunitară LGBTI, a dorit să exploreze situația tinerilor la nivel național, și a realizat un parteneriat cu GLSEN (Gay, Lesbian & Straight Education Network), o organizație americană cu experiență în cercetări de acest tip. La chestionarul lor aplicat în mediul online între iunie și septembrie 2017, au existat 4000 de răspunsuri dintre care 1200 valide, din toate județele țării. Cercetarea nu este publicată la momentul studiului nostru²⁸³, însă în urma interviului cu Asociația MozaiQ și relatarea datelor preliminare colectate de aceștia remarcăm următoarele statistici ca fiind de importanță majoră pentru acest studiu:

- 48.1% au spus că s-au simțit în nesiguranță la școală în ultimul an din cauza orientării lor sexuale;
- 40.0% s-au simțit în nesiguranță din cauza felului în care își exprimau genul;
- 31.4% evită ora de sport;
- 28.9% evită băile;

²⁸³ august 2019

- 70% au evitat la un moment dat activități extracurriculare sau festivități pentru că nu se simțeau în siguranță;
- 31.5% au chiulit cel puțin o zi în ultima lună deoarece nu se simțeau în siguranță;
- 52.6% au auzit frecvent remarci homofobe făcute de colegi;
- 61% dintre elevi au fost acuzați că nu se poartă suficient de masculin și 53% suficient de feminin;
- 51.8% din respondenți au zis că au auzit frecvent apelative transfobe din partea colegilor.
- 55% din elevi au fost hărțuiți verbal din cauza orientării lor sexuale sau expresiei de gen;
- 22% au fost hărțuiți fizic din cauza orientării sexuale sau expresiei de gen;
- 10% au fost agresați fizic din cauza orientării sexuale sau a expresiei de gen;
- Aproximativ 85% din respondenți s-au simțit marginalizați social în mod intenționat, prin răspândirea de zvonuri sau minciuni despre ei;
- 51.1% din respondenți au declarat că au fost hărțuiți sexual la școală din cauza că aparțin comunității LGBT.

Ce aduce în plus acest studiu sunt cifre îngrijorătoare cu privire la violența experimentată de tinerii LGBTI la liceu. Subliniază și mai tare că mediul liceal este nesigur prin faptul că aproape jumătate dintre respondenți spun că nu s-au simțit în siguranță la școală și chiar au fost agresați sexual din cauză că aparțin comunității. Un studiu longitudinal ar fi util pentru a putea măsura care este impactul violențelor micro și macro la care sunt supuși zilnic elevii. Aceste date, alături de cele obținute de ACCEPT ar trebui să fie un semnal de alarmă pentru sistemul educațional românesc pentru că arată că un segment de tineri elevi este neacoperit, lăsat să se descurce singuri în fața violenței și discriminării.

4.4.1 Cazuri mediatizate ce implicau tematica LGBTI în sistemul educațional din România

După cum arată studiile de mai sus, gradul de înțelegere a identităților și realităților LGBTI este unul minim, sau nu există. În continuare abordarea acestor teme stă sub semnul prejudecăților, fiind în continuare tratat drept ceva despre care nu este bine să vorbim pentru că ar putea exista repercusiuni. În acest context, este important să ne uităm la câteva cazuri în care fie profesori, fie elevi, au decis să abordeze temele LGBTI și răspunsurile primite din partea sistemului educațional. Acestea sunt grăitoare pentru realitatea românească și ne arată care este nivelul la care ne aflăm în ceea ce privește incluziunea reală a elevilor LGBTI.

Liceul Coșbuc și “parada gay la școală”

În 2013, în cadrul Lunii Istoriei LGBT și a Afro-Americanilor, Roxana Marin, profesoară la liceul Coșbuc, a inițiat o serie de evenimente menite să abordeze teme ce

țin de diversitate, comunitatea LGBTI, rasism etc. În urma unei plângeri²⁸⁴ din partea unui părinte care nu a fost de acord cu aceste evenimente pe motiv că "promovau homosexualitatea", profesoara a fost condamnată că face "propagandă gay" și supusă intimidării, tratamentului diferit din partea colegilor, cât și la o serie de controale²⁸⁵ din partea Ministerului Educației. Activitățile sale erau în normă cu planul cadru de învățământ, făcând parte din curriculumul la decizia școlii, și chiar Ministerul Educației aprobase manualul folosit de Roxana. Cu toate acestea, discuțiile și controalele nu s-au încheiat decât după trei luni.

"Metodele pedagogice subtile de îndrumare spre homosexualitate"

Similar cu cazul de mai sus, în 2015, o profesoară de limba română din Turda, Adela Stan, a fost sancționată de către Consiliul de Administrație al Școlii²⁸⁶ pentru că, încercând să îi facă pe elevi să înțeleagă simbolismul, le-a recomandat un film²⁸⁷ despre poeții francezi Verlaine și Rimbaud, care include și scene ce abordează direct felul în care era privită homosexualitatea în vremea respectivă.

Părintele reclamant a motivat că nu crede că fiul lui în clasa a X-a este pregătit pentru astfel de scene, și nu vrea ca "școala să îl orienteze spre astfel de lucruri împotriva naturii umane." Cazul acesta aduce multe elemente de luat în considerare, pornind de la diversificarea metodelor de predare până la dublele standarde la subiectele întâlnite în literatura predată la școală, după cum spune și profesoara într-un articol²⁸⁸: „Dacă e să vorbim despre scene de sex (discrete în acest film), să avem în vedere că literatura clasei a X-a abundă în acestea: Ion și Ana se iubesc pe cuptor în prezența tatălui, țăranul Petre Petre o violează pe Nadina, personajele lui C. Petrescu discută despuiate filosofie sau citesc scrisori de dragoste, Maitreyi inițiază subtile jocuri erotice, iar Arghezi scrie licențioase și delicioase poezii despre sex. Sărutul dintre doi bărbați sau amorul lui nu înseamnă mai mult decât celelalte scene erotice pe care nu le mai judecăm pentru că țin de tradiția arhicunoscută. Dar nu mai suntem în 1800 să-l închidem pe Verlaine pentru pasiunea lui. (...) Și să nu uităm că unii dintre elevii noștri actuali sunt gay. Ce să facem cu ei? Să-i alungăm din cetate?”

Conferința Women Talk organizată de elevii din Focșani

Dacă în cazurile de mai sus profesorii despre care știm că au abordat tematica LGBTI la clasă au fost ținta luptei împotriva introducerii acestor teme în școlile din România, în cazul conferinței Women Talk din 2018, elevii sunt aceia care, atunci când abordează tema în evenimentele organizate de ei extrașcolar, sunt taxați de adulții din

²⁸⁴Ioana Nicolescu, UPDATE Anchetă la Liceul „George Coșbuc” din Capitală. Un părinte reclamă promovarea homosexualității în rândul elevilor, Adevărul, 2013, Disponibil la: https://adevarul.ro/news/eveniment/ancheta-liceul-george-cosbuc-capitala-unparinte-reclama-promovarea-homosexualitatii-randul-elevilor-1_5115189b4b62ed5875ec3792/index.html (Accesat la 18 Iulie 2019)

²⁸⁵Lavinia Gliga, Libertate, Decât o Revistă, 2015, <https://www.dor.ro/libertate-dor-12/> (Accesat la 18 Iulie 2019)

²⁸⁶ Decizia Nr. 46 din 22.05.2017

²⁸⁷Agnieszka Holland, Total Eclipse, 1995, Disponibil la: <https://www.imdb.com/title/tt0114702/> (Accesat 19 Iulie 2019)

²⁸⁸Luiza Vasiliu, Profesoara care n-a stat în banca ei, 2017, Disponibil la: <https://www.scena9.ro/article/profesoara-care-n-a-stat-in-banca-ei> (Accesat 19 Iulie 2019)

jurul lor. Conform unui articol²⁸⁹ din presă *“O conferință despre egalitatea și discriminarea de gen organizată de o mână de elevi din Focșani a fost anulată de Baroul Vrancea, Ateneul Popular, Inspectoratul Școlar, Asociația Părinți pentru Ora de Religie și Coaliția pentru Familie, pe motiv că dezbaterea, la care urmau să participe mai mulți speakeri, urma să atingă și subiecte precum drepturile comunității LGBT.”*

Deși acest eveniment nu urma să aibă loc într-o școală - ci în Ateneu, instituție aflată în subordinea Consiliului Local al Municipiului Focșani - este de observat rolul pe care l-a avut sistemului educațional în întregul demers de oprire a acestui eveniment, în contextul în care elevii făcuseră un parteneriat cu Inspectoratul Școlar Vrancea. Inițial, după lansarea evenimentului, a luat atitudine Baroul Vrancea, ai cărui avocați “au reclamat autorităților locale încălcarea Constituției, articolul despre libertatea de conștiință, aliniatul 6: *Părinții sau tutorii au dreptul de a asigura, potrivit propriilor convingeri, educația copiilor minori a căror răspundere le revine*”²⁹⁰ fiind consultați de către purtătoarea de cuvânt a Coaliției pentru Familie (Platforma Împreună), Ana-Corina Săcrieru. Din același articol aflăm că Inspectoratul Școlar Vrancea a preluat apelul acestora și l-a transmis tuturor liceelor din Focșani cerându-se respectarea aceluiași articol menționat și de Barou.

Evenimentul a fost anulat la trei zile de la lansare, și, drept motivație, potrivit relatărilor din presă, responsabilă cu proiectele culturale ale ateneului a spus organizatorilor “că a vorbit cu șeful dumneaei, că nu este de acord cu treaba asta, cum adică să aduc un transexual la conferință?”²⁹¹. Lucru care arată explicit excluderea și discriminarea pe motiv de identitate de gen, dintr-o instituție publică. În contextul anulării evenimentului, o altă persoană de la Inspectoratul Școlar Județean Vrancea a spus, conform declarației organizatorilor, că „Patrick (n.a: unul dintre invitați, persoană transgender) nu este om, apoi a dat-o la întors. Mi-a spus că domnul inspector general este foarte indignat.”²⁹² Faptul că un angajat al unei instituții publice de educație într-o poziție de putere își manifestă astfel de opinii este problematic pentru sistemul educațional în sine, dar și pentru societate, pentru că acest tip de discurs de dezumanizare a unei comunități (a spune că cineva nu este om pentru că are o anumită identitate) a stat la baza multor atrocități istorice pe care statul român și comunitatea internațională le condamnă.

Acest eveniment este unul care arată, prin răspunsurile pe care le-a primit, faptul că sistemul nu este pregătit să permită conversații despre această temă, parțial din necunoaștere, parțial din frica de a primi critici din partea părinților și asociațiilor creștine. În același timp, ne arată că elevii sunt mai pregătiți și doritori decât sistemul să abordeze teme precum drepturile LGBTI și drepturile femeilor, și chiar se luptă pentru a putea avea astfel de discuții. Evenimentul a avut loc finalmente, într-o locație neutră

²⁸⁹Digi24, *Coaliția pentru Familie blochează o conferință despre discriminare și egalitatea de gen*, 2018, Disponibil la: <https://www.digi24.ro/stiri/actualitate/coalitia-pentru-familie-blocheaza-o-conferinta-despre-discriminare-si-egalitatea-de-gen-884906> (Accesat 19 Iulie 2019)

²⁹⁰Venera Dimulescu, *Cum a blocat Coaliția pentru Familie o conferință despre discriminare*, Casa Jurnalistului, 2018, Disponibil la <https://casajurnalistului.ro/coalitia-discriminare/> (Accesat 14 August 2019)

²⁹¹Idem

²⁹²Idem

(sala unui hotel), și la el au venit elevi cu acord parental la ei pentru a evita orice probleme sau chiar împreună cu părinții lor.

Părinții și “propaganda LGBTI”

În ultimul rând, este important de observat trendul crescător al activismului părinților în ceea ce privește abordarea tematicii LGBTI în învățământ. Deși nu cunoaștem până la acest moment vreun grup sau asociație de părinți activi care să lupte pentru crearea unui mediu mai incluziv față de minorități în general, LGBTI în particular, știm de mai multe inițiative de părinți ce vor să păstreze școlile libere de educația sexuală, de educația pentru diversitate sau despre LGBTI. Este important să ne uităm la felul în care contribuie aceștia la situația actuală, din perspectiva lor de actori importanți în procesul educațional. Părinții au o influență mare în ceea ce privește deciziile instituțiilor școlare, ce se întâmplă în școli, profesorii și subiectele abordate la clasă. Puterea pe care și-o exercită aceștia nu vine mereu în interesul superior al copilului. După cum o să vedem mai jos, părinții sunt și ei parte din această societate homofobă și transfobă, și sunt de multe ori nepregătiți să abordeze teme ce țin de sexualitate, gen, identitate, perpetuând prin acțiunile lor prejudecăți ce mențin tematica LGBTI afară din mediul școlar.

Un prim exemplu este acela al trio-ului format din Federația Națională a Asociațiilor de Părinți, Federația Sindicatelor Libere din Învățământ și Federația Sindicatelor din Educație “Spiru Haret” care s-au remarcat în conversația despre Strategia pentru Educație Parentală²⁹³ lansată în dezbatere în iunie 2018 de către Ministerul Educației. Aceștia au criticat și solicitat cu succes retragerea acestei strategii pe motiv că felul în care a fost definit conceptul de familie în document nu este unul potrivit, și anume nu este explicat că este compusă dintr-o femeie și un bărbat. Dintr-un articol²⁹⁴ aflăm că asociațiile au declarat că *“Pentru noi, conceptul de familie este definit în Constituția României, nimic mai mult sau mai puțin! Dreptul la viața intimă este un drept garantat de legislația în vigoare, în consecință valorile transmise copiilor/elevilor noștri trebuie să țină cont de propriile convingeri morale și religioase”*

Bisericile Ortodoxe și Catolice au fost și ele active în acest demers, Francisc Doboș, purtătorul de cuvânt al Arhiepiscopiei Romano-Catolice București declarând în același articol că este împotriva “strategiei de (re)educare parentală gender!” și că *“Draft-ul documentului propus spre discuție încearcă să impună pe față ideologia de gen, altfel spus „gender”, o „dogmă” a „religiei” marxismului cultural și a corectitudinii politice. Gender este în flagrantă contradicție cu morala și învățătura creștină. Deci Biserica Catolică nu se poate asocia în nici un caz cu acest proiect „educativ” care are la bază colonizarea ideologică de tip gender a naturii umane”*.

²⁹³ [Proiect] *Strategia națională de educație parentală 2018-2025*, 2018, Disponibil la <https://www.juridice.ro/585784/strategia-nationala-de-educatie-parentala-2018-2025-i-proiect.html> (Accesat 18 noiembrie 2019)

²⁹⁴ R.P., *Strategia de educație parentală, în centrul unui scandal. Părinții și sindicatele cer Ministerului Educației să o anuleze: Pentru noi, conceptul de familie este definit în Constituția României, nimic mai mult*, Hotnews, 2018, Disponibil la: <https://www.hotnews.ro/stiri-educatie-22550399-strategia-educa-parental-centrul-unui-scandal-rin-sindicatele-cer-ministerului-educa-iei-anuleze.htm> (Accesat 14 August 2019)

Această strategie ar fi avut numeroase beneficii pentru părinții din România, incluzând "introducerea Educației parentale în fișele de post ale profesorilor, asistenților medicali și sociali, cu 2 ore pe săptămână alocate parentingului care să fie incluse în normă. În plus, autoritatea propunea ca fiecare părinte să participe la cursuri de educație parentală, în momentul în care copilul intră într-un nou ciclu de învățământ". Însă întreg demersul a fost deturnat pentru simplul fapt că ar fi promovat ideea de diversitate, obligație deja asumată de statul român în varii ocazii, cu scopul de a proteja drepturile copilului.

Un alt exemplu important de luat în calcul este campania de mobilizare a părinților pentru oprirea "propagandei homosexuale în licee". Aceasta a pornit de la strategia parentală mai sus menționată care a fost văzută de inițiatorii site-ului www.no-lgbt.ro, conform website-ului lor²⁹⁵, drept "o încălcare a unui drept fundamental al părinților, (...) o încercare abuzivă de a redefini din temelii familia, (...) o imixtiune nepermisă în viața privată a familiei". Conform inițiatorilor, "Legislația românească în vigoare are - din fericire - câteva pâghii care permit părinților să limiteze și să controleze propaganda LGBT în școli". Aceștia încurajează părinții să completeze o cerere tip disponibilă pe site și să o trimită școlii unde învață copilul lor, cerând acesteia să aibă în vedere să nu încalce legea. Această campanie ne arată că persoanele care sunt împotriva introducerii temelor LGBTI în școli sunt încrezătoare în puterea lor, consideră că pot pune presiune asupra școlilor, și că școlile trebuie să îi asculte și să aplice ceea ce ei cer. Acest lucru este simptomatic și înclină balanța clar în favoarea menținerii unui mediu școlar lipsit de conversații despre drepturile LGBTI, în ciuda legislației anti-discriminare existente în România. Nu se cunosc inițiatorii acestei campanii, însă este transmis indirect că aceștia sunt la fel ca publicul lor țintă, părinți nemulțumiți de felul în care se desfășoară lucrurile în acest moment în școlile din România.

"Școala familiei" este o altă inițiativă ce atrage atenția în contextul în care strategia de educație parentală a fost retrasă. Aceasta este o sursă de educare a părinților care este deschis anti-LGBTI, după cum explică pe site-ul lor la cursul "Caracteristici masculine și feminine", discursul pro-LGBTI stând la baza formării acestui curs. *"Un alt motiv care a stat la baza alcătuirii acestui modul este preocuparea pentru identitatea de gen a fiilor și fiicelor noastre, care riscă să fie pusă sub semnul întrebării prin educația sexuală și transgenderism. Ideea care se promovează este că indivizii pot alege ei singuri dacă sunt bărbați sau femei, indiferent de sexul lor biologic, iar această alegere trebuie să fie respectată și acceptată de ceilalți. Această teorie, deși nu este susținută de dovezi științifice, a dus ca în SUA adolescenții care se consideră fete să se schimbe în vestiarele de fete și să facă duș cu ele. În România lucrurile încă nu sunt atât de radicale, însă ne îndreptăm în acea direcție prin tot mai insistentele programe de educație sexuală prin care se promovează pe lângă fluiditatea de gen, homosexualitatea, masturbarea, sexul anal și începerea vieții sexuale de la vârstele cele mai fragede. De aceea, prin acest modul, părinții sunt încurajați să cunoască tipologiile masculine și*

²⁹⁵ Disponibil la <https://www.no-lgbt.ro> (Accesat 14 august 2019)

*feminine și să își poată ajuta copiii în cazul în care aceștia încep să își schimbe comportamentele normale.”*²⁹⁶

Ce este important de observat la această inițiativă este faptul că este înființată și coordonată de Virgiliu Gheorghe, autor al cărții “Fața nevăzută a homosexualității”. Gheorghe scrie în cartea sa că „*Propaganda homosexuală constituie cea mai puternică ofensivă împotriva ființei umane din întreaga istorie*”, că „*81% din gay și 93% din lesbiene și-au schimbat orientarea sentimentală sau sexuală după vârsta de 12 ani*” sau că „*Într-o evaluare realizată pe un eșantion de peste 1000 de homosexuali s-a constatat că nici măcar unul din ei nu fusese iubit și respectat de tatăl său*”²⁹⁷. Astfel de credințe insuflă tinerilor pot determina ură de sine, homofobie internalizată și externalizată, sănătate mentală precară. La baza filozofiei taberelor de conversie de la homosexualitate la heterosexualitate faimoase mai ales în SUA, stau chiar astfel de tipuri de credințe conform cărora orientarea sexuală homosexuală este ceva ce se poate schimba. Faptul că aceste persoane sunt parte din inițiative de educare a părinților în spirit anti-LGBT cât și parte din sistemul educațional în funcții înalte la momentul cercetării (de exemplu, parte a echipei Școlii Familiei, Oana Moșoiu ocupă funcția de Coordonator intervenții sistemice la MEN²⁹⁸ și este parte din angajații Facultății de Psihologie și Științele educației²⁹⁹) arată că sistemul nu se va schimba prea curând, ci va continua să perpetueze aceleași dogme ce situează persoanele LGBTI în afara acceptabilității și incluziunii.

Deși nu există în acest moment organizații cunoscute de părinți ai tinerilor LGBTI, este important de menționat că aceștia nu sunt invizibili. Stigmatul homofob și transfob îi atinge și pe aceștia, la fel ca și pe restul părinților, făcându-i să respingă această realitate din frică. Însă mulți reușesc în timp să lucreze cu propriile prejudecăți și să își reimagneze un nou viitor pentru copii lor. Asociația ACCEPT a înființat și coordonat grupul de părinți ai tinerilor LGBTI numit Rainbow Families, care a avut scopul de a oferi sprijin și de a crea un spațiu sigur pentru aceștia. Una dintre mamele parte din grup declară că “*Prima reacție a fost să ținem pentru noi, pentru că lumea e ostilă. Mie mi se părea o problemă, iar noi nu știam cum să trăim cu ea. Ne gândeam oare ce va spune lumea, am mers la psiholog, însă nu ne-a ajutat foarte mult. Cel mai important pentru mine a fost că ne-a comunicat. N-aș fi suportat să se ascundă de mine. Orice ar fi, e copilul tău, mergi alături de el, îl ajuți.*”³⁰⁰ Părinții nu au acces la informații despre tematica LGBTI și nu găsesc în contextul școlar, la profesori, psihologi sau alți părinți, sprijin în a învăța ce să facă pentru a-și ajuta copilul. În acest context este cu atât mai important să

²⁹⁶ Școala Familiei, *Caracteristici masculine și feminine*, Disponibil la: <https://www.scoala-familiei.ro/caracteristici-masculine-si-feminine/> (Accesat 14 August 2019)

²⁹⁷ Mihai Popescu, *Homofobii și homosexualii români au protestat împreună, din greșală, pentru o carte*, VICE România, 2015, Disponibil la <https://www.vice.com/ro/article/vvm99d/homofobii-si-homosexualii-romani-au-protestat-impreuna-din-greseala-pentru-o-carte-113> (Accesat 14 august 2019)

²⁹⁸ Ministerul Educației Naționale, Declarație de avere, 2018, Disponibil la: <https://www.edu.ro/sites/default/files/fisiere/Minister/2018/declaratii%20avere/Mosoiu%20Oana%20Monica.pdf> (Accesat 15 August 2019)

²⁹⁹ Site-ul Facultății de Psihologie și Științele Educației, Disponibil la: <http://fpse.unibuc.ro/despre-noi/cadre-didactice/userprofile/oanamosoiu>

³⁰⁰ Florin Ghinda, *Cu ce se confrunta o persoana LGBT în România?*, România Pozitivă, Disponibil la <http://www.romaniapozitiva.ro/romania-pozitiva/cu-ce-se-confrunta-o-persoana-lgbt-in-romania/> (Accesat 1 august 2019)

existe o strategie de educație parentală incluzivă față de tematica LGBTI, care să îi întâmpine pe părinții care au un copil gay, bisexual, lesbiana, trans sau intersex.

Școlile ar trebui să privească educația holistic și să își asume responsabilitatea de a adresa teme de drepturile omului cu toate că părinții nu înțeleg mereu de ce este nevoie. În loc să fugă de aceste discuții necesare, școala poate avea un rol definitoriu în formarea părinților pentru ca aceștia să înțeleagă nevoia copiilor lor de a înțelege aceste subiecte. În acest fel, părinții vor putea lua decizii informate cu privire la educația copiilor lor, și vor putea să își sprijine copiii în procesul educațional.

4.4.2 Includerea temelor LGBTI în curriculumul școlar

Conform studiului ACCEPT³⁰¹, "Numai un procent de 25% dintre elevi spun că profesorii vorbesc uneori (rar) despre sexualitate și orientare sexuală. Orele de curs la care se vorbește despre sexualitate sunt psihologia, dirigenția, biologia sau religia. În cele mai multe cazuri în care elevii descriu modul în care se vorbește despre sexualitate și orientare sexuală, aceștia menționează atitudinile negative ale profesorilor. De asemenea, mulți elevi menționează și stânjeneala ori jena pe care o simt din partea profesorilor atunci când vine vorba despre sexualitate."

Adrian Costache explică faptul că Ministerul Educației stabilește disciplinele și programa școlară ce include temele principale și competențele pe care să le dobândească elevii. Însă, multe dintre programele din cadrul Om și Societate nu au fost schimbate de mai mult de un deceniu, lăsând astfel loc inerției. Atunci când se întâmplă dezvoltarea unei noi programe, Ministerul nu este transparent cu privire la criteriile de selecție a celor cu care lucrează. El este de părere că în dezvoltarea programei ar trebui să se plece de la nevoi și ar trebui să existe discuții între toate părțile implicate: elevi, profesori etc. În ceea ce privește aplicarea programei, profesorii au o anumită libertatea în a alege conținutul care va fi folosit, însă nu există principii și norme care să îi ghideze.

În contextul birocratizării excesive și al fricii de a aborda subiecte ce pot fi considerate controversate, includerea temelor LGBTI la clasă este mai degrabă o excepție ce de multe ori depinde de bunăvoința și interesul profesorului care predă.

Pentru analizarea includerii temelor LGBTI la clasă am analizat o serie de manuale aflate pe site-ul Ministerului Educației Naționale, și am încercat să identificăm dacă tema este inclusă, în ce context și cu ce conotație. Ne-am uitat în mod special la disciplinele din domeniul social dar și la manualele de istorie, limba română sau biologie pentru clasele V-XII.

Educația pentru sănătate este singura disciplină, care este și opțională, unde este menționată orientarea sexuală în programa școlară³⁰², pentru nivelul de liceu. Societatea de Educație Contraceptivă și Sexuală (SECS) este una dintre cele mai active organizații din România în ceea ce privește drepturile sexuale și reproductive. Aceștia au

³⁰¹ Asociația ACCEPT, *Un Liceu sigur pentru toți*, 2017, <http://www.acceptromania.ro/wp-content/uploads/2016/03/Un-liceu-sigur-pentru-toți-Sumarul-cercetarii.pdf>

³⁰² Vezi Lista orientativă de conținuturi pentru anul II (clasele a XI-a - a XII-a). 6. SĂNĂTATEA REPRODUCERII ȘI A FAMILIEI 6.3. Identitate și orientare sexuală din cadrul PROGRAME ȘCOLARE REVIZUITE pentru disciplina opțională EDUCAȚIE PENTRU SĂNĂTATE CLASELE I – a XII-a (variantă modulară) disponibilă la http://programe.ise.ro/Portals/1/Curriculum/Progr_Gim/CD/Educatie%20pentru%20sanatate_clasele%20I%20-%20a%20XII-a.pdf.

realizat în 2015 un Raport de analiză a disciplinei opționale Educație pentru Sănătate – componenta educație sexuală în care au analizat toate manualele existente de educație sexuală, pentru diferite grupe de vârstă. Conform studiului SECS³⁰³, nu există un manual pentru predarea acestei materii, însă, există un Ghid pentru cadre didactice, în care, *”este prezentat faptul că tinerii pot avea altă orientare sexuală decât cea heterosexuală, însă nu și factorii de influențare a orientării sexuale și a identității de gen. De asemenea, o altă lipsă majoră o reprezintă faptul că nu este pus accentul pe acceptarea oamenilor de diferite orientări sexuale și identități de gen, ca parte din respectarea drepturilor omului.”* România nu are în continuare educație sexuală comprehensivă, adecvată vârstei, pentru tineri în școli, deși a primit și asumat această recomandare în cadrul Universal Periodic Review (UPR). ACCEPT lucrează de multă vreme alături de alte organizații pentru includerea educației pentru sănătatea sexuală și reproductivă în spațiul școlar. Deși pe termen lung și-ar dori educație comprehensivă adecvată vârstei, organizațiile active în domeniu consideră că un pas înainte în contextul actual ar fi un număr de intervenții extracurriculare tip ateliere predate tinerilor.

În manualul de **educație socială**³⁰⁴ de clasa a 6-a este menționată orientarea sexuală în lecția 2- Identitatea culturală. În text nu se intră în detaliu, însă se explică faptul că identitatea este elementul central al personalității, arată cine suntem și ce ne diferențiază de ceilalți. Pe lângă orientare sexuală mai sunt numite sexul, etnia, rasa, religia, locul nașterii, rolurile din viață, trăsăturile fizice și apartenența la un grup minoritar sau majoritar.

În manualul de **sociologie**³⁰⁵ pentru clasa a XI-a (Editura Corvin) nu este menționată orientarea sexuală sau identitatea de gen, deși se discută despre discriminare, stereotipuri, prejudecăți. Sunt menționate alte categorii precum rasa, etnia, vârsta.

În manualul de **sociologie**³⁰⁶ pentru clasa XI-a (Editura all) în capitolul 7, Fenomene anomice, se discută, alături de corupție, infracționalitate și sărăcie, despre delincvența juvenilă. La finalul acestuia există un paragraf despre Transgresiunile sexuale: “Prostituția, homo- sexualitatea și pornografia au făcut obiectul a numeroase lucrări. Există și sociologi americani care includ adulterul și celelalte forme de sexualitate extraconjugale în capitolul devianțelor sexuale.” Autorii menționează homosexualitatea aici ca o practică de studiu al sociologilor în domeniul devianței. Însă încadrarea ei (alături de dizabilități fizice, mentale, consumul de droguri și sinucidere) la devianțe fără o ancorare în realitatea curentă care a venit cu nenumărate noi

³⁰³Societatea de Educație Contraceptivă și Sexuală, *Raport de Analiză a disciplinei opționale Educație pentru Sănătate, componenta educație sexuală*, p. 22, Disponibil la <https://secsromania.files.wordpress.com/2016/04/raport-de-analiza-a-disciplinei-optionale-educatie-pentru-sanatate-componenta-educatie-sexuala.pdf> (Accesat la 15 Iulie 2019)

³⁰⁴Lupșa Daria-Daniela, *Educație socială, cls a VI-a*, Editura Didactică și Pedagogică, p. 13, Disponibil la: https://manuale.edu.ro/manuale/Clasa%20a%20VI-a/Educatie%20sociala/EDP2/?fbclid=IwAR3rzkpTwGK4g1MjloT5bf_OHuz1t49-qRXEGFkSkOpRNAHwajmIYKQO_nA#p=13 (Accesat 20 Iulie 2019)

³⁰⁵Elena Lupșa, Victor Bratu, *Sociologie*, Editura Corvin, p.90, Disponibil la: <https://manuale.edu.ro/manuale/Clasa%20a%20XI-a/Sociologie/Corvin/A316.pdf> (Accesat 20 Iulie 2019)

³⁰⁶Maria Voinea, Carmen Bulzan, *Sociologie*, Editura All, p. 69, Disponibil la: <https://manuale.edu.ro/manuale/Clasa%20a%20XI-a/Sociologie/All/A187.pdf> (Accesat 20 Iulie 2019)

perspective asupra tuturor categoriilor menționate, poate denota o tentă negativă și poate perpetua ideea că a fi homosexual este ceva greșit.

În manualul de **studii sociale**³⁰⁷ de clasa a XII-a (Editura Corvin) la capitolul Minorități în mass media, elevii sunt îndemnați să își trateze cu respect semenii indiferent de orientare sexuală, să menționeze orientarea sexuală doar când este relevantă atunci când relatează despre, să îi întrebe pe ceilalți cum vor să fie identificați și să folosească această denumire în relatarea lor.

Pe lângă aceste discipline identificate pe site-ul Ministerului Educației Naționale, în interviul cu Roxana Marin, profesoară la Liceul Coșbuc din București, ni s-a menționat un opțional de **drepturile omului** pentru clasa a 10-a sau a 11-a, specific profilului bilingv al liceului, la care se folosește un manual³⁰⁸ dezvoltat de către Consiliul Britanic și Editura Humanitas. În acest opțional, potrivit lui Marin, se abordează tematica LGBTI dintr-o perspectivă incluzivă, bazată pe drepturile omului. Opționalul este disponibil liceelor bilingve din țară.

Este important de menționat că, deși orientarea sexuală pare să fie, de cele mai multe ori, doar o mențiune într-un lung șir de criterii, Centrul Național de Evaluare a răspuns solicitării de informații CRJ³⁰⁹ spunând că *"În conținutul variantelor de subiecte pentru disciplinele Sociologie, Cultură civică, Educație socială, Pedagogie, Consiliere psihopedagogică, CNEE promovează cu precădere conținuturi cu impact major în educarea antidiscriminare, promovarea toleranței și a diversității, eliminarea stereotipurilor și prejudecăților. Variantele de subiecte la aceste discipline includ teme de tip: reformarea instituției familiei, programe/campanii anti violență, problema bullying-ului, alternative diadice nonmaritale, **comportament sexual minoritar (LGBTQI+)**, (...)".* De asemenea, CNEE declară că *"în formările derulate de fiecare consilier de specialitate responsabil/coordonator de disciplină/discipline (...) s-a solicitat cadrelor didactice din echipele de proiectanți să evite orice formulare care ar putea fi interpretată ca ofensatoare/discriminatorie la adresa asimetriei rolurilor de gen, grupurilor minoritare (etnice, naționale, sexuale), persoanelor cu dizabilități, credințelor/mentalităților religioase".* Acest lucru este unul pozitiv, și ne arată că există o preocupare cu privire la abordarea nediscriminării LGBTI, deși nu știm exact cum arată aceasta în practică. Includerea temei LGBTI în procesele de examinare ar presupune că acest subiect ar fi fost explorat în timpul orelor, lucru care, după cum am discutat până acum, nu se întâmplă atât de des.

Manualele școlare revizuite pentru acest studiu nu cuprind informații cuprinzătoare despre tematica LGBTI, însă CNEE menționează că *"proiectul de manual școlar respectă principiile echității, diversității, incluziunii și nondiscriminării, indiferent de rasă, naționalitate, etnie, limbă, religie, categorie socială, convingeri, orientare sexuală,*

³⁰⁷ Elena Lupșa, Victor Bratu, Studii Sociale, Manual pentru cls. a XII-a, Editura Corvin, p. 90, Disponibil la: <https://manuale.edu.ro/manuale/Clasa%20a%20XII-a/Studii%20sociale/Corvin/A320.pdf> (Accesat 20 Iulie 2019)

³⁰⁸ Maria Liana Lacatus, Miruna Carianopol, Stefan Colibaba, Cristiana Faur, Roxana Marinescu, Ruxandra Popovici, Vanda Stan, Marilena Suciu, *Rights in deed. Human rights education. Students book. Manual optional pentru studiul drepturilor omului. Clasa a XI-a*, Editura Humanitas Educațional, Disponibil la: <https://www.librarie.net/p/40625/rights-in-deed-human-rights-education-students-book-manual-optional-pentru-studiul-drepturilor-omului-clasa-a-xi-a> (Accesat 5 August 2019)

³⁰⁹ Înregistrată cu nr 178/25.07.2019 (nr intrare CNEE 2182 din 25.07.2019)

vârstă, handicap, boală cronică necontagioasă, infectare HIV, apartenență la o categorie defavorizată”, acest aspect fiind un criteriu eliminativ. Acest lucru ne arată că, deși în politicile scrise există o intenție de nediscriminare, în practică aceasta este realizată mai degrabă prin omiterea temelor LGBTI decât prin promovarea activă a principiilor menționate. Într-adevăr, cu o excepție, manualele au un ton neutru cu privire la orientarea sexuală și nu menționează deloc celelalte identități parte din comunitatea LGBTI. Incluziunea prin generalizare și fără a intra în particularități este mai degrabă strategia abordată atât în curriculum cât și în manuale. Faptul că în manuale nu se vorbește negativ despre persoanele LGBTI nu înseamnă neapărat o includere a acestora, ci mai degrabă perpetuează tăcerea și stigma în jurul acestui subiect.

În ceea ce privește universitățile, gradul de libertate pare a fi unul mai mare în a aborda temele LGBTI. În cazul lui Adrian Costache, acesta include în cursurile sale de formare a profesorilor teme ce țin de alteritate și de diferențe umane incluzând LGBTI, având libertate din partea Universității Babeș Bolyai de a face acest lucru. Acest lucru este susținut și de membrii MozaiQ, Viski și Palaș, care au implementat în contexte universitare inițiativa Campus Pride, unde elevi LGBTI organizau evenimente cu teme ce țin de mai buna cunoaștere a comunității cu acordul Facultăților în care se desfășurau evenimentele. De asemenea, atât MozaiQ cât și ACCEPT au declarat în interviuri că de-a lungul timpului au primit mai multe invitații din partea profesorilor universitari de a merge la cursuri și a le vorbi studenților despre comunitatea LGBTI. Acest lucru arată o deschidere mai mare a profesorilor din Universități, și ne indică în același timp că, cel mai mulți dintre elevii vor avea acces la informații despre LGBTI în context școlar abia când vor deveni studenți, în cazul în care aleg să studieze la o facultate de tip umanist.

4.4.3 Formarea cadrelor didactice

Conform cercetării MozaiQ, 80.3% dintre elevi au auzit măcar o dată remarci homofobe din partea profesorilor sau personalului nedidactic. Cu toate acestea, ISJ-urile³¹⁰ ce au răspuns la solicitarea de informații CRJ declară că nu au existat plângeri împotriva profesorilor cu privire la discriminare. Nici CNCD nu are înregistrată³¹¹ vreo sesizare de discriminare față de persoane LGBTI în domeniul educațional. Acest lucru nu este surprinzător, considerând faptul că, din aceeași cercetare aflăm că doar 35.6% dintre elevii LGBTI care au fost hărțuiți sau agresați în ultimul an, în contextul școlar, din cauza identității lor au raportat incidentele. Pentru cei care nu au raportat niciodată, motivul principal a fost convingerea că personalul școlar nu ar interveni (59.6%), iar 50.0% se temeau că personalul i-ar deconspira față de familie. Dintre cei care au raportat incidentele, doar 40.0% au spus că răspunsul personalului a fost eficient în soluționarea conflictului. Doar 10% dintre respondenți au spus că au cel puțin 6 persoane în personal care sunt prietenoase, iar 63.1% spun că administrația școlii nu îi sprijină. Studenții s-ar simți cel mai confortabil să vorbească cu consilierii școlari și cel mai puțin confortabili să vorbească cu personalul care asigură siguranța, însă 57.7% nu au făcut-o niciodată.

³¹⁰ București, Cluj, Constanța, Galați, Iași, Prahova, Sibiu, Timiș, Brașov, Dolj

³¹¹ În răspunsul 4240/08.08.2019

Aceste date ne arată pe de o parte că profesorii nu sunt pregătiți pentru a aborda temele ce țin de orientare sexuală, identitate/expresie de gen și caracteristici sexuale, dar și că gradul de încredere în aceștia pentru a ajuta în cazuri de discriminare și violență este unul scăzut. Ținând cont că de multe ori cadrul familial este unul homofob și transfob, profesorii ar putea fi un sprijin pentru elevii care își descoperă identitatea sau sunt țintă a intimidării și agresiunii din partea colegilor. Petrecând jumătate din timpul lor la școală, tinerii au nevoie ca acest mediu să fie unul sigur, în care să se simtă confortabil pentru a se putea concentra pe procesul educațional. Nu este de mirare că, potrivit studiului Mozaiq³¹², *"Elevii care s-au simțit victimizați sunt de 1.5 ori mai probabil să se confrunte cu depresia, de două ori mai probabil să chiulească de la școală pentru a evita hărțuirea, au rezultate școlare și aspirații educaționale mai scăzute."* Acest fenomen numit "stresul minoritar" a fost studiat de-a lungul anilor și chiar teoretizat de sociologi precum Meyer (2003) care a analizat conflictul dintre experiența minoritară și valorile dominante într-o societate, respectiv rezultatele acestuia, în special stresorii unici cu care se confruntă persoanele LGBTI din cauza prejudecăților și discriminării. Experiența respingerii din partea celor din jur și de a trăi în contexte homofobe și transfobe poate duce dezvoltarea de probleme de sănătate mentală sau fizică, homofobie și transfobie internalizată și varii mecanisme de a face față adversității.

Discuția cu Adrian Costache, lector la UBB Cluj și membru al departamentului de pregătire a personalului didactic, a fost edificatoare în ceea ce privește lipsa formării inițiale a profesorilor în domeniul LGBTI. Conform acestuia, pregătirea inițială a profesorilor în acest moment suferă de tehnicism și se focusează exclusiv pe conținutul pe care aceștia trebuie să îl livreze conform materiei lor și prea puțin pe interacțiunea umană dintre profesori și elevi sau studenți. El consideră, la fel ca Roxana Marin, că modulul psihopedagogic trebuie regândit pentru a include și alte aspecte. Atâta timp cât sistemul actual de educație este focusat mai degrabă pe performanță, nu lasă loc unor discuții importante pe care ar trebui să le avem ca societate despre scopul educației în aceste vremuri și despre care sunt lucrurile pe care vrem să le facem în școală într-adevăr. Abandonul școlar nu ar trebui privit doar din perspectiva de prevenție, ci ar trebui să fie studiate și adresate cauzele care duc la acesta. Costache este de părere că mulți elevi pot simți că "ceva din ei trebuie ascuns", lucru care contribuie la alienarea față de școală. Este de părere că profesorii ar trebui să primească informații obiective și corecte despre ce înseamnă și ce presupune LGBTI, pentru a combate atitudinea pudibondă cu privire la sex și sexualitate. Așa cum abordează și el la cursurile sale, Costache este de părere că viitorii profesori ar trebui să se gândească la "cum ar trebui să arate viața pentru cineva care se descoperă pe sine ca fiind radical diferit".

În ceea ce privește formarea profesorilor, ținând cont că, la acest moment, MEN nu include specific tematica LGBTI în modulul psihopedagogic, Marin crede că pentru a crea schimbare la nivel național, mai întâi este nevoie de coerciție, standarde profesionale și asigurarea împlinirii acestora. Crede că profesorii ar fi mai atenți la ceea ce spun și fac dacă ar putea fi taxați, mai ales dacă ar fi afectați în obținerea gradăției.

Directoarea executivă a Asociației ACCEPT, Teodora Roseti Ion Rotaru, este de părere că MEN este reticent să includă teme LGBTI pentru că, și persoanele parte din

³¹² Menționat în interviul din data de 17 iulie 2019 cu Alexandru Palas, membru Mozaiq

Minister fac parte din această societate homofobă și transfobă, și nu reușesc "să-și lase prejudecățile la ușă". Mai mult, și printre profesori, deși au obligația de nediscriminare, există persoane care își manifestă prejudecățile direct, așa cum a fost în perioada referendumului, când, ACCEPT a primit zeci de plângeri din toată țara privind profesori ce strâneau semnături pentru sprijinirea inițiativei. Cu această ocazie MEN a reacționat și a trimis o circulară prin care să oprească colectarea semnăturilor în școli, însă mai degrabă din motive de neutralitate politică decât pro-LGBTI.

În același timp, Teodora Roseti Ion Rotaru consideră că profesorii sunt mai puțin homofobi decât populația generală, însă nu au capacitatea să ajute și au nevoie de mecanisme instituționale pentru a adresa ceea ce copiii nu au acasă. Asociația ACCEPT a oferit formare pentru profesorii dornici să învețe despre combaterea bullying-ului, discriminării LGBTI în școală. Din experiența lor a reieșit că profesorii nu au mai primit informații organizate despre subiect înainte. Aceștia au venit la cursuri pentru că s-au confruntat cu situația de a nu ști cum să îi susțină pe tinerii LGBTI.

Formarea cadrelor didactice și personalului auxiliar de către organizații neguvernamentale aduce cu sine informație corectă și contribuie la îmbunătățirea situației școlare a tinerilor LGBTI, însă, după cum spune și Viski, "peticește mai degrabă", suplinind prin eforturi proprii ceea ce ar trebui să facă statul.

Singurul moment în care MEN discută despre formare pe tema LGBTI în răspunsul său³¹³ este în contextul în care declară că a oferit prin intermediul CNEE *"consultanță în pregătirea membrilor comisiilor de examen, a examinatorilor și a altor persoane implicate în desfășurarea examenelor și a sprijinit acțiunile de perfecționare a personalului didactic în realizarea proceselor de evaluare curentă a progresului școlar"* și că *"în formările derulate de fiecare consilier de specialitate responsabil/coordonator de disciplină/discipline (...) s-a solicitat cadrelor didactice din echipele de proiectanți de itemi să evite orice formulare care ar putea fi interpretată ca ofensatoare/discriminatorie la adresa asimetriei rolurilor de gen, grupurilor minoritare (etnice, naționale, sexuale), persoanelor cu dizabilități, credințelor/mentalităților religioase."* Acest lucru se întâmplă în contextul în care CNEE *"promovează cu precădere conținuturi cu impact major în educarea antidiscriminare, promovarea toleranței și a diversității, eliminarea stereotipurilor și prejudecăților"* incluzând teme ce țin de *"comportament sexual minoritar (LGBTQI+)"* în *"conținutul variantelor de subiecte pentru disciplinele Sociologie, Cultură civică - Educație socială, Psihopedagogie specială, Terapie educațională complexă și integrată, Pedagogie și Consiliere psihopedagogică"*.

Așadar aceste conversații există, însă doar sub forma de recomandări, fără a intra în profunzime cu privire la necesitatea lor și fără a oferi formare reală profesorilor și celorlalți membri parte din aceste comisii.

În ceea ce privește formarea continuă a cadrelor didactice de către **Casele Corpului Didactic**, câteva dintre cursurile menționate de acestea sunt relevante studiului nostru.

Casa Corpului Didactic Brașov a inclus în răspunsul său³¹⁴ la solicitarea CRJ mai multe informații despre ce include curriculumul de educație interculturală. Orientarea

³¹³ Răspuns nr.2182/ 31.07.2019 al CNEE urmare a solicitării de informații transmise de CRJ.

³¹⁴ Nr. 1912/31.07.2019

sexuală este inclusă tangențial în conversația despre toleranță, menționându-se că există "manifestări ale intoleranței în raport cu: rasa; credințele religioase; opțiunile politice; sex opus sau diferite practici sexuale".

Casa Corpului Didactic Timiș a declarat³¹⁵ că în programele de formare din oferta lor se află și Educația pentru Drepturile Omului, un curs de 40 de ore dedicat cadrelor didactice în care "În contextul drepturilor omului în lumea contemporană, au fost discutate aspecte privind egalitatea de gen, violență de gen, discriminare pe criteriul orientării sexuale, stereotipuri și prejudecăți despre minoritatea LGBTQ". Cursul este acreditat și s-a desfășurat în fiecare an școlar începând din 2015 până în 2018, contra cost. În total, conform răspunsului CCD Timiș, până în prezent au participat 293 de cadre didactice și didactice auxiliare. Nu știm exact în ce fel a fost abordată minoritatea LGBTI însă este un semn pozitiv că aceasta a fost discutată și nu doar menționată.

În cadrul cursului Educație Interculturală în Școli fără Discriminare din oferta CCD Timiș, în suportul de curs, este menționată orientarea sexuală în capitolul "Discriminarea. Stereotipuri și prejudecăți" atunci când este descris cadrul legal al combaterii discriminării cât și atunci când sunt menționate criteriile pe baza cărora se poate face discriminare indirectă și hărțuire.

Atât Institutul de Științe ale Educației³¹⁶, cât și CCD Timiș au menționat în răspunsurile lor instituții europene precum Consiliul Europei (pentru munca sa în domeniul drepturilor omului și interculturalității) sau Parlamentul European (cu privire la cele opt competențe cheie recomandate de acesta care stau la baza curriculumului național pentru învățământ primar și gimnazial). Acest lucru arată că instituțiile sunt la curent cu recomandările în acest domeniu de la aceste instituții. Cu atât mai mult este surprinzător că aceste instituții aleg să pună în aplicare doar o parte din valorile acestora.

Universitatea de Vest din Timișoara menționează în răspunsul³¹⁷ la solicitarea făcută pentru această cercetare că include la disciplina Educație Interculturală din cadrul Programului de studii psihopedagogice în vederea obținerii certificării pentru profesia didactică informații despre persoanele LGBTI. Mai precis, se vorbește despre "discriminare pe criteriul orientării sexuale, stereotipii și prejudecăți despre minorități sexuale". Celelalte patru universități care au răspuns solicitării nu au menționat că includ subiectul LGBTI la vreo disciplină.

Drept exemplu de bună practică în sistemul educațional din România, am putut să identificăm un proiect al **Universității din Pitești** derulat între anii 2016-2018 despre educație incluzivă, focusându-și interesul pe tineri marginalizați, în risc de excludere. Printre alte categorii de tineri pentru care proiectul a dezvoltat recomandări practice de incluziune, se află și elevii LGBT³¹⁸. Din știrea³¹⁹ identificată pe website-ul instituției, aflăm că Universitatea a realizat seminarii de diseminare pentru inspectori școlari și directori de școli, șefi de catedră, șefi ai unor comisii de specialitate, șefi de

³¹⁵ În răspunsul Nr. 873/29.07.2019

³¹⁶ În răspunsul Nr. 820/01.08.2019

³¹⁷ Nr. 143/22.07.2019

³¹⁸ Proiectul iDecide, *Elevi LGBT*, Disponibil la: (Accesat 14 August 2019)

³¹⁹ Relații Publice, *Evenimente 2018- Seminar de diseminare a rezultatelor proiectului iDecide la Universitatea din Pitești*, Disponibil la: <https://www.upit.ro/ro/relatii-publice/evenimenterp/evenimente-2018> (Accesat 14 August 2019)

cercuri pedagogice și planifică discuții cu decidenți în perioada următoare. Conform website-ului proiectului, realizatorii își propun *“Prin implementarea Toolkit-ului și colectarea unui volum mare de date, ne propunem să înțelegem complexitatea modului în care deciziile de la nivelul școlii influențează grupurile marginalizate și să elaborăm recomandări concrete pentru politici și practici cu privire la modul de implicare în procesul decizional partajat, dând posibilitatea de exprimare tuturor părților interesate”*. Nu am reușit să identificăm mai multe informații despre punerea în aplicare a acestor recomandări în contextul românesc, însă, existența acestor resurse în limba română este un avantaj pentru acei profesori care își doresc mai multe competențe în domeniul incluziunii tinerilor LGBTI.

În ceea ce privește **Inspectoratele școlare** care au răspuns la solicitările realizate pentru acest studiu și atribuțiile acestora la nivel de județ în ceea ce privește realizarea inspecțiilor școlare, gradațiile profesorilor, colectarea de informații privind bullying-ului și a discriminării de către elevi și profesori, acestea au oferit răspunsuri generaliste fără să includă în mod specific observații despre abordarea temelor LGBTI.

4.5 Concluzii și recomandări

Studierea felului în care tinerii LGBTI își pot exercita pe deplin dreptul la educație fără discriminare a ridicat mai multe întrebări decât am găsit bune practici. În continuare, în 2019, tinerii LGBTI nu sunt recunoscuți ca un grup țintă a discriminării și bullying-ului, ce necesită o atenție specială din partea sistemului educațional. Conform cercetărilor internaționale și naționale, putem vedea că situația tinerilor LGBTI este una extrem de dificilă, fiind supuși violenței, discriminării și intimidării din partea colegilor și chiar a profesorilor și personalului nedidactic. Personalul școlar nu este pregătit să identifice și să ofere sprijin tinerilor LGBTI. Curriculumul școlar nu include la nicio disciplină informații complexe despre tematica LGBTI, de cele mai multe ori aceasta doar fiind menționată printre alte criterii fără a intra în detalii, și este lăsat la alegerea profesorului felul în care ea este abordată. Puținii profesori despre care știm că au abordat această temă sunt supuși orprobriului și chiar pasibili de sancțiuni.

Pentru a crea medii școlare lipsite de discriminare, incluzive față de tinerii LGBTI este necesară:

- **Aplicarea legislației anti discriminare** la nivelul fiecărei instituții școlare și includerea explicită a criteriului LGBTI. Este imperativă și promovarea acesteia printre elevi și personalul școlar, cât și a **mijloacelor de raportare** a incidentelor și a **repercusiunilor** ce urmează actului de discriminare, astfel încât să fie vizibil că instituția respectivă abordează cu seriozitate discriminarea homofobă și transfobă;
- Dezvoltarea de **politici școlare incluzive bazate pe nevoile elevilor LGBTI din România**, atente la nevoile specifice ale acestora, ce pot include, dar nu numai: libertatea fiecărui elev de a-și exprima identitatea fără constrângeri normative, a folosi numele și pronumele dorit în concordanță cu identitatea de gen, a folosi spațiile genizate (toaletă, vestiar etc.) în concordanță cu genul cu care se identifică fiecare elev șamd.

- **Consultarea și implicarea elevilor** în procesul de creare de politici cu privire la incluziune variilor categorii sociale. Astfel, vor fi incluse toate vocile și nevoile, și gradul de respectare a acestora va fi unul mai mare;
 - **Colectarea de date** cu privire la intimidare, discriminare și violență pe criteriul orientării sexuale, identității/expresiei de gen și caracteristicilor sexuale;
 - Realizarea de **campanii de creștere a conștientizării** elevilor, studenților și personalului școlar cu privire la discriminare, intimidare și violență asupra persoanelor LGBTI;
 - Oferirea de **formare, inițială și continuă, pentru profesorii și personalului nondidactic relevant** cu privire la orientarea sexuală, identitatea/expresia de gen și caracteristicile sexuale. Acest lucru este important pentru ca profesorii să înțeleagă și să fie pregătiți să abordeze aceste teme cu studenții când este necesar. Este nevoie ca aceștia să aibă acces și la informație, dar și să își chestioneze propriile prejudecăți, pentru a nu le transmite mai departe elevilor;
 - **Includerea în programele școlare** la disciplinele relevante de informații despre persoanele LGBTI. Acest lucru poate fi realizat fie prin menționarea orientării sexuale a autorilor, personajelor istorice sau oamenilor de știință, sau prin punerea în dezbatere a temelor ce privesc homofobia, transfobia sau pur și simplu diversitatea identitară la materiile sociale. La biologie se poate adresa situația persoanelor intersex, într-un mod nepatologizant, care să le arate tinerilor diversitatea biologiei umane care există în afara binarității. La sociologie sau statistică se poate chestiona importanța colectării genului în chestionare, și dacă cele două opțiuni oferite în acest moment este cea mai bună soluție sau nu. Gândirea critică și informațiile din surse științifice pot fi folosite pentru a-i ajuta pe elevi să își formeze propriile păreri despre tematică, și pe elevii LGBTI să se simtă reprezentați în curriculum.
 - Facilitarea de **spații sigure pentru elevii LGBTI**. Acest lucru poate lua forma unor cluburi de discuție, grupuri de sprijin, dar și prin facilitarea accesului la personal psihologic pregătit să abordeze situațiile de homofobie și transfobie prin care trec elevii.
-

Capitolul 5. Bune practici și resurse pentru educație din perspectiva nediscriminării

Una dintre concluziile, dar și cerințele exprimate de practicieni din domeniul educațional din România în mod repetat în cadrul activităților și proiectelor organizate de Centrul de Resurse Juridice, este nevoia cunoașterii de bune practici, de instrumente și proiecte pilotate, care și-au dovedit eficiența și care pot fi implementate (și, când este cazul, cu adaptare la contextul local sau național) în România.

Listarea bunelor practici și resurselor în cadrul acestui capitol nu este exhaustivă. Ea se bazează pe documentare și pe răspunsurile primite la solicitările noastre adresate instituțiilor de învățământ din România, cât și din alte țări. Considerăm că este doar un mic început de colectare de bune practici și instrumente care se pot folosi pentru o educație de drepturile omului.

Human Rights Education in the School Systems of Europe, Central Asia and North America: A Compendium of Good Practice³²⁰, Consiliul Europei, OSCE/ODIHR, UNESCO, OHCHR, 2009

Documentul *Educația de drepturile omului în sistemele școlare din Europa, Asia Centrală și America de Nord: un compendiu de bune practici* este o compilație de 101 de exemple de bune practici privind educația de drepturile omului implementate în școli primare, gimnaziale și instituții de formare a cadrelor didactice din țări din trei continente. Acestea au fost selectate în urma evaluării a 237 de exemple de bune practici transmise de guverne, ONG-uri, asociații profesionale, cât și cadre didactice.

Best Practice Catalogue. Discrimination Free Schools³²¹, Institut for Menneskerettigheder³²² (Institutul Danez pentru Drepturile Omului)

Catalogul de bune practici "Școli care spun NU discriminării" realizat de Institutul Danez pentru Drepturile Omului prezintă o serie de bune practici privind o educație antidiscriminare, prezentând inițiative care se referă la dezvoltarea întregii școli într-o abordare de drepturile omului, formarea de resurse umane și realizarea de seturi de instrumente în țări precum Australia, Marea Britanie, Scoția, Olanda, Belgia, Canada, Italia, România, Cehia, Statele Unite ale Americii. Fiecare bună practică include date de contact ale organizației/ instituției care a implementat-o.

Compendium of practice on Non-Discrimination/Equality Mainstreaming, Uniunea Europeană, 2011³²³

Compendiumul de practică privind nediscriminarea/ abordarea integratoare a egalității dorește să asiste crearea și adaptarea de politici publice, indiferent de domeniul acestora de aplicare, pentru a include și implementa efectiv nediscriminarea. Documentul oferă îndrumări în acest sens și include numeroase exemple de practică din diferite state membre ale Uniunii Europene.

UNICEF, UNESCO (2007), A Human Rights-Based Approach to Education, A framework for the realization of children's right to education and rights within education³²⁴

³²⁰ Disponibil la <https://www.ohchr.org/Documents/Publications/CompendiumHRE.pdf>.

³²¹ Document disponibil la <http://www.educatiefaradiscriminare.ro/wp-content/uploads/2016/06/Best-Practice-Catalogue-120111-ENG.pdf>.

³²² <https://menneskeret.dk/>

³²³ Disponibil la <https://op.europa.eu/en/publication-detail/-/publication/1c934780-2913-4061-a2be-7a86a33279c6>

Documentul "Abordarea educației din perspectivă de drepturile omului – Un cadru pentru realizarea dreptului la educație al copiilor și a altor drepturi în contextul educațional" realizat de UNICEF-UNESCO îmbină filozofia și practica privind abordările de drepturile omului în educație. Se prezintă punctele-cheie, cât și provocările din acest tip de abordări și oferă un cadru pentru dezvoltare de politică și programe de la nivel de școală, până la nivel național și internațional. Abordarea din perspectivă de drepturile omului a devenit relativ recent un punct central în sectorul educațional. Așadar, acest document se dorește a fi o resursă pentru autorități la nivel central și local, societate civilă, agenții ale Națiunilor Unite și alți parteneri implicați strategic în dezvoltarea de politici și programe educaționale și dorește să faciliteze o schimbare de la retorica "dreptul la educație" la intervenții concrete și accelerate pentru atingerea scopului Educației pentru Toți³²⁵ și a Obiectivelor de Dezvoltare a Mileniului în ceea ce privește educația³²⁶.

Cum să devii o școală care promovează drepturile omului? Un ghid pentru școli din întreaga lume³²⁷, realizat de Amnesty International în cadrul unui proiect³²⁸ care are ca punct de plecare întrebarea "De ce este importantă educația de drepturile omului pentru școli?". Răspunsul este că școala joacă un rol critic în viețile noastre și în viața comunității. O reflecție a societății mai largi, școlile sunt cheia formării noilor generații, pregătirea acestora de a deveni membri activi și implicați ai societății. În secolul în care trăim, copiii și tinerii sunt expuși unei lumi diverse, în schimbare și în care sărăcia, inegalitatea și injustiția sunt încă parte majoră din viețile oamenilor. În ghid, autorii ilustrează 10 principii globale pentru o școală care promovează diversitatea și drepturile copilului și care au fost dezvoltate având la bază standarde internaționale pentru drepturile omului. Ele prezintă în linii general felul în care aceste valori și drepturi pot fi aplicate în mediul școlar.

British Council – resurse pentru profesori și elevi

British Council a realizat o serie de materiale, o parte dintre ele disponibile și în limba română, care pot fi folosite ca resursă pentru o educație nediscriminatorie, precum **Împreună - Educația pentru cetățenie democratică**³²⁹, un manual de drepturile omului pentru liceu. Se poate folosi în cadrul orelor de dirigiență, cultură civică sau extrașcolar.

De la segregare la incluziune: elevi romi în Marea Britanie³³⁰ ("From Segregation to Inclusion: Roma Pupils in the United Kingdom. A Pilot Research Project") este raportul unei cercetări despre experiențele unor elevi romi care învățau în școli speciale sau școli segregate din Cehia și Slovacia, comparativ cu experiențele pe care le au în școli de masă, din Marea Britanie, după ce s-au mutat, împreună cu familiile, în această țară.

³²⁴ disponibilă la adresa

www.unicef.org/publications/files/A_Human_Rights_Based_Approach_to_Education_for_All.pdf

³²⁵ <https://www.un.org/youthenvoy/2015/04/education-2000-2015-third-countries-reached-global-education-goals/>

³²⁶ <https://www.un.org/millenniumgoals/education.shtml>

³²⁷ Amnesty International, "Becoming a Human Rights Friendly School. A guide for schools around the world", 2012, disponibil la

<https://www.amnesty.org/download/Documents/24000/pol320012012eng.pdf>

³²⁸ Mai multe informații despre proiect la: <https://www.amnesty.org/en/human-rights-education/human-rights-friendly-schools/>

³²⁹ Disponibil la <http://www.educatiefaradiscriminare.ro/wp-content/uploads/2016/09/Impreuna-varianta-romana.pdf>.

³³⁰ Disponibil la https://www.romaeducationfund.org/wp-content/uploads/2019/05/ref_uk_report_nov2011_screen_singlepages.pdf

Danemarca – sistemul educational: exemple de promovare și asigurare a democrației, incluziunii, egalității și educației de drepturile omului³³¹

Danemarca este una dintre țările care au semnat Declarația UNESCO de la Salamanca³³² **asupra educației cerințelor speciale, adoptată în 1994, și și-a organizat sistemul de educație inclusivă și pentru nevoi speciale în conformitate cu principiile asumate prin această declarație**³³³.

Există o cooperare strânsă a Ministerului Copiilor și al Educației cu diverse organizații, precum Institutul Danez de Drepturile Omului sau UNICEF pentru realizarea și promovarea către școli și cadre didactice a materialelor necesare pentru predarea drepturilor omului în școli. Toate aceste resurse și materiale educaționale sunt disponibile pe un portal denumit EMU, care este realizat și actualizat de Ministerul Copiilor și al Educației³³⁴.

Statele Unite ale Americii

O colecție de recomandări de politici în domeniul nediscriminării, cât și prezentări despre acum au fost soluționate cazuri de discriminare sunt disponibile pe pagina de internet a Biroului pentru Drepturi Civile din cadrul Departamentului de Educație din SUA, care este responsabil cu implementarea legislației împotriva discriminării în școli. Informația despre inițiativă este disponibilă la următorul link:

<https://www2.ed.gov/about/offices/list/ocr/frontpage/pro-students/protectingstudents.html>

Canada

O selecție de planuri de lecție adaptate vârstei copiilor și resurse privind cum să se predea despre drepturile copiilor sunt realizate de UNICEF Canada și disponibile la următorul link:

https://www.unicef.ca/sites/default/files/legacy/imce_uploads/teaching_about_childrens_rights_en_2.pdf. Sunt incluse și resurse precum desene animate care ilustrează drepturile copilului.

Alte resurse privind educația și nediscriminarea sunt:

Media Smarts <http://mediasmarts.ca/>

A Mighty Girl <http://www.amightygirl.com/>

Teaching Tolerance <http://www.tolerance.org/>

³³¹ Prezentare realizată pe baza informației primită de la Ministerul Educației din Danemarca, în urma solicitării de informații transmisă de Centrul de Resurse Juridice în cadrul proiectului (30 octombrie 2019). Mai multe informații despre sistemul danez sunt disponibile aici

<https://ufm.dk/en/publications/2016/the-danish-education-system> și, doar în limba daneză, la: <https://www.uvm.dk/folkeskolen/laering-og-laeringsmiljoe/inklusion/bag-om-inklusion> și <https://www.uvm.dk/folkeskolen/laering-og-laeringsmiljoe/inklusion/regler-om-inklusion>.

³³² Document disponibil la http://www.unesco.org/education/pdf/SALAMA_E.PDF.

³³³ Mai multe informații la <https://eng.uvm.dk/primary-and-lower-secondary-education/the-folkeskole/additional-information>

³³⁴ Câteva exemple, disponibile doar în limba daneză: "Drepturile omului dintr-o perspectivă globală": <https://emu.dk/grundskole/historie/kronologi-og-sammenhaeng/menneskerettigheder-i-et-globalt-perspektiv>; "Diferiți, dar solidari": <https://emu.dk/grundskole/demokrati-og-faelllesskaber/staerke-faelllesskaber/samtalosalon-faelllesskab-trods>; "Exercițiul: o conversație dificilă" <https://emu.dk/grundskole/demokrati-og-faelllesskaber/staerke-faelllesskaber/caseovelse-den-svaere-samtale>

Capitolul 6: Concluzii și plan de măsuri propuse pentru abordarea integratoare (mainstreaming-ul) nediscriminării în sistemul educațional românesc

Sistemul educațional românesc este, cel puțin la nivel legislativ și normativ, în proces de reformă, urmărind să se alinieze recomandărilor europene privind îmbunătățirea standardelor profesionale de predare, a creșterii oportunităților de formare profesională pentru cadrele didactice și pentru transformarea spațiului educațional românesc într-unul incluziv. Acest proces necesită sprijin pentru a-și atinge obiectivele stabilite, un efort constant, cât și o monitorizare consecventă în ceea ce privește modul de implementare. De asemenea, există inițiative de îmbunătățire a calității sistemului de educație, inclusiv din perspectiva nediscriminării, la nivel local care au progresat mai rapid. Se menționează încă, drept bariere, lipsa alocării resurselor financiare, insuficiența resurselor umane, nemonitorizarea politicilor și programelor adoptate și în unele cazuri, lipsa voinței politice, aspecte care duc la o stagnare a evoluției în domeniu. Astfel că rezultatele studiului de față arată un progres limitat în ceea ce privește modelarea sistemului educațional românesc într-unul incluziv și nediscriminatoriu.

Principala problema identificată de studiu este neinclusiunea efectivă și reală a principiului nediscriminării și al egalității în cultura și paradigma sistemului de învățământ din România, dublată de lipsa de voință reală de schimbare. Aceasta este cauzată sau agravată de neidentificarea prejudecăților existente ca prejudecăți, ele fiind adânc înrădăcinate în mentalul colectiv, necunoașterea suficientă a ce este discriminarea, a efectelor pe care le produce, asupra copiilor, asupra cadrelor didactice, asupra societății în general și necunoașterea/ lipsa de instrumente pentru gestionarea situațiilor de discriminare, chiar și când sunt identificate ca atare.

Specific, cu privire la situația celor trei tematici abordate în studiul de față, respectiv egalitatea de șanse, incluziunea copiilor și tinerilor romi și incluziunea tinerilor LGBTI, concluziile au fost următoarele:

Principala concluzie ce a reieșit privind **egalitatea de șanse** în sistemul de învățământ românesc este aceea că există o absență sistematică a abordării egalității de gen în învățământul preuniversitar. Analiza programelor școlare la Limba și Literatura Română pentru toate cele douăsprezece clase arată că niciuna nu conține elemente explicite de egalitate de gen. În plus, sugestiile de autori și texte din programă dezavantajează vădit femeile. La Istorie, situația este doar cu puțin mai bună: programa de clasa a VII-a prevede două studii de caz ce abordează experiența femeilor în istorie: „Femeia în viața publică” și „Viața pe front și în frontul de acasă”. De asemenea, studiul de caz „Declarația Universală a Drepturilor Omului” permite abordarea acestei teme. Cea mai ofertantă dintre cele trei discipline analizate este Educația socială, care abordează o serie de teme centrale în promovarea toleranței, respectului pentru diversitate și a non-discriminării. Cu toate acestea, programa la gimnaziu nu include elemente explicite de egalitate de gen, relații armonioase și împărțirea echitabilă a sarcinilor în familie, prevenirea violenței de gen ș.a., ceea ce duce la o practică neunitară în manuale: unele vizează egalitatea de gen, iar altele nu.

În concluzie, abordarea egalității de gen la clasă și reprezentarea echilibrată a femeilor (scriitoare, personalități istorice, culturale, ale sportului ș.a.m.d.) devin o alegere personală a profesorilor cu afinitate pentru această temă, care operează „acrobații” prin programă și manuale pentru a atinge acest subiect, și nu o cerință sau obligativitate pe parcursul anilor de școală.

În ceea ce privește formarea cadrelor didactice, cercetarea a relevat același tipar: egalitatea de gen este marginalizată atât în modulul psihopedagogic, cât și în programele de formare continuă a profesorilor. Există o practică neunitară în ceea ce privește abordarea egalității de gen în cadrul disciplinelor ce aparțin modulului psihopedagogic, iar Casele Corpului Didactic din țară oferă un număr foarte mic de cursuri pe această temă, cu județe (dintre cele cărora li s-a solicitat informația și au răspuns) unde tema lipsește în totalitate. De asemenea, lipsește lentila intersecțională, cu alte cuvinte învățământul românesc, la nivel de sistem, nu ia în considerare efectul asupra vieții personale și profesionale pe care îl au genul, etnia, originea socială, dizabilitatea și orientarea sexuală sau identitatea de gen și, mai ales, cumulul a două sau mai multe dintre aceste caracteristici personale.

Referitor la **situația copiilor romi** și accesul la educație fără discriminare, concluzia este că progresul este unul limitat, iar politicile educaționale sunt implementate slab și parțial. Statul român prezintă o performanță scăzută în implementarea legislației care ar trebui să vină în sprijinul copiilor din comunitățile de romi. Informația privind istoria, tradițiile și cultura romă nu este abordată suficient în programele școlare din învățământul românesc. În același timp, disciplinele care abordează elementele de istorie și tradiții românești nu sunt accesibile și promovate către întreaga populație școlară, ci sunt adresate doar membrilor etniei românești. Manualele școlare privind disciplina Istorie sunt depășite și au de multe ori un limbaj învechit, un conținut stereotipic și chiar discriminatoriu.

Elementele de istoria și tradițiile romilor lipsesc cu desăvârșire din modulul psihopedagogic, iar formarea continuă a cadrelor didactice pe aceste subiecte nu înregistrează un progres: posibilitățile de formare continuă să fie extrem de reduse și, în general, sunt oferite în contextul proiectelor societății civile. Resursele financiare pentru angajarea de cadre didactice românești sunt și ele reduse și denotă o lipsă de investiție în acest domeniu.

Este încă nevoie de o recunoaștere oficială a existenței discriminării și a segregării copiilor romi în sistemul educațional. Analiza relevă că atitudinile discriminatorii față de elevii romi în sistemul educațional persistă și sunt reiterate inclusiv prin practicarea segregării acestora, prin separarea de elevii neromi în clase sau școli. La acest moment nu există soluții viabile în România pentru eliminarea segregării în unitățile de învățământ, ci dimpotrivă, autoritățile întârzie cu implementarea acțiunilor asumate. Cu toate că astfel de situații sunt identificate în școlile din România atât de organizații internaționale, cât și de cele care lucrează la nivel național, din cercetarea actuală concludem că există o tendință de negare/ nerecunoaștere a realității privind discriminarea copiilor romi la nivel de autorități. Există în continuare neclarități legate și de colectarea de date privind distribuția elevilor pe criterii etnice în clase sau școli, și uneori o rezistență de a colecta aceste date.

Capitolul privind **tinerii LGBTI din sistemul educațional românesc** concluzionează că există încă multiple neclarități referitor la modul în care aceștia își pot exercita pe deplin dreptul la educație fără discriminare. În continuare, în anul 2019, tinerii LGBTI nu sunt recunoscuți ca un grup țintă al discriminării și bullying-ului. În consecință, aceștia nu sunt luați în considerare atunci când se discută despre grupurile ce necesită o atenție specială din partea sistemului educațional. Conform cercetărilor internaționale și naționale, reiese că situația tinerilor LGBTI este una extrem de dificilă, fiind supuși violenței, discriminării și intimidării din partea colegilor și chiar a profesorilor și personalului nedidactic.

Cadrele didactice din România nu sunt pregătite să identifice și să ofere sprijin tinerilor LGBTI. Nu sunt incluse la nicio disciplină informații complexe despre tematica LGBTI, de cele mai multe ori aceasta doar fiind menționată printre alte criterii, fără a intra în detalii. Discutarea tematicii LGBTI este lăsată la alegerea profesorului, așa cum este și modul în care ea este abordată. Datele colectate pentru prezentul studiu arată că și în puținele cazuri în care cadrele didactice au abordat această temă acestea, aceștia au fost supuși oprobiului public și chiar pasibili de sancțiuni. Per total, se constată nevoia de educație atât a cadrelor didactice, cât și a elevilor și a părinților acestora, privind comunitățile LGBTI.

O abordare de drepturile omului necesită un accent special pe prevenirea și combaterea discriminării și a inegalității. Trebuie gândite instrumente care să includă garanții pentru protecția drepturilor și a stării de bine a grupurilor marginalizate. În acest sens, sunt necesare date și informații dezagregate pe criterii de vulnerabilitate, precum etnie, gen, orientare sexuală, religie, statut-socio economic, limba maternă, etc., pentru a da vizibilitate grupurilor vulnerabile și a le proteja.

Curriculumul, așa cum prevede și Comitetul ONU pentru Drepturile Copilului, trebuie să fie relevant pentru contextul social, cultural, de mediu și economic al copilului, să aibă în vedere nevoile trecute și viitoare ale acestuia, cât și capacitățile de dezvoltare ale copilului. Această prevedere include necesitatea pentru un curriculum inclusiv, croit pe nevoile copiilor în toate circumstanțele, ale copiilor din situații dificile sau vulnerabile.

În ce privește temele abordate de analiza de față, programele și manualele școlare trebuie revizuite astfel încât să se elimine orice stereotipii și elemente discriminatorii pe toate criteriile, precum gen, etnie, dizabilitate, religie, orientare sexuală etc și să se treacă de la asumarea discursivă a nediscriminării în educație prin conceperea de programe și manuale școlare care se adresează unei clase diverse din toate punctele de vedere, în care se poate regăsi și valoriza fiecare copil și toți copiii, și care, prin tipologia de activități propuse și studii de caz combat prejudecățile și discriminarea. Este necesară implementarea unei abordări inter și transdisciplinare a discriminării și a incluziunii în acest tip de conținuturi.

În paralel cu modificarea de conținuturi, este necesară formarea cadrelor didactice, la toate stadiile de formare, într-o cultură a nediscriminării și a incluziunii, care oferă o lentilă intersecțională asupra și dincolo de disciplina predată de cadrul didactic și se transpune într-un mod de predare care pune accentul pe valoarea și contribuția fiecărui copil. În acest sens, se vor crea instrumente de sprijin și/ sau se vor folosi modele de bune practici existente. Formarea în domeniul nediscriminării și a combaterii prejudecăților este necesară tuturor cadrelor didactice, dar și nedidactice.

Criteriul nediscriminării și al incluziunii, protejarea grupurilor de copii și tineri vulnerabili la discriminare trebuie să devină parte integrantă din tot ce înseamnă sistem educațional, inclusiv din perspectiva proceselor de acreditare, formare, evaluare, monitorizare, etc.

Nu în ultimul rând, schimbarea de sistem către un etos al nediscriminării și al incluziunii va include o consultare amplă cu toate grupurile afectate direct, cu elevi, cu părinți, cu autorități locale, cu universități, cu specialiști din toate domeniile relevante. Consultarea trebuie urmată de o implicare semnificativă a tuturor actorilor consultați.

Plan general de măsuri pentru includerea nediscriminării în educație³³⁵

Programe și manuale școlare

- Includerea de specialiști în drepturile omului/ incluziune în comisiile care elaborează programe școlare.
- Revizuirea actualelor programe școlare de gimnaziu conform cu și aplicarea principiilor de drepturile omului și transversalitate în procesul de modificare a programelor de liceu.
- Revizuirea tuturor manualelor existente. Retragera din uz a celor care conțin elemente discriminatorii, indiferent de criteriul de discriminare.
- Schimbarea procesului de aprobare a manualelor, astfel încât să se prevadă o garanție pentru un conținut al manualelor conform cu o educație nediscriminatorie și inclusivă. În acest sens, se poate asigura includerea unui expert nediscriminare și psihopedagogi în componența comisiilor care le aprobă și/ se poate crea o grilă de evaluare a manualelor din prisma aspectelor de nediscriminare. Alternativ sau concomitent, se poate explora posibilitatea unei colaborări cu CNCD – Consiliul Național pentru Combaterea Discriminării și ANES - Agenția Națională pentru Egalitatea de Șanse între Femei și Bărbați pentru aprobarea conținutului manualelor.
- Formările de evaluatori de manuale să includă o componentă specifică de formare privind nediscriminarea, cu accent pe grupurile cele mai vulnerabile din educație.
- Includerea în manuale, de la diverse discipline, a unor studii de caz/ lecții/ activități practice/ modele de personalități care reflectă diversitatea și componența unei clase de elevi, respectiv femei, minorități etnice, minorități religioase, minorități sexuale etc.
- Includerea explicită a unor teme care abordează discriminarea de gen, rasială, etnică, pe criteriul dizabilității, al orientării sexuale și al identității de gen, etc., în mai multe discipline (aria Om și societate este cea mai ofertantă din acest punct de vedere, dar nu este exclusivă), dar în special în disciplina Educație socială.
- Regândirea disciplinei Educație interculturală ca Educație de drepturile omului.

Formarea inițială și continuă a cadrelor didactice

- Actualizarea programei modulului psihopedagogic (OMECTS 5745/13.09.2012 privind aprobarea Metodologiei cadru de organizare a programelor de formare psiho-pedagogică în vederea certificării competențelor pentru profesia didactică) de către Ministerul Educației în conformitate cu realitatea actuală și în concordanță cu principiile educației incluzive.
- Creșterea numărului de ore alocate modulului psihopedagogic și alocarea unui buget echitabil către departamentele de formare a cadrelor didactice de la nivelul fiecărei universități.

³³⁵ Realizat pe baza studiului "Nediscriminarea în educație" privind situația actuală din perspectiva nediscriminării în mai multe sectoare ale sistemului educațional românesc și a seriei de consultări publice la nivel regional și național derulate pe această temă în cadrul proiectului.

- Creșterea numărului de ore ale practicii pedagogice pe care o fac studenții care urmează modulul psiho-pedagogic și includerea, ca regulă, a practicii în școli cu populație școlară diversă (copii romi, copii cu CES, etc.). Dezvoltarea sistemului de practică (inclusiv din punct de vedere financiar) care să permită asumarea în mod real a rolului de mentor de către profesorii care au studenți în practică la orele/ clasele lor.
- Diversificarea ofertei Caselor Corpului Didactic cu privire la cursuri despre nediscriminare și, specific, nediscriminare a grupurilor celor mai vulnerabile. Includerea de activități de follow-up pentru a evalua modul în care cadrele didactice aplică la clasă cunoștințele/ abilitățile dobândite.
- Acces la cursuri de formare gratuite care abordează tema lucrului cu copiii care provin din comunități vulnerabile sau identificarea de resurse ale școlii care să acopere astfel de costuri, pentru participarea la aceste cursuri a unui număr cât mai mare de cadre didactice.
- Acordarea de credite cursurilor de formare despre nediscriminare și incluziune susținute de organizații neguvernamentale, cu scopul de a atrage cât mai multe cadre didactice ca participanți la acestea.
- Atragerea și formarea de formatori în cadrul CCD-urilor, pe subiecte care țin de incluziune și nediscriminare și plata adecvată a acestora. Astfel, dezvoltarea unei resurse de formatori calificați în nediscriminare și/ sau specific, egalitate de gen, LGBTI, etc. Alternativ, externalizarea formărilor până la dezvoltarea acestei resurse.
- Stabilirea, întărirea sau extinderea colaborării cu organizații neguvernamentale și experți independenți pentru susținerea de cursuri de formare privind nediscriminarea sau teme specifice: egalitate de gen, acces egal la educație pentru copii aparținând minorităților etnice, religioase, sexuale etc.
- Stabilirea unei relații de colaborare constante cu instituțiile CNCD - Consiliul Național pentru Combaterea Discriminării și ANES - Agenția Națională pentru Egalitatea de Șanse între Femei și Bărbați pentru susținerea cursurilor de formare continuă a cadrelor didactice.
- Modificarea metodologiei și a criteriilor privind acordarea gradăției de merit personalului didactic din învățământul preuniversitar cu scopul valorizării efortului cadrelor didactice de a crea școli inclusive, eforturi existente și de a stimula toate cadrele didactice în această direcție.
- Includerea de subiecte privind nediscriminarea și incluziunea, gestionarea diversității în examenele de admitere, evaluare, promovare și titularizare a cadrelor didactice. Aceeași recomandare se poate aplica și posturilor de inspector școlari.

Prevenirea și combaterea discriminării în școală

- Monitorizarea fenomenului de segregare școlară, evaluarea implementării legislației existente în acest sens și aplicarea de măsuri ferme, adecvate, eficiente și rapide de stopare a fenomenului de segregare.
- Colectarea de date privind discriminarea copiilor în școală pe toate criteriile de discriminare (etnie, gen, dizabilitate, statut socio-economic, orientare sexuala, limbă maternă etc) pentru a putea preveni sau interveni în cazurile de discriminare și a proteja copiii din grupurile vulnerabile. Stabilirea și implementarea unei metodologii standardizate și/ sau instrumente de măsură în acest sens.

- Stabilirea și aplicarea de proceduri pentru identificarea, raportarea și sancționarea cazurilor de discriminare în școală, care să aibă în vedere, în același timp, siguranța și protecția celor care raportează. Asigurarea posibilității acestor raportări și la nivel de județ și național.
- Informarea tuturor, la început de an școlar (cadre didactice și personal nedidactic, elevi, părinți) de prevederile privind nediscriminarea (incluzând segregarea), cât și despre modalitățile de raportare, combatere, soluționare și/sau sancționare aplicate la nivel de școală și/ sau inspectorat.
- Sancționarea aspră a cazurilor de segregare școlară și de discriminare. Prezentarea publică a acestora, cu respectarea confidențialității datelor și protejarea celor vulnerabili, la nivel de școală, de județ și național.
- Folosirea modelelor de bune practici stabilite deja în unele școli pentru prevenirea formării de clase segregate.
- Introducerea în regulamentele școlare a unui capitol referitor la educația incluzivă (ce presupune, cum o putem asigura, cum o putem evalua) și nediscriminare. Similar, includerea acestor prevederi în carta universitară.
- Adoptarea modificării legislative introduse de ARACIP privind aprobarea standardelor de autorizare de funcționare provizorie, standardelor de acreditare, a standardelor de referință și a indicatorilor de performanță pentru evaluarea și asigurarea calității în învățământul pre-universitar. Acestea includ specific evaluarea modului în care instituția de învățământ asigură și îmbunătățește, drept unul dintre cele zece aspecte esențiale, "Combaterea discriminării, asigurarea drepturilor minorităților și interculturalitatea vieții școlare". Sunt prevăzute standarde de acreditare sau de referință specifice cu privire la drepturilor copilului / omului, a principiilor nediscriminării și al egalității de șanse și de gen.
- Stabilirea de parteneriate cu experți independenți și/ sau organizații neguvernamentale pentru realizarea de evaluări externe a școlilor din perspectiva capacității și a nevoilor de realizare a unei educații incluzive și nediscriminatorii.
- Crearea unei baze de date cu instrumente, materiale, activități de educație inclusivă și de drepturile omului dezvoltate și pilotate în România, dar și în alte țări, ca resursă pentru cadre didactice la nivelul întregii țări. Aceste materiale să fie însoțite de date de contact ale autorilor/ ONG-urilor/ instituțiilor care le-au realizat și pilotat. Baza de date trebuie să includă și studii de caz, prezentarea discriminării cu efectele pe care le are.
- Dezvoltarea de metodologii (unde nu există) și evaluarea politicilor publice existente și încă neevaluate, precum măsurile afirmative în educație pentru copiii romi și stabilirea intervenției ulterioare în funcție de rezultatele evaluării.
- Monitorizare constantă și, ulterior, evaluarea impactului fiecărei măsuri/ politici implementate după o perioadă de 4-5 ani și revizuire a acestora în conformitate cu rezultatele.
- Reintrodusă în consultare publică strategia pentru educație parentală și adoptarea acesteia. Implicarea părinților în stabilirea unui sistem de învățământ nediscriminatoriu și care promovează educația inclusivă este esențială și sprijină școala în acest proces.
- Înființarea, acolo unde este posibil, de centre adiacente școlii care să informeze copiii și părinții cu privire la nediscriminare și drepturi.

Bibliografie:

Legislație

- Comisia Europeană, Recomandarea „Investiția în copii: întreruperea cercului vicios al defavorizării” (2013/112/UE) disponibilă la <https://eur-lex.europa.eu/legal-content/RO/TXT/HTML/?uri=CELEX:32013H0112&from=EN>
- Comitetul de Miniștri al Consiliului Europei, Recomandarea CM Rec (2010)5 Rezoluțiile 2097 și 2048 ale Adunării Parlamentare a Consiliului Europei, Apelul la acțiune UNESCO cu privire la educație incluzivă și echitabilă pentru toți elevii, într-un mediu liber de discriminare și violență.
- Council of Europe, Recommendation CM/Rec(2010)5 of the Committee of Ministers to member states on measures to combat discrimination on grounds of sexual orientation or gender identity, <https://wcd.coe.int/ViewDoc.jsp?id=1606669&fbclid=IwAR0pHXIOd0TC-trTW8TVWLqoDDNvboBRDt02n5oSCHIS4PMU4MV0bV48TA>
- Council of Europe, Parliamentary Assembly, Resolution 2097 (2016) Access to school and education for all children, 2016, <http://assembly.coe.int/nw/xml/XRef/Xref-XML2HTML-en.asp?fileid=22510&lang=en>
- Council of Europe: Parliamentary Assembly, Resolution 2048 (2015) Discrimination against transgender people in Europe, 2015, <https://assembly.coe.int/nw/xml/XRef/Xref-XML2HTML-EN.asp?fileid=21736>
- ECRI, General Policy Recommendation No. 7: National legislation to combat racism and racial discrimination, CRI(2003)8, 2003.
- Ministerul Educației Naționale, *Foaie de parcurs pentru desegregare și creșterea calității educaționale în unitățile de învățământ preuniversitar din România (dezbateri publice încheiate)*, 2016, București.
- Ministerul Educației Naționale, *METODOLOGIE ȘI CRITERII din 24 aprilie 2019 privind acordarea gradăției de merit personalului didactic din învățământul preuniversitar de stat în sesiunea 2019*.
- Ministerul Educației Naționale, OMECTS 5745/13.09.2012 privind aprobarea Metodologiei cadru de organizare a programelor de formare psihopedagogică în vederea certificării competențelor pentru profesia didactică.
- Ministerul Educației Naționale, OMEN 3158 din 13.02.2019 privind completarea stocurilor de manuale școlare pentru învățământul preuniversitar pentru anul școlar 2019-2020, prin retipărirea manualelor școlare.
- Ministerul Educației Naționale, Ordin MEN nr. 3418/2013 privind aprobarea programelor școlare pentru învățământul primar, clasa pregătitoare, clasa I și clasa a II-a.
- Ministerul Educației Naționale, ORDIN MEN nr. 5003/02.12.2014 privind aprobarea programelor școlare pentru învățământ primar, clasele a III-a și a IV-a.
- Ministerul Educației Naționale, Ordin MEN Nr. 6158/2016 pentru adoptarea Planului de acțiune pentru desegregare școlară și creșterea calității educaționale în unitățile de învățământ preuniversitar din România.
- Ministerul Educației Naționale, Ordin nr. 3850/2017 din 2 mai 2017 pentru aprobarea Metodologiei-cadru de organizare a programelor de formare psihopedagogică în cadrul instituțiilor de învățământ superior acreditate în vederea certificării competențelor pentru profesia didactică.
- Ministerul Educației Naționale, Ordin nr. 4219 din 18.08.1999 referitor la aplicarea O.M.E.N. 3363/01.03.1999 privind încadrarea prin concurs a inspectorilor rromi/pentru rromi, 1999.

- Ministerul Educației Naționale, *Ordin-cadru nr 6.134/21.12.2016 privind interzicerea segregării școlare în unitățile de învățământ preuniversitar.*
- Ministerul Educației Naționale, *Ordinul nr. 1540/2007 privind interzicerea segregării școlare a copiilor romi și aprobarea Metodologiei pentru prevenirea și eliminarea segregării școlare a copiilor romi.*
- Ministerul Educației Naționale, *Ordinul Nr. 3.393/28.02.2017 privind aprobarea programelor școlare pentru învățământul gimnazial.*
- Ministerul Educației Naționale, *Ordinul nr. 5115/2014 - privind aprobarea Regulamentului de organizare și funcționare a unităților de învățământ preuniversitar.*
- Ministerul Educației, *Legea educației naționale*, LEGE Nr. 1/2011 din 5 ianuarie 2011.
- Națiunile Unite, "Convenția cu privire la drepturile copilului", accesibilă online la <https://www.ohchr.org/en/professionalinterest/pages/crc.aspx>
- Organizația Națiunilor Unite, *Convenția cu privire la drepturile copilului adoptată de Adunarea Generală a Organizației Națiunilor Unite la 20 noiembrie 1989* (republicată în Monitorul Oficial nr. 314 din 13 iunie 2001).

Strategii

- [Proiect] Strategia națională de educație parentală 2018-2025, 2018.
- Planul operațional de acțiuni pentru implementarea Strategiei naționale privind promovarea egalității de șanse și de tratament între femei și bărbați și prevenirea și combaterii violenței domestice pentru perioada 2018-2021. Pilonul Egalitate de șanse și de tratament între femei și bărbați.
- Programul de Guvernare 2017-2020.
- Strategia educației și formării profesionale din România 2016-2020.
- Strategia Guvernului României de Incluziune a Cetățenilor Români Aparținând Minorității Rome pentru Perioada 2014-2020, București, 2014.
- Strategia Guvernului României de incluziune a cetățenilor români aparținând minorității rome pentru perioada 2014-2020.
- Strategia națională de învățare pe tot parcursul vieții 2015-2020.
- Strategia națională în domeniul politicii de tineret 2015-2020.
- Strategia națională pentru învățământ terțiar 2015-2020.
- Strategia națională pentru ocuparea forței de muncă 2014-2020.
- Strategia națională pentru protecția și promovarea drepturilor copilului 2014-2020.
- Strategia națională privind incluziunea socială și reducerea sărăciei pentru perioada 2015-2020.
- Strategia națională privind promovarea egalității de șanse între femei și bărbați și prevenirea și combaterea violenței domestice pentru perioada 2018-2021 și a Planului operațional privind implementarea strategiei naționale privind promovarea egalității de șanse între femei și bărbați și prevenirea și combaterii violenței domestice 2018-2021.
- Strategia privind modernizarea infrastructurii educaționale 2017-2023.
- Strategia privind reducerea părăsirii timpurii a școlii în România.

Programe și manuale școlare

- Alexandru Barnea, Vasile Aurel Manea, Eugen Palade, Bogdan Teodorescu, *Istorie Manual pentru clasa a XII*, editura Corint Educațional 2014.

- Alexandru Vulpe coordonator, Radu G. Păun, Radu Băjenaru, Ioan Grosu, referenți științifici Dan Berindei, Andrei Pipiddi, Alexandru Suceveanu, Rodica Tudorică, Victor Boghean, *Istoria Românilor – Manual pentru clasa a VIII-a*, editura Sigma 2007.
- Cristina Ipate-Toma, Georgeta Mihaela-Crivac, Adina Grigore, *Educație socială. Manual pentru clasa a V-a*, Editura Ars Libri. Disponibil la: <https://manuale.edu.ro/manuale/Clasa%20a%20V-a/Educatie%20sociala/Ars%20Libri/#36> (accesat 3 iulie 2019).
- Elena Lupșa, Victor Bratu, Sociologie, Editura Corvin, p.90, <https://manuale.edu.ro/manuale/Clasa%20a%20XI-a/Sociologie/Corvin/A316.pdf>
- Elena Lupșa, Victor Bratu, Studii Sociale, Manual pentru cls. a XII-a, Editura Corvin, p. 90, <https://manuale.edu.ro/manuale/Clasa%20a%20XII-a/Studii%20sociale/Corvin/A320.pdf>
- Liliana Zascheievici, Nicoleta-Laura Crețu, Tamara Manatu, Elena Nedelcu, Maria-Dorina Stoica, *Educație socială. Manual pentru clasa a V-a*, Editura Litera. Disponibil la: <https://manuale.edu.ro/manuale/Clasa%20a%20V-a/Educatie%20sociala/Litera/>
- Liviu Lazăr și Viorel Lupu, editura Teora 2014, referenți științifici Bogdan Murgescu, Octavian Burcin, Simion Molnar, *Istoria Românilor – Manual pentru clasa a VIII-a*, Teora 2014.
- Lupșa Daria-Daniela, Educație socială, cls a VI-a, Editura Didactică și Pedagogică, p. 13, https://manuale.edu.ro/manuale/Clasa%20a%20VIa/Educatie%20sociala/EDP2/?fbclid=IwAR3rzkpTwGK4g1MJloT5bf_OHuz1t49-qRXEGFkSkOpRNAHwajmIYKQQ_nA#p=13
- Maria Liana Lacatus, Miruna Carianopol, Stefan Colibaba, Cristiana Faur, Roxana Marinescu, Ruxandra Popovici, Vanda Stan, Marilena Suci, Rights in deed. Human rights education. Students book. *Manual optional pentru studiul drepturilor omului. Clasa a XI-a*, Editura Humanitas Educațional, Disponibil la: <https://www.librarie.net/p/40625/rights-in-deed-human-rights-education-students-book-manual-optional-pentru-studiul-drepturilor-omului-clasa-a-xi-a>
- Maria Voinea, Carmen Bulzan, Sociologie, Editura All, p. 69, <https://manuale.edu.ro/manuale/Clasa%20a%20XI-a/Sociologie/All/A187.pdf>
- Ministerul Educației Naționale și Cercetării Științifice, *Programa școlară pentru disciplina Istorie, Clasele a V-a – a VIII-a*, București, 2017, p. 4. Disponibil la: <http://programe.ise.ro/Portals/1/Curriculum/2017-progr/29-Istorie.pdf>
- Ministerul Educației Naționale, *Catalogul manualelor școlare aprobate de MEN*, 2019, disponibil la <https://www.edu.ro/manuale-scolare>.
- Ministerul Educației Naționale, *Programa școlară pentru disciplina ISTORIA ȘI TRADIȚIILE MINORITĂȚII RROMA Clasele a VI-a – a VII-a*, 2017, București.
- Ministerul Educației Naționale, *Programa școlară pentru disciplina Comunicare în Limba Română. Clasa pregătitoare, clasa I și clasa a II-a*, București, 2013. Disponibil la: http://programe.ise.ro/Portals/1/2013_CP_I_II/01_CLR_CP_II_OMEN.pdf
- Ministerul Educației Naționale, *Programa școlară pentru disciplina Limba și Literatura Română, clasele a III-a – a IV-a*, București, 2014. Disponibil la: <http://programe.ise.ro/Portals/1/Curriculum/2014-12/01-Limba%20si%20literatura%20romana clasele%20a%20III-a%20-%20a%20IV-a.pdf>

- Ministerul Educației Naționale, *Programa școlară pentru disciplina Limba și Literatura Română, Clasele a V-a – a VIII-a*, București, 2017. Disponibil la: <http://programe.ise.ro/Portals/1/Curriculum/2017-progr/01-Limba%20si%20literatura%20%20romana%20materna.pdf>
- Ministerul Educației Naționale, *Programa școlară pentru disciplina Educație Socială, Clasele a V-a – a VIII-a*, București, 2017. Disponibil la: <http://programe.ise.ro/Portals/1/Curriculum/2017-progr/28-Educatie%20sociala.pdf>
- Ministerul Educației și Cercetării. Consiliul Național pentru Curriculum, *Programe Școlare pentru Clasa A X-A - Ciclul Inferior Al Liceului - Istorie*, București, 2004, p. 5. Disponibil la: <http://programe.ise.ro/Portals/1/Curriculum/Progr Lic/OS/Istorie clasa%20a%20X-a.pdf>
- Ministerul Educației, Cercetării și Inovării, *Programa Școlară Limba și Literatura Română, clasa a IX-A, Ciclul Inferior al Liceului*, București, 2009.
- Ministerul Educației, Cercetării și Inovării, *Programa Școlară Limba și Literatura Română, clasa a X-A, Ciclul Inferior al Liceului*, București, 2009.
- Ministerul Educației, Cercetării și Inovării, *Programa Școlară Limba și Literatura Română, clasa a XI-A, Ciclul Superior al Liceului*, București, 2006.
- Ministerul Educației, Cercetării și Inovării, *Programa Școlară Limba și Literatura Română, clasa a XII-A, Ciclul Superior al Liceului*, București, 2006.
- Ministerul Educației, Cercetării și Inovării, *Programă Școlară – Istorie, Clasa a XI-a, Ciclul Superior al Liceului*, București, 2009. Disponibil la: <http://programe.ise.ro/Portals/1/Curriculum/Progr Lic/OS/Istorie clasa%20a%20XI-a a%20XII-a.pdf>
- Ministerul Educației, Cercetării și Inovării, *Programă Școlară – Istorie, Clasa a XII-a, Ciclul Superior al Liceului*, București, 2009. Disponibil la: <http://programe.ise.ro/Portals/1/Curriculum/Progr Lic/OS/Istorie clasa%20a%20XII-a a%20XIII-a.pdf>
- Ministerul Educației, Cercetării și Inovării, *Programe școlare: Istorie, Clasele a V-a – a VIII-a*, București, 2009. Disponibil la: <http://programe.ise.ro/Portals/1/Curriculum/Progr Gim/OS/Istorie clasele%20a%20V-a%20-%20a%20VIII-a.pdf>
- Ministerul Educației, Cercetării și Tineretului, Consiliul Național pentru Curriculum, *Programe Școlare Pentru Clasa A IX-A - Ciclul Inferior al Liceului: Istorie*, București, 2004. Disponibil la <http://programe.ise.ro/Portals/1/Curriculum/Progr Lic/OS/Istorie clasa%20a%20IX-a.pdf>
- Programe Școlare Revizuite pentru disciplina Educație pentru Sănătate Clasele I-a - XII-a, <http://oldsite.edu.ro/index.php/articles/20774>
- Sabin Adrian Luca și Sorina Bolovan (Referenți științifici), Felicia Adăscăliței și Liviu Lazăr (autori), *Istorie Manual clasa a XII-a*, editura Corvin 2007.
- Sorin Oane, Cătălin Strat (autori), Adrian Pascu, Ioan Stanciu (referenți), *Istorie, Manual pentru clasa a XI-a*, editura Humanitas Educațional 2015.
- Zoe Petre, Carol Căpiță, Ecaterina Stănescu, Ecaterina Lung, Ligia Livadă Cadeschi, Alin Ciupală, Florin Țurcanu, Laurențiu Vlad, Sorin Andreescu, *Istorie Manual pentru clasa a XII*, editura Corint Educațional 2014.

Studii, rapoarte

- Adriana Iordache (coord.), *Discriminarea în mediul universitar: percepții, mecanisme de combatere și reflectarea fenomenului în mass-media*, 2015.
- Agenția Națională pentru Romi - Guvernul României, *Analiza Implementării Strategiei Guvernului nr.1221/2011*, 2014.
- Agenția Națională Pentru Romi - Guvernul României, *Monitorizare stadiu implementare măsuri regasite în strategia Guvernului României de incluziune a cetățenilor români aparținând minorității rome pentru perioada 2015-2020*, respectiv HG 18/2015, București, 2018.
- Agenția pentru Drepturi Fundamentale a Uniunii Europene, *A persisting concern: anti-Gypsyism as a barrier to Roma inclusion*, 2018, Luxembourg: Publications Office of the European Union.
- Agenția pentru Drepturi Fundamentale a Uniunii Europene, *Al doilea sondaj privind minoritățile și discriminarea în Uniunea Europeană Romii – rezultate selectate*, Luxemburg: Oficiul pentru Publicații al Uniunii Europene, 2018.
- Agenția pentru Drepturi Fundamentale a Uniunii Europene, *Fundamental Rights - Report 2018*, 2018, Luxembourg: Publications Office of the European Union.
- Amnesty International, *Report 2017/2018. The State of the World's Human Rights*, 2018, UK.
- Ana Maria Preoteasa, Monica Șerban, Daniela Tarnovschi, *Situația romilor în România, 2011. Între incluziune socială și migrație*, 2011, București: Fundația Soros România.
- Ana Maria Preoteasa, Monica Șerban. (2012). *Situația romilor în România, 2011. Între incluziune socială și migrație. Raport de țară*. Disponibil la: http://www.ces.ro/newlib/studii-ces/ro_380_Raport%20de%20tara.pdf
- Antonina Zhelyazkova, ed., *Avoiding the dependency trap: the Roma in Central and Eastern Europe*, 2002, United Nations Development Programme.
- Asociația ACCEPT, ABC-ul LGBT - *Evoluție, Termeni, Realități*, București, 2016, p. 6-11.
- Asociația ACCEPT, *Raport privind implementarea Recomandării CM/Rec(2010)5 a Comitetului de Miniștri al Consiliului Europei privind măsurile pentru combaterea discriminării pe criteriile orientării sexuale și identității de gen, de către România*, 2013, https://www.scribd.com/doc/190459829/Raport-RecomandareCMCE-ROonline?doc_id=190459829&download=true&order=473626204
- Asociația ACCEPT, *Un Liceu sigur pentru toți*, 2017, <http://www.acceptromania.ro/wp-content/uploads/2016/03/Un-liceu-sigur-pentru-toți-Sumarul-cercetarii.pdf>
- Centrul de Resurse Juridice, *Solicitare dezbatere publică programe școlare*, 2017, București.
- Centrul pentru Resurse Juridice, *Analiza manualelor de Istorie*, 2016, București.
- Comisia Europeană, *Commission Staff Working Document - Country Report Romania 2018*, Bruxelles.
- Comisia Europeană, *Monitorul educației și formării 2018 – România*, Luxemburg: Oficiul pentru Publicații al Uniunii Europene.
- Comitetul pentru Drepturile Copilului *Observații finale privind cel de-al cincilea raport periodic al României* – iunie 2015, citat de Salvați Copiii - <https://www.salvaticopiii.ro/sci-ro/files/0a/0ab4c7cb-1ff8-458c-a53a-053f5d189015.pdf>. Raportul Comitetului este disponibil la https://tbinternet.ohchr.org/_layouts/15/treatybodyexternal/Download.aspx?symbolno=CRC%2fC%2fROU%2f5&Lang=en

- Comitetul pentru Drepturile Copilului, *Considerații asupra Rapoartelor Depuse de Statele Părți în Baza Articolului 44 al Convenției Recomandările Comitetului ONU pentru Drepturile Copilului 2009*, a 51-a sesiune, 2009.
- Consiliul Europei și Uniunea Europeană, *Evaluarea ROMED 2016 – fragment din Anexa 2: Rezumatul analizei pe țări*, 2016.
- Consiliul Europei, *Fighting school segregation in Europe through inclusive education: a position paper*, 2017.
- Consiliul Național pentru Combaterea Discriminării, *Percepții și atitudini ale populației României față de Strategia națională de prevenire și combatere a discriminării*, 2015,
https://main.components.ro/uploads/1d3a0bf8b95391b825aa56853282d5da/2016/10/Sondaj_TNS_CNCD_2015.pdf
- Cosima Rughiniș, Laura Grünberg, Raluca Popescu (coord.), *Alice în Țara Manualelor. O explorare a personajelor care îi inspiră pe copii în școală*, Universitatea din București, 2015. Disponibil la: <http://doctorat-sociologie.ro/wp-content/uploads/2017/09/Alice-in-Tara-Manualelor.pdf>
- Council of Europe, *Safe at school: Education sector responses to violence based on sexual orientation, gender identity/expression or sex characteristics in Europe*, 2018, <https://rm.coe.int/prems-125718-gbr-2575-safe-at-school-a4-web/16809024f5>
- ECRI, *Raportul ECRI privind România (al cincilea ciclu de monitorizare)*, 2019.
- EduPedu, *DOCUMENT Școala după școală – blocaj în toată țara. Programul a dispărut din 10 școli numai în București, după schimbarea finanțării*, 2018.
- Etno-barometru pentru evaluarea climatului interetnic în România, citat în articolul *Intoleranța față de romi rămâne ridicată*, 2009, Hot News, accesat online la <https://www.hotnews.ro/stiri-esential-6133644-intoleranta-fata-romi-ramine-ridicata.htm>.
- Eugen Crai et al., *Raport de monitorizare privind segregarea / incluziunea școlară a elevilor romi în regiunea Nord-Est*, 2016.
- European Institute for Gender Equality (EIGE). (2018). Gender Equality Index 2017- Romania. Disponibil la: <https://eige.europa.eu/gender-equality-index/2015/RO>
- European Roma Rights Center, *D.H. and Others v. the Czech Republic*, 2015, accesat online la <http://www.errc.org/article/%20dh-and-others-v-the-czech-%20republic/3559>
- European Union Agency for Fundamental Rights, *EU LGBT Survey*, 2014, https://fra.europa.eu/sites/default/files/fra-eu-lgbt-survey-main-results_tk3113640enc_1.pdf
- Friedrich-Ebert-Stiftung România (FES), *Studiu despre tinerii din România*, 2019, <http://library.fes.de/pdf-files/bueros/bukarest/15294.pdf>
- Friedrich-Ebert-Stiftung România (FES), *Tineri în România. Grijă, aspirații, atitudini și stil de viață*, 2014, <https://library.fes.de/pdf-files/bueros/bukarest/12142.pdf>
- FXB Center for Health and Human Rights, *Strategies and Tactics to Combat Segregation of Roma Children in Schools: Case studies from Romania, Croatia, Hungary, Czech Republic, Bulgaria, and Greece*, 2015, Harvard University.
- Gabriel Bădescu, Daniela Angi, Claudiu Ivan, Oana Negru-Subțirica, *Educație pentru democrație în școlile din România*, 2018. Disponibil la: [https://www.researchgate.net/publication/328262519 Educatie pentru democratie in scolile din Romania?](https://www.researchgate.net/publication/328262519_Educatie_pentru_democratie_in_scolile_din_Romania?)

- Gelu Duminică, Ana Ivăsiuc, *One school for all?: access to quality education for Roma children : research report*, 2010.
- Gheorghe Sarău, *Documentar. Mediatorul școlar rrom*, 2013, București.
- Gheorghe Sarău, *Istoricul învățământului pentru romi*, 2009, București.
- Gwendolyn Albert, Margareta Matache, Marius Taba, Adriána Zimová, *Segregation of Roma Children in Education – Successes and Challenges*, 2015.
- Human Catalyst "Programul Școală după Școală și perpetuarea inegalității în educație", 2017.
- Human Catalyst, *Making The Most Of SaS Program For Roma Children*, 2014.
- IGLYO, OII Europe & EPA, *Supporting your intersex child*, 2018, p. 24, <https://oiieurope.org/wp-content/uploads/2018/10/Supporting-your-intersex-child WEB final.pdf>
- Institutul de Științe ale Educației. (2015). *Raport privind starea învățământului superior în România*. Disponibil la: <http://www.ise.ro/wp-content/uploads/2015/08/RAPORT-Starea-invatamantului-superior-2015-Site-ISE.pdf>
- Institutul Național de Statistică, *Dimensiuni ale incluziunii sociale în România, în anul 2017*, 2018, Editura Institutului de Statistică.
- Institutul Național de Statistică, *Recensământul populației din 2011 din România*, București, 2011.
- Institutul Național de Statistică. (2012). *Rezultate definitive ale Recensământului Populației și al Locuințelor – 2011*. Disponibil la: http://www.recensamantromania.ro/wp-content/uploads/2013/07/REZULTATE-DEFINITIVE-RPL_2011.pdf
- Institutul Național de Statistică. (2019). *Sistemul educational în România. Date sintetice*. Disponibil la: http://www.insse.ro/cms/sites/default/files/field/publicatii/sistemul_educational_in_romania_2017_2018.pdf
- Jacqueline Bhabha, Andrzej Mirga, and Margareta Matache, eds. *Realizing Roma Rights*. University of Pennsylvania Press, 2017.
- Laura Grünberg (coord.), Andreea Rusu, Elena Samoilă, *Barometrul de gen: România 2018*, București: Editura Hecate, 2019.
- Laura Surdu coord., Enikő Vincze and Marius Wamsiedel, *Roma School Participation, Non-Attendance and Discrimination in Romania*, 2011, Romani CRIS.
- Laura Surdu, *Monitorizarea aplicării măsurilor împotriva segregării școlare în România*, 2008, MarLink.
- Luminița Costache, Gheorghe Sarău, Ion Sandu, *Romanipen educațional*, Vanemonde, București, 2014.
- Matache and Oehlke in Bhabha, Jacqueline, Andrzej Mirga, and Margareta Matache, eds., *Realizing Roma Rights*, 2017, University of Pennsylvania Press.
- Mihaela Roxana Prisacariu, Eugen Crai, Ivan Claudiu, Cerasela Bănică, *Segregare sau incluziune școlară*, 2016.
- Mihai Surdu și Judit Szira (coord.), *Analysis of the impact of affirmative action for Roma in high schools, vocational schools and universities*, 2009, Roma Education Fund.
- Ministerul Educației și Cercetării, *Raport asupra Stării Sistemului Național de Învățământ - 2010*, accesat la <http://www.edu.ro/index.php/articles/15128>
- Ministerul Fondurilor Europene, *Analiză socială desfășurată în județele din România*, 2015.

- [Națiunile Unite](#), *Convenția Internațională Privind Eliminarea Tuturor Formelor de Discriminare Rasială*, 1970.
- Organizația pentru Cooperare și Dezvoltare Economică, 2017, citată în Comisia Europeană, *Monitorul educației și formării 2018 - România*.
- Organizația pentru Cooperare și Dezvoltare Economică, *Reviews of Evaluation and Assessment in Education. Romania*, 2017
- Roma Civil Monitor, *Civil society monitoring report on implementation of the national Roma integration strategy in Romania*, București, 2018.
- Romani CRISȘ și ERRC, Scrisoare către Comisia Europeană, *Breaches of Directive 2000/43 resulting from segregation of Romani children in the Romanian education system*, 2016.
- Romani CRISȘ, Amnesty International și Asociația Șanse Egale, *Scrisoare deschisă -Stop acțiunilor Primăriei din Baia-Mare de ghetoizare a romilor*, 2011, București.
- Subrahmanian, R. (2005). *Gender equality in education: Definitions and measurements. International Journal of Educational Development*, 25(4), 395–407. doi:10.1016/j.ijedudev.2005.04.003
- The World Bank. (2019). *Tertiary education, academic staff (%female)*. Disponibil la: <https://data.worldbank.org/indicator/SE.TER.TCHR.FE.ZS?locations=RO&view=chart>
- The World Economic Forum (WEF). (2018). *The Global Gender Gap Report 2018*, p. 10. Disponibil la: http://www3.weforum.org/docs/WEF_GGGR_2018.pdf
- UNESCO, Call for Action by Ministers: Inclusive and equitable Education for All learners in an environment free from discrimination and violence, 2016, <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000246247>
- Unesco, *Convenția Unesco privind Lupta Împotriva Discriminării în Domeniul Învățământului*, 1964.
- UNESCO, *Out in the Open. Education sector responses to violence based on sexual orientation and gender identity/expression*, 2016, Disponibil la: <https://www.gale.info/doc/unesco/INT-2016-UNESCO-OutInTheOpen.pdf>
- United Nations Children's Fund/ United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization, *A Human Rights-Based Approach to EDUCATION FOR ALL*, 2007, available at https://www.unicef.org/publications/files/A_Human_Rights_Based_Approach_to_Education_for_All.pdf
- United Nations Economic and Social Council, *Draft country programme document Romania*, 2012.
- United Nations, *Report of the Special Rapporteur on extreme poverty and human rights on his mission to Romania*, Human Rights Council Thirty-second session, Agenda item 3, Promotion and protection of all human rights, civil, political, economic, social and cultural rights, including the right to development, 2016.
- Word Bank și Soros Initiatives, *Decada de Incluziune a Romilor 2005-2015*, disponibil online la
- World Vision Romania, *Raport de cercetare privind nevoia de programe de tip „Școală după Școală”*, 2013.
- Yaron Matras – Council of Europe, *Romani worlds: Academia, policy, and modern media*, 2015, Cluj-Napoca: Editura Institutului pentru Studierea Problemelor Minorităților Naționale.

Alte surse

- Agnieszka Holland, *Total Eclipse*, 1995, Disponibil la: <https://www.imdb.com/title/tt0114702/>
- Digi24, *Coaliția pentru Familie blochează o conferință despre discriminare și egalitatea de gen*, 2018, <https://www.digi24.ro/stiri/actualitate/coaliția-pentru-familie-blochează-o-conferința-despre-discriminare-si-egalitatea-de-gen-884906>
- Florin Ghinda, *Cu ce se confrunta o persoana LGBT in Romania?*, România Pozitivă, Disponibil la <http://www.romaniapozitiva.ro/romania-pozitiva/cu-ce-se-confrunta-o-persoana-lgbt-in-romania/>
- Geanina Sandu, *Centrul Capitalei, o discotecă în aer liber timp de două ore la mitingul gay. Participanții au defilat îmbrăcați în rochii de seară cu pene*, Gândul <https://www.gandul.info/stiri/centrul-capitalei-o-discoteca-in-aer-liber-timp-de-doua-ore-la-mitingul-gay-participantii-au-defilat-imbracati-in-rochii-de-seara-cu-pene-8313557>
- <http://ismb.edu.ro/index.php/organigrama/9-organigrama/4-insp-spec>
- <http://www.educatiefaradiscriminare.ro/wp-content/uploads/2016/06/Best-Practice-Catalogue-120111-ENG.pdf>.
- <http://www.educatiefaradiscriminare.ro/wp-content/uploads/2016/09/Impreuna-varianta-romana.pdf>.
- <http://www.isjcs.ro/index.php/despre-noi/module-variations-2>
- <http://www.isjneamt.ro/site/category/management/minoritati-nationale/>
- http://www.unesco.org/education/pdf/SALAMA_E.PDF.
- <https://emu.dk/grundskole/demokrati-og-faellesskaber/staerke-faellesskaber/samtalesalon-faellesskab-trods>
- <https://emu.dk/grundskole/demokrati-og-faellesskaber/staerke-faellesskaber/caseovelse-den-svaere-samtale>
- <https://emu.dk/grundskole/historie/kronologi-og-sammenhaeng/menneskerettigheder-i-et-globalt-perspektiv>
- <https://eng.uvm.dk/primary-and-lower-secondary-education/the-folkeskole/additional-information>
- <https://menneskeret.dk/>
- <https://op.europa.eu/en/publication-detail/-/publication/1c934780-2913-4061-a2be-7a86a33279c6>
- <https://ufm.dk/en/publications/2016/the-danish-education-system>
<https://www.uvm.dk/folkeskolen/laering-og-laeringsmiljoe/inklusion/bag-om-inklusion> <https://www.uvm.dk/folkeskolen/laering-og-laeringsmiljoe/inklusion/regler-om-inklusion>.
- <https://www.amnesty.org/download/Documents/24000/pol320012012eng.pdf>
- <https://www.amnesty.org/en/human-rights-education/human-rights-friendly-schools/>
- <https://www.ilga-europe.org/>
- <https://www.isjbrasov.ro/index.php/homepage/echipa-isj/curriculum-si-inspectie-scolara/43-szasz-diana>
- <https://www.no-lgbt.ro>
- <https://www.ohchr.org/Documents/Publications/CompendiumHRE.pdf>.
- https://www.romaeducationfund.org/wp-content/uploads/2019/05/ref_uk_report_nov2011_screen_singlepages.pdf
- <https://www.un.org/millenniumgoals/education.shtml>
- <https://www.un.org/youthenvoy/2015/04/education-2000-2015-third-countries-reached-global-education-goals/>

- ILGA Europe, *Glossary*, 2015, Disponibil la: https://ilga-europe.org/sites/default/files/ilga-europe_glossary_final_170714_www.pdf
- Ioana Nicolescu, *UPDATE Ancheta la Liceul „George Coșbuc” din Capitală. Un părinte reclamă promovarea homosexualității în rândul elevilor*, Adevărul, 2013 https://adevarul.ro/news/eveniment/ancheta-liceul-george-cosbuc-capitala-unparinte-reclama-promovarea-homosexualitatii-randul-elevilor-1_5115189b4b62ed5875ec3792/index.html
- Lavinia Gliga, *Libertate*, Decât o Revistă, 2015, <https://www.dor.ro/libertate-dor-12/>
- Luiza Vasiliu, *Profesoara care n-a stat în banca ei*, 2017, <https://www.scena9.ro/article/profesoara-care-n-a-stat-in-banca-ei>
- Mihai Popescu, *Homofobii și homosexualii români au protestat împreună, din greșeală, pentru o carte*, VICE România, 2015, <https://www.vice.com/ro/article/vvm99d/homofobii-si-homosexualii-romani-au-protestat-impreuna-din-greseala-pentru-o-carte-113>
- Ministerul Educației Naționale, *Declarație de avere*, 2018, <https://www.edu.ro/sites/default/files/fișiere/Minister/2018/declaratii%20avere/Mosoiu%20Ana%20Monica.pdf>
- Ministerul Educației Naționale, *Prima serie de cursanți a încheiat stagiul de formare în cadrul proiectului „Curriculum relevant, educație deschisă pentru toți - CRED”*, București, 2019.
- Radio UBB Cluj, *Discriminarea tinerilor de etnie romă în mediul universitar*, 2019.
- Relații Publice, Evenimente 2018- Seminar de diseminare a rezultatelor proiectului iDecide la Universitatea din Pitești, <https://www.upit.ro/ro/relatii-publice/evenimenterp/evenimente-2018>
- Site-ul Facultății de Psihologie și Științele Educației, <http://fpse.unibuc.ro/despre-noi/cadre-didactice/userprofile/oanamosoiu>
- Societatea de Educație Contraceptivă și Sexuală, *Raport de Analiză a disciplinei opționale Educație pentru Sănătate, componenta educație sexuală*, p. 22, <https://secsromania.files.wordpress.com/2016/04/raport-de-analiza-a-disciplinei-optionale-educatie-pentru-sanatate-componenta-educatie-sexuala.pdf>
- Școala Familiei, *Caracteristici masculine și feminine*, <https://www.scoala-familiei.ro/caracteristici-masculine-si-feminine/>
- The Independent, *Roma shown to be Europe's poorest and most reviled people*, Shawn Walker, 2012.
- Turnul Sfatului, *Școala după școală, prima confruntare părinți – administrație: de ce nu se mai poate "ca până acum"*, 2016, Sibiu.
- UNICEF, 2017 - <https://www.youtube.com/watch?v=mULuvuilGOE>
- Venera Dimulescu, *Cum a blocat Coaliția pentru Familie o conferință despre discriminare*, Casa Jurnalistului, 2018, <https://casajurnalistului.ro/coalitia-discriminare/>
- VICE, Laurențiu Bărbieru, *Toate crimele împotriva evreilor, romilor și civililor făcute de mareșalul Antonescu*, București, 2017.
- www.unicef.org/publications/files/A_Human_Rights_Based_Approach_to_Education_for_All.pdf
- Ziarul de Iași, *180 de elevi din județul Iași beneficiază de programul Școală după școală, gratuit, în cadrul proiectului Școli prietenoase în comunități implicate*, 2019.