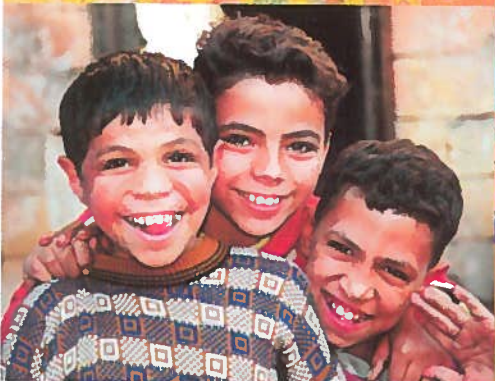
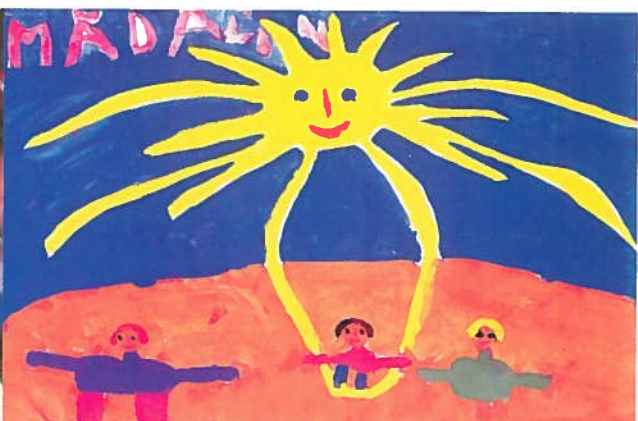


# REVISTA de PEDAGOGIE



**Drepturile copilului  
și discriminarea  
în învățământ**

**COLEGIUL DIRECTOR:**

prof. univ. dr. Viorel NICOLESCU  
dr. Eugen NOVEANU  
prof. univ. dr. Emil PĂUN  
prof. univ. dr. Ion Gh. STANCIU

**REVISTA  
DE  
PEDAGOGIE**

**COLEGIUL DE REDACȚIE:**

dr. Gh. BUNESCU, prof. univ. dr. Miron IONESCU,  
prof. univ. dr. Ioan NICOLA, prof. univ. dr. Adrian NECULAU,  
prof. univ. dr. Viorel NICOLESCU, lect. univ. dr. Rodica NICULESCU,  
dr. Eugen NOVEANU, prof. univ. dr. Emil PĂUN,  
prof. univ. dr. Dan POTOLEA, prof. univ. dr. Ion Gh. STANCIU,  
prof. univ. dr. Lazăr VLĂȘCEANU, prof. univ. dr. Mielu ZLATE

**RESPONSABIL DE NUMĂR:**

prof. Andrei CUJBĂ

**REDAȚIE:**

prof. Andrei CUJBĂ

**TEHNOREDACTARE COMPUTERIZATĂ:**

Elena PARASCOVICI, Vlad PASCU

**EDITARE ȘI PRODUȚIE:**

VANEMONDE • tel.: 021.331.02.00

ISSN 0034-8678

**ADRESA REDACȚIEI:**

Str. Știrbei Vodă Nr. 37,  
sector 1, București 70732,  
Tel. 315.50.57; 314.27.83/134

**Lucrare tipărită în 2002**

**Anul XLIX  
1-12/2001**

## S U M A R

Declarația tinerilor și a copiilor - prezentată la Conferința de la Örebo, Suedia - pentru Sesiunea Specială a Națiunilor Unite .....	3
---	---

### STUDII ȘI CERCETĂRI

<b>Cezar Bîrzea</b> - Educația pentru cetățenie democratică într-o societate în schimbare .....	5
<b>Octavia Costea</b> - Convenția cu privire la drepturile copilului și prevenirea discriminării negative .....	13
<b>Dan Badea</b> - Discriminarea - o problemă de politică educațională în societatea postmodernă: realitate sau slogan? .....	23
<b>Liliana Ezechil</b> - Educația incluzivă ca principiu metodologic .....	33
<b>Ștefan Popenici</b> - Protecția și drepturile copilului în sistemul românesc de învățământ .....	39
<b>Elisabeta Negreanu</b> - Drepturile copilului promovate de Maria Montessori .....	43
<b>Organizația Salvați Copiii</b> - Dreptul copiilor la non-discriminare .....	55

### PUNCTE DE VEDERE

Toți copiii au dreptul să zâmbească ( <b>Matei Bogdan, Alexandru Pungescu, Maria Georgescu, Irina Rupa, Alexandru Roșu, Ioana Scolnic, Ioana Ignat, Alexandra Saragea, Andreea Percă, Adriana Boantă, Elena Gavrilă</b> ) .....	69
<b>Camelia Lupu</b> - Învățământul obișnuit, un obstacol pentru copiii cu dizabilități fizice? .....	77
<b>Alexandru Roșu</b> - Copiii spun da legii copilului! .....	79

# S U M M A R Y

## CHILDREN'S RIGHTS AND DISCRIMINATION IN EDUCATION

Children's statement - presented at Örebo Conference - for U.N. Special Session .....	3
--	---

## STUDIES AND RESEARCH

<b>Cezar Birzea</b> -Education for Democratic Citizenship in a Changing Society .....	5
<b>Octavia Costea</b> - The Convention regrading Children's Rights and the Prevention of Negative Discrimination .....	13
<b>Dan Badea</b> - Discrimination - A Problem of Educational Policy in Postmodern Society: Reality or Slogan? .....	23
<b>Liliana Ezechil</b> - Inclusive Education as a Methodological Principle .....	33
<b>Ștefan Popenici</b> - Children's Protection and Rights in Romanian Education System .....	39
<b>Elisabeta Negreanu</b> - Children's Rights as seen by Maria Montessori .....	43
<b>Save the Children Organization</b> - Children's Rights for Non-Discrimination .....	55

## VIEW POINTS

All the Children of the World have the Right to smile ( <b>Matei Bogdan, Alexandru Pungescu, Maria Georgescu, Irina Rupa, Alexandu Roșu, Ioana Scolnic, Ioana Ignat, Alexandra Saragea, Andreea Percă, Adriana Boantă, Elena Gavrilă</b> ) ....	69
<b>Camelia Lupu</b> - The School, an Obstacle for Disable Children? .....	77
<b>Alexandru Roșu</b> - The Children say "Yes" to the Law of Children's Rights! .....	79

## DECLARAȚIA TINERILOR ȘI A COPIILOR

*“Singura noastră legătură reală și concretă cu viitorul sunt copiii noștri. Aceasta este rădăcina din care derivă responsabilitatea noastră comună pentru copii. Nu putem vorbi despre copiii tăi sau copiii mei, ci despre copiii noștri.” (Olof Palme)*

În ultimii ani, în existența unui număr considerabil de state, au intervenit mari schimbări. Tranziția și reformele economice demarate în fostele țări socialiste, ca și sărăcia, șomajul și industrializarea excesivă existente în alte țări, au cauzat prejudicii majore copiilor și respectului pentru drepturile acestora, au afectat - în mod direct sau indirect - familiile lor. Nu insistăm asupra conflictelor militare și influenței tragice pe care acestea o exercită nu numai asupra copiilor, dar în special asupra lor.

Cei din generația de azi sunt adesea văzuți ca “beneficiari” ai tranziției, receptivi la idei noi și capabili să se adapteze noilor realități. Dar această generație este, de fapt, cea a pionierilor unor societăți ce acum renasc. Acest rol îi plasează într-o poziție mai degrabă instabilă: tranziția înseamnă oportunități, dar implică și riscuri specifice. Participarea tinerilor este pusă acum într-o nouă lumină, iar acest lucru este deosebit de relevant pentru noile democrații din regiunea de tranziție, unde tinerii au alte așteptări, alte oportunități de fructificare decât aveau odinioară părinții lor. Tinerii se așteaptă la deplina exercitare a drepturilor lor. Modul în care aceasta se va întâmpla depinde de măsura în care tinerii vor fi recunoscuți ca parteneri în efortul de consolidare a democrației și de dezvoltare a societății civile.

În toată această perioadă de tranziție s-au realizat numeroase studii, cercetări și statistici care vorbesc despre realul pericol în care se găsește copiii și respectarea drepturilor lor. Deși s-a făcut câte ceva și au fost întreprinse unele acțiuni, este clar că nu e destul! Situația este alarmantă, iar numărul copiilor refugiați, abuzați, neglijați și analfabeți este în continuă creștere.

Tinerii manifestă o vizibilă neîncredere în noile instituții democratice din cauza indeciziei, a frustrărilor unei tranziții mai lente și mai dureroase decât s-ar fi așteptat, din cauza așteptărilor prea mari privind capacitatea statului de a aduce standardele de viață la un nivel acceptabil. Cu toate acestea, tinerii manifestă atașament față de valorile democratice. Această Declarație constituie expresia a ceea ce tinerii și copiii Europei consideră că este necesar să se întreprindă de către autoritățile competente și alte instituții pentru a diminua efectul negativ pe care diferite fenomene și procese îl exercită asupra copiilor și drepturile lor.

Ținând cont de situația pe care o reflectă numeroasele analize cu privire la copii și drepturile sale, tinerii și copiii sunt mai mult decât îngrijorați.

Credem că, în măsura în care recomandările noastre vor fi luate în considerare, cauzele care determină această situație pot fi înlăturate:

- Discriminarea, indiferent de criterii, trebuie să înceteze! Trebuie înțeles odată pentru totdeauna că diversitatea este o resursă extrem de valoroasă, nu un pretext pentru ignorarea drepturilor pe care le are o persoană doar pentru că este altfel.

- Copiii cu dizabilități trebuie priviți ca indivizi, nu ca o categorie! Oamenii trebuie să privească copilul, nu handicapul său. Acești copii au dreptul de a se integra în societate, au dreptul la educație și la șanse egale!

- Fiecare trebuie să-l respecte pe celălalt și să accepte diferențele dintre oameni. Educare duce la cunoaștere, cunoașterea la înțelegere, înțelegerea la acceptare.

- Politicile economice ar trebui să fie mai mult orientate spre implementarea unui mediu care să favorizeze dezvoltarea copilului. Procesul decizional la acest nivel trebuie să ia în calcul efectele pe termen lung pe care sărăcia le are asupra copiilor care din această cauză nu au acces la educație sau asistență medicală.

- Pornografia și implicarea copiilor în aceasta este o problemă majoră și datorită progresului remarcabil realizat în tehnologia informației. Internetul devine un "paradis" al indivizilor cu devieri de comportament sexual, iar fenomenul devine din ce în ce mai greu de stopat. Se impune o mai strânsă colaborare între organizațiile neguvernamentale și autoritățile naționale/internaționale responsabile (Poliție, Interpol etc.).

- Exploatarea sexuală poate fi eliminată respectând mai mult copilul. Fiecare ar trebui să aibă obligația legală de a raporta orice formă de abuz, inclusiv sexual, produs asupra copilului. Un prim pas ar fi unificarea legislației diferitelor state cu privire la acest aspect.

- Refugiaților trebuie să li se asigure un statut legal, Carta Națiunilor Unite trebuie respectată de toate țările.

- Pentru a înlesni activitatea pe care o desfășoară organizațiile neguvernamentale în domeniul drepturilor copilului, politicienii, instituțiile comunitare europene și alte entități cu putere de decizie trebuie să înțeleagă importanța pe care o are sprijinul lor pentru asemenea activități. Nu este vorba aici doar de suportul financiar, ci și de faptul că un mediu instituțional și legislativ favorabil poate determina societatea civilă să reacționeze mai eficient în fața lipsei de respect pentru drepturile copilului, a discriminării, a intoleranței. Tinerii de acum sunt copiii de acum câțiva ani! Ei pot face atât de mult pentru copii! Este timpul să fie ascultați!

- Statele dezvoltate trebuie să-și îndrepte atenția asupra copiilor din statele sărace.

- În cele din urmă, dar nu mai puțin important, este faptul că tinerii implicați în activități vizând drepturile copilului trebuie să întărească contactele și legăturile dintre ei. Țări diferite se confruntă cu probleme diferite și este important să învățăm din succesele și eșecurile fiecăruia pentru a putea face față mai bine problemelor pe care noi înșine dorim să le rezolvăm!

(Declarația a fost elaborată de tineri și copii din România, Suedia și Lituania și prezentată la Conferința de la Örebro - Suedia "Drepturile copiilor în Europa - Provocare și Responsabilitate" (29-30 mai 2001); ea face parte din textele pregătite de copii și tineri pentru Sesiunea Specială a Națiunilor Unite)

# STUDII ȘI CERCETĂRI

## EDUCAȚIA PENTRU CETĂȚENIE DEMOCRATICĂ ÎNTR-O SOCIETATE ÎN SCHIMBARE

Ralf Dahrendorf a denumit perioada anilor 90 "**decada cetățeniei**". Este decada schimbărilor istorice

prof. univ. dr. Cezar BÎRZEA,  
Institutul de Științe ale Educației

care au avut consecințe asupra cetățeniei și educației cetățenești: (cum ar fi de exemplu, tranzițiile postcomuniste, criza statelor dezvoltate, globalizarea economică, apariția biotehnologiilor și identităților exclusive). Este o perioadă a provocărilor și a nesiguranțelor cauzate de deprecierea valorilor de bază a contemporaneității. În același timp, este începutul unui nou optimism rezultat din acțiunea conjugată a **complexului mileniului și a renașterii virtuților cetățenești**.

De fapt, în toate perioadele de criză și dileme, **idealul cetățenesc** a fost invocat ca o speranță, ca o soluție sau ca un nou proiect de civilizație. De exemplu, în epoca "New Deal" din Statele Unite mișcarea educațională "reconstructivism" a subliniat necesitatea "reinventării educației pentru cetățenie" (Merriam).

În zilele noastre, se vorbește de "**noul contract social**", bazat pe drepturile și responsabilitățile cetățenilor, care va instaura atât coeziunea socială cât și solidaritatea bazată pe ordinea morală.

Este oare aceasta o nouă utopie? Este în stare societatea noastră să realizeze reconcilierea cerințelor contradictorii ale competiției și solidarității? Este natura umană capabilă să genereze și să administreze un astfel de proiect? Poate educația să contribuie la o astfel de schimbare a civilizației?

Astfel de întrebări nu sunt produsul unei

simple curiozități intelectuale. Ele încearcă să găsească soluții atât pentru provocările uriașe cât și pentru

presiunile exercitate asupra cetățeniei democratice. Ele reflectă atât preocuparea și interesul cât și încrederea în posibilitățile învățării umane. Ca urmare, educația educație-cetățenie-democrație a devenit domeniul în care sunt concentrate expectanțele unui public foarte divers: factori de decizie la vârf, politicieni, profesori, instructori, părinți, oameni de afaceri, funcționari publici, experți ONG, preoți, lideri ai comunității, specialiști media, specialiști în domeniul forței de muncă, specialiști în problemele tinerilor, activiști pentru drepturile omului și copilului, militari, polițiști, specialiști în probleme de imigrație etc.

Acest interes este reflectat în numeroase studii, declarații politice și activități de bază dedicate **educației pentru cetățenie democratică**. Educația cetățenească este deja o țintă comună a reformelor educației din întreaga Europă. Multe organizații și comunități, cât și profesioniști independenți declanșează propriile alternative și fundamentează proiectele de reformă, propun soluții interesante bazate pe autorizare, autonomie și proprietate. Pe scurt, educația pentru cetățenie democratică (ECD) este, în același timp, un subiect pentru activitatea de cercetare, o prioritate a politicilor educaționale și un domeniu de interes global. Educația cetățenească este o chestiune legată de context. Din acest motiv, pentru o mai bună

înțelegere a interesului general și a expectanțelor privind cetățenia, trebuie, în primul rând, să o circumscriem unui set de probleme culturale, sociale și politice. În acest sens, putem spune că învățarea cetățeniei în societățile postindustriale depinde de următoarele situații de context:

- a) limitele pieței;
- b) globalizarea;
- c) perspectivele democrației;
- d) societatea învățării.

a) Limitele pieței

Nici o altă de instituție nu a fost capabilă să regleze mecanismul social atât de eficient și într-o manieră atât de flexibilă cum a făcut-o piața. "Mâna nevăzută" (R. Levacic, 1991) a cererii și a ofertei este capabilă de a mobiliza resursele și competențele, încurajând creativitatea și inițiativa și stimulând indivizii să se adapteze spontan circumstanțelor sociale neașteptate. În consecință, piața nu înseamnă numai un schimb de bunuri și servicii, dar și un **proces continuu de învățare**.

Totuși, piața nu este un panaceu universal. În plus, silindu-se să obțină mai multă competitivitate și eficiență, piața generează propriile limitări. Ea adâncește inegalitățile sociale dintre indivizi, provocând excludere și injustiție socială.

Logica productivității muncii este suficientă pentru a eroda locul de producție ca valoare dominantă. Micșorarea timpului de lucru și nesiguranța locului de muncă fac ca munca să nu mai fie accesibilă întregii populații active. Drept rezultat, societatea este constrânsă să caute criterii alternative de coeziune socială care nu mai consideră munca drept singura premisă. Într-o **civilizație a timpului liber**, învățarea cetățeniei poate fi pusă în practică și în afara orelor de lucru și în activități neplătite. În aceste circumstanțe, cetățenia se învață într-un spațiu public bazat pe ideea de **activitate**

**socială**, care nu este în mod necesar suprapusă muncii productive.

Chiar dacă unii privesc statul ca "drumul spre robie" (Hayek), piața este obligată să regleze într-un fel sau altul relațiile cu serviciile publice. Astfel, piața generează propriul său sistem de cetățenie socială care presupune: scheme de securitate socială, acces la serviciile publice, proprietatea privată garantată de stat, protecția consumatorilor. Conform lui Dahrendorf, cetățenia este expresia politică a cooperării dintre piață și stat (R. Dahrendorf, 1994, p. 10-19). Mai precis, cetățenia este rezultatul unui sistem politic care întărește gradual echilibrul dintre aprovizionarea din cadrul pieții și acordarea de drepturi de către stat.

Din această perspectivă rolul statului a evoluat rapid. Această evoluție include mai multe stagii. Dintre acestea, ultimul stadiu al evoluției pieții consideră **cetățenia socială** deosebit de importantă. Rolul societății civile și a parteneriatului social în luarea deciziilor crește. Protecția socială nu este garantată automat de cetățenia statuată (statutul legal al cetățeniei în cadrul Statului Protecției Sociale) ci de un sistem de responsabilități împărțite între stat și instituțiile pieții.

Noua ordine socială (F. Fukuyama, 1999) restabilește valoarea muncii în asigurarea coeziunii sociale dar dintr-o perspectivă cetățenească. Credința absolută în potențialul pieții și forța mobilizatoare a competiției este moderată printr-un sistem al dialogului social și al parteneriatului civic.

b) Globalizarea

Dacă prin globalizare înțelegem numai finanțele globale, producția globală și schimburile globale (de servicii, de bunuri, de "know-how", de idei, de oameni, de semne și imagini) lucrurile par simple. Lumea a devenit un "sat mondial" în care toate națiunile aspiră către același tip de civilizație. Globalizarea se referă la acele procese în

care populația lumii este încorporată într-o singură societate mondială, societatea globală (M. Albrow, E. King, 1990, p. 9).

Acest model de simplificare riscă:

- să încurajeze omogenizarea;
- să limiteze totul la dimensiunea economică;
- să promoveze un optimism politic exagerat.

De fapt globalizarea nu înseamnă numai producția și comerțul internațional. Aspirația spre globalizare a existat de multă vreme sub forma religiei universale, culturilor dominante, imperiilor și a rețelei de comerț. După Wallerstein "sistemul mondial modern" a început din Renaștere. Giddes asociază globalizarea cu contemporaneitatea, considerând că aceasta a început din sec. al XIX-lea (A. Giddes, 1990).

În zilele noastre, **cultura globalizării** (J.P. Warnier, 1999) înseamnă:

- congruența lingvistică, culturală și ideologică;
- universalizarea particularului;
- gândirea globală și acțiunea locală;
- interculturalitatea învățării;
- identificarea globală;
- un sistem mondial de semne și imagini;
- ecumenismul global.

În completarea globalizării economice și culturale există **globalizarea politică**. Ea include, pe de o parte, ceea ce a numit Rosenau (J. Rosenau, 1992) "guvernarea fără guvern", adică creșterea importanței rolului jucat de organizațiile interguvernamentale atât la nivel național (FMI, Banca Mondială etc.) cât și la nivel regional (UE, Consiliul Europei, Zona Nord America a Liberului Schimb, Banca de Dezvoltare a Asiei etc.). Pe de altă parte, interesul politic nu mai este concentrat pe unități sau state izolate ci pe jocurile, proiectele (strategiile) la diferite niveluri, efectuate pe domenii instituționale multistratificate.

Globalizarea economică, culturală și po-

litică este noul context al cetățeniei democratice. Acest context este caracterizat de următoarele tendințe:

### ■ Convergența valorilor

Unii analiști au arătat că tranziția postcomunistă și condiția postmodernă evoluează către un sistem al valorilor comune (C. Bîrzea, 1996, p. 721-730). Dintr-un studiu internațional, realizat în 43 de țări, Inglehart trage următoarele concluzii (R. Inglehart, 1997):

- Pe de o parte, valorile individuale (libertatea, exprimarea personală și proprietatea) prevalează asupra valorilor colective (ordinea socială, bunurile, comunitatea);
- Pe de altă parte, valorile materiale (banii, munca productivă, omogenitatea socială, autoritatea, Statul Protecției Sociale) tind să fie înlocuite de valori "post-moderniste" (activitatea în timpul liber, munca voluntară, toleranța, solidaritatea, reciprocitatea, interculturalitatea).

### ■ Hibridarea culturală

Globalizarea este opusă hegemonismului. Dintr-o perspectivă socioculturală globalizarea înseamnă crearea de noi politici și identități prin interacțiune și hibridare a practicilor și identităților existente. Eșecul proiectelor sistemelor globale anterioare s-a datorat faptului că s-au limitat la europenizare/vesternizare. Doga a fost, de fapt, o formă de pacificare a perioadei de după război sau un instrument de control economic. Noua paradigmă a globalizării transcende punctul de vedere teritorial al culturii. Așa precum a arătat Pieterse, globalizarea ca hibridare se opune globalizării ca omogenizare a culturii (J.N. Pieterse, 1994, p. 161-184).

### ■ Cetățenia globală

Cetățenia este, mai mult sau mai puțin, legată de un anumit teritoriu. Cetățenia desemnează simultan un statut și un rol. Pe-

nultimul aspect se referă la drepturile civile, politice și sociale garantate de stat cetățenilor lui. Ultimul aspect este în considerare identitățile și reprezentările mentale pe care fiecare individ le are față de viața publică și politică. Aceste reprezentări subiective pot fi asociate unei anumite regiuni sau națiuni, cât și unor organizații, rețele sau entități supranaționale (Europa, Satul Mondial, Cosmopolis). În cele mai multe cazuri, indivizii creează simultan mai multe identități, care ne permit, dintr-o perspectivă culturală și psihologică, să recunoaștem o **cetățenie multiplă** (W. Kymlicka, 1995).

Cetățenia globală este un pilon de importanță majoră al culturii globalizării. În termeni concreți, cetățenia globală a fost descrisă cu ajutorul a trei elemente:

#### ■ Conștientizarea globală

Aceasta include interesul și preocuparea pentru teme globale cum ar fi degradarea mediului înconjurător, violența, analfabetismul, sărăcia, intoleranța, xenofobia, discriminarea. Aceste teme nu sunt specifice unei țări sau comunități anumite și rezolvarea lor presupune o responsabilitate împărțită.

Din perspectiva conștientizării globale (R. Falk, 1994), cetățenia globală înseamnă:

- cunoașterea problemelor mondiale;
- împărțirea lumii;
- acționare dintr-o perspectivă mondială (universală).

#### ■ Cetățenia post-națională

Legal, cetățenia este un atribut al naționalității. Ea desemnează anumite drepturi, pe care le obțin numai conaționali.

Ori și cum, comunitatea politică nu mai este bazată pe înrudire și origine. Din contră, ea se redistribuie în mod gradat de-a lungul ciclurilor concentrice ale socializării publice, dirijate de la local la general, de la particular la universal, de la identități apropiate la

identități globale, de la entități statale la entități supranaționale. Din această perspectivă, membrii comunității pot alege orice entitate politică pentru propria identificare. Întrucât problemele globale sporesc îngrijorarea, identitățile supranaționale (de exemplu, cetățenia europeană) devin poli de atenție majoră pentru procesele de identificare (C. Closa, 1998).

#### ■ Cetățenia post-modernă

Cetățenia devine o problemă-cheie în dezbaterile modernism-postmodernism. În acest context, discuțiile au fost focalizate pe următoarele puncte:

- cetățenia a fost în mod tradițional asociată cu modernismul;
- condiția post-modernă impune un nou tip de relație între individ și sfera publică, care poate fi inclus în terminologia vagă a **cetățeniei post-moderne** (R. Gilbert, 1992, p. 51-68).

Cetățenia post-modernă neagă în mod consecvent idealul clasic de cetățenie și principiile ei fundamentale; ordine, loialitate, legitimitate, însemnătate și moralitate. Ea nu oferă alternative clare dar contribuie la revitalizarea conceptului de cetățenie.

#### c) Perspectivile democrației

În stadiul actual al cunoașterii, este dificil să afirmi că democrația va fi ultima fază istorică, marcând "sfârșitul istoriei" (Fukuyama) sau dacă "evoluția democratică mondială" va conduce la o formă de civilizație post-democratică (Huntington).

Este cert că democrația este un proiect perfectibil și că are propriile contradicții interne. Ea nu are pretenția de a fi o formă perfectă de guvernare. Dimpotrivă, ea lasă spațiu inovației și perfecționării, în funcție de evoluția aspirațiilor populației și a condițiilor concrete. Din această perspectivă, Castles (S. Castles, 1998, p. 203-224) identifică nouă contradicții ale democrației moderne:

- includere vs. excludere;
- piață vs. stat;
- creșterea bunăstării vs. creșterea sărăciei;
- rețea vs. individ;
- universal vs. local;
- producție vs. mediu înconjurător;
- modernism vs. postmodernism;
- cetățenie națională vs. cetățenie universală;
- globalizare de sus în jos vs. globalizare de jos în sus.

Astfel de dezbateri sunt complicate și de faptul că democrația este în același timp o **valoare** și o **metodă de guvernare**. Ca valoare, democrația este un proiect aflat într-o continuă construire (realizare), un ideal la care aspiră toate națiunile. Ca realitate socială, democrația implică o metodă de guvernare, caracterizată prin vot universal, drepturi egale, separarea puterilor, pluralism și reprezentare democratică. Între proiect și realitate există o tensiune constantă, un hiatus rezultat dintre diferențele inerente între construcțiile simbolice și realitatea pe care o reflectă. În acest sens, Hermet vorbește de un **deficit democratic permanent** care trebuie readus prin cultură și educație cetățenească (G. Hermet, 1993, p. 40-42).

Cu alte cuvinte, proiectul democratic nu se menține în mod automat prin simpla producție socială. Principalul instrument, pentru acest scop, rămâne **învățarea cetățeniei**.

Aceste tensiuni primordiale între ideal și realitate domină discuțiile curente despre **viitorul democrației**. Chiar dacă numai puțini oameni se îndoiesc de superioritatea democrației ca **regim politic**, problemele care se ridică privesc în principal două aspecte (J.F. Revel, 1992):

- posibilitatea democrației în țările sărace;
- eficacitatea democrației comparată cu standardele proprii.

În lipsa competiției ideologice cu totalitarismul, democrația este obligată să facă un efort să se autodepășească. Nu mai poate fi comparată cu "democrațiile populare" ci cu propriile performanțe și propriile idealuri. Rezultatul este preocuparea pentru progres și inovație cât și pentru unele dileme interne (Ph.C. Schmitter, 1994, p. 57-74).

În mod obișnuit, echilibrul dintre proiect și metodă, între ideal și realitate poate fi afectat de două provocări:

- erodarea virtuții democratice;
- stabilirea legitimității între consimțământul pasiv și acceptare.

De fapt, pentru cetățenii născuți în țările vestice, într-o societate liberă, democrația înseamnă să fi un bun consumator, o moștenire la care au dreptul prin simpla cetățenie. Această **atitudine de consumator** dublată în timp de apatia civică și lipsa de entuziasm politic, contribuie la erodarea virtuților democratice. În acest fel democrația riscă să fie redusă la acțiuni de rutină.

#### d) Societatea învățării

În perioada anilor 70, în contextul crizei petrolului, s-au făcut multe profeții privind societatea industrială. Îndeosebi una dintre aceste profeții a fost foarte populară. Lansată acum 25 de ani (T. Husén, 1974), teza **societății învățării** a interesat mulți factori de decizie, politicieni și industriași. Aceștia erau convinși că învățarea putea fi răspunsul pentru problemele curente sociale, politice și economice.

În sensul original, **societatea care se instruieste** se presupunea să fie un tip de civilizație pentru anul 2000, având următoarele caracteristici:

- Abilitatea de a fi eficient ar fi principalul mijloc de a conferi statut social, prevalând bogăției moștenite sau condiției sociale;
- Transmiterea cunoștințelor ar fi revoluționată de tehnologie;
- Oportunități egale pentru toți (eficace

în special prin extinderea facilităților de educație);

- Breșa dintre generații ar fi eliminată, permițându-se tinerilor să aibă acces la luarea deciziilor;

- Rolul experienței și a cunoștințelor va crește în așa măsură încât democrația va deveni o societate a cunoașterii.

Aceste idei nu erau noi. Totuși, ele au avut un impact special sub umbrela unui slogan răsunător ("Learning Society") și a asocierii acestuia în diferite programe de sfârșit de secol. În mod esențial, trei interpretări ale **Societății învățării** sunt demne de remarcat:

- o utopie pozitivă;
- un mit modern;
- o nouă paradigmă educațională.

Înțelesul de bază (fundamental) al **Societății învățării** ("Learning Society") este acela de o lume mai bună. Societatea care muncește tinde să devină o societate care învață, ceea ce înseamnă că valoarea prioritară a noii omeniri nu va fi munca (în declin, în special din cauza reducerii timpului de lucru, îmbolnăvirii și șomajului de lungă durată) ci învățarea. Spre deosebire de alte utopii centrate pe manipulare și control social, **Societatea învățării** este prima utopie care ia în considerare potențialul de învățare. Din acest punct de vedere, învățarea permanentă devine un concept normativ, un principiu fundamental sau o ideologie.

Mulți autori (M. Eraut, 1997, p. 551-558; P. Raggart et alii 1996) subliniază faptul că **Societatea învățării** este un nou tip de societate specific trecerii de la modernitate la noua ordine socială și morală.

Noutățile pe care le aduce acest tip de societate sunt următoarele:

- valorile și procesele de învățare sunt situate în centrul politicii;
- există o ofertă (o gamă) largă de educație care include formele neconvenționale prin învățarea nonformală (familială) și insti-

tuțiile virtuale;

- societatea devine o uriașă comunitate de învățare, unită prin valori comune morale și civice;

- învățarea este principalul criteriu de promovare socială și profesională;

- personalitatea individuală este văzută atât ca un agent în dezvoltarea personală cât și în participarea activă în domeniul public;

- cel care învață este văzut ca o persoană în relații cu alții, ceea ce presupune împărțirea responsabilității, înțelegerea reciprocă, cooperarea și luarea deliberată de decizii.

Trei modele sunt de remarcat în acest sens:

- Societatea învățării constă într-o organizație socială favorabilă învățării și dezvoltării personale bazată pe ecuația (Sh. Riddell et alii, 1997, p. 472-483):

Societatea învățării = capital social + capital uman = prosperitate economică;

- Societatea învățării înseamnă o nouă "semantică societală" (P. Doneti, 1995, p. 299-314) unde tehnicile colective sunt în armonie cu identitățile individuale;

- Societate învățării este o încercare de a extinde educația informală, în special la nivelele intermediare ale societății moderne (societatea civilă și comunitățile) (P. Alheit, 1999, p. 66-82). Ea deplasează presiunea de la educație și practică (formele tradiționale ale politicilor educaționale) spre învățare, care este asumată de indivizi și organizații, fără o implicare mare din partea statului. În acest mod, Societatea învățării nu este o extensie nerealistă a educației formale, ci mai degrabă o distribuție de învățare alternativă, în care educația informală deține cel mai mare procent.

Termenul de "Societatea învățării" este ușor de folosit, dar dificil de definit. În orice caz, este limpede că **Societatea învățării** reprezintă un nou tip de societate, în care

Învățarea cetățeniei și învățarea de a trăi împreună joacă un rol major.

\* \*  
\*

Cele patru provocări la care ne-am referit nu sunt singurele și în altă analiză imaginea poate fi foarte diferită. Dar ele pot fi acelea, care, după părerea noastră, au efecte directe asupra educației pentru cetățenie democratică. ECD apare, de asemenea, ca o posibilă strategie pentru aceste provocări. Evoluția pieței și declinul societății muncii impune o nouă relație între stat și lumea muncii. Ca rezultat, cetățenia socială apare ca o dimensiune majoră a democrației liberale. Globalizarea duce la congruența valorilor, interdependență și conștientizare globală. Ea este însoțită, de asemenea, de apariția anumitor modele noi de cetățenie cum ar fi cetățenia globală, cetățenia multiculturală, cetățenia multiplă, cetățenia post-modernă și cetățenia post-națională. Viitorul democrației ca un proiect uman va avea consecințe indubitabile asupra cetățeniei democratice. Printre altele, educația cetățenească este cea mai sigură cale pentru a contracara distanța dintre idealul democratic și expresia sa concretă.

În sfârșit, **Societatea Învățării**, în afară de condițiile sale utopice, mitice și ideologice deschide o nouă perspectivă pentru educația cetățenească. Vorbim de o societate a viitorului care va avea drept criterii majore "abilitatea educațională", capitalul social și uman, cât și oportunitățile de învățare.

Traducere: A. Cujbă

## BIBLIOGRAFIE

ALHEIT, P. **On a Contradictory Way to the "Learning Society": A Critical Approach.** În: *Studies in the Education of Adults*, vol. 31, nr. 1, 1999.  
ALBROW, M.; King, E. (eds.) **Globalization, Knowledge and Society.** London, Sage, 1990.

BIRŢEA, C. **L'éducation dans une monde en transition entre postcommunisme et postmodernisme.** În: *Perspectives*, vol. 26, nr. 4, 1996.

CASTLES, S. **Mondialisation et migration: quelques contradictions pressantes.** În: *Revue internationale des sciences sociales*, nr. 156, 1998.

CLOSA, C. **Supranational Citizenship and Democracy: Normative and Empirical Dimensions.** În: M. Torre (ed.) *European Citizenship. An International Challenge.* Dordrecht, Kluwer, 1998.

DAHRENDORF, R. **The Changing Quality of Citizenship.** În: B. van Steenberger (ed.) *The Condition of Citizenship*, London, Sage, 1994.

DONATTI, P. **Identity and Solidarity in the Complex of Citizenship. The Relational Approach.** În: *International Sociology*, vol. 10, nr. 3, 1995.

ERAUT, M. **Perspectives on Defining "The Learning Society".** În: *The Journal of Education Policy*, vol. 12, nr. 6, 1997.

FALK, R. **The Making of Global Citizenship.** În: B. van Steenberger (ed.) *The Condition of Citizenship.* London, Sage, 1994.

FUKUYAMA, F. **The Great Disruption. Human Nature and the Reconstruction of Social Order.** London, The Free Press, 1999.  
GIDDENS, A. **The Consequences of Modernity.** Stanford, Stanford University Press, 1990.

GILBERT, R. **Citizenship, Education and Postmodernity.** În: *British Journal of Sociology of Education*, vol. 13, nr. 1, 1992.

HABERMAS, J. **Citizenship and National Identity: Some Reflections on the Future of Europe.** În: R. Beiner (ed.) *Theorizing Citizenship*, Albany, State University of New York Press.

HERMET, G. **Culture et démocratie.** Paris, A. Michel, 1993.

HUGHES, Ch.; Tight, M. **The Myth of the Learning Society.** În: *British Journal of Educational Studies*, vol. 43, nr. 3, 1995.

HUSÉN, T. **The Learning Society.** London,

Methuen, 1974.

INGELHART, R. **Modernization and Post-modernization. Cultural, Economic and Political Change in 43 Societies.** Princeton, Princeton University Press, 1997.

KYMLICKA, W. **Multicultural Citizenship: A Liberal Theory of Minority Rights.** Oxford, Clarendon Press, 1995.

LEVACIC, R. **Markets and Government: An Overview.** În: G. Thomson et al. (eds.) *Markets, Hierarchies and Networks. The Coordination of Social Life*, London, Sage, 1991.

PIETERSE, J.N. **Globalization as Hybridisation.** În: *International Sociology*, vol. 9, nr. 2, 1994.

RAGGAT, P., EDWARDS, R., SMALL N. (eds.) **The Learning Society. Challenges and Trends.** Milton Keynes, Open University, 1996.

RANSON, S. **Towards the Learning Society.** London, Cassell, 1994.

REVEL, J.F. **Le regain démocratique.** Paris,

Fayard, 1992.

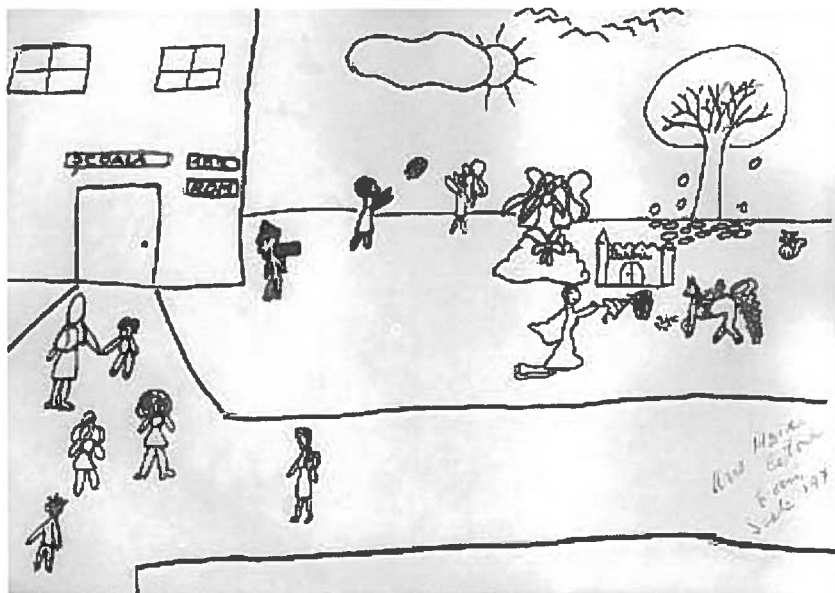
RIDDEL, Sh.; Baron, S.; Stalker, K.; Wilkinson, H. **The concept of the Learning Society for Adults with Learning Difficulties: Human and Social Capital Perspectives.** În: *Journal of Educational Policy*, vol. 12, nr. 6, 1997.

ROSENAU, J. (ed.) **Gouvernance without Government: Order and Change in World Politics.** Cambridge, Cambridge University Press, 1992.

SCHMITTER, Ph. C. **Dangers and Dilemmas of Democracy.** În: *Journal of Democracy*, vol. 5, nr. 2, 1994.

WARNIER, J.P. **La mondialisation de la culture.** Paris, Ed. La Découverte, 1999.

WEXLER, P. **Citizenship in the Semiotic Society.** În: B. Turner (ed.) *Theories of Modernity and Postmodernity.* London Sage, 1990.



Ana Maria CATANĂ (6 ani), Școala nr. 197

## CONVENȚIA CU PRIVIRE LA DREPTURILE COPILULUI ȘI PREVENIREA DISCRIMINĂRII NEGATIVE

Punerea în ecuație a drepturilor copilului și a prevenirii discriminării negative comportă mai multe serii

dr. Octavia Costea,  
Institutul de Științe ale Educației,  
București

de observații și de analize succinte. Pentru aceasta, credem că sunt necesare, în primul rând, unele clarificări conceptuale și procedurale, iar, apoi, identificarea unor niveluri de diferențe și a unor oportunități pentru optimizarea condiției copilului, pe baza decodării mesajelor operaționale din *Convenția cu privire la drepturile copilului*.

Este cunoscut faptul că cetățenii nu sunt liberi pentru că trăiesc în națiuni libere, dimpotrivă, națiunile devin și rămân libere pentru că cetățenii cred și activează cum trebuie să o facă cetățenii liberi. Pe de altă parte, școala, deși este relație fondatoare în formarea civică, nu aduce civismul societății și înțelegerea acestuia într-o continuă dezvoltare. Este evident că, dacă școala de astăzi își poate trăi mitul fondator al democrației în societate, în schimb, nu își poate asuma mitul reparator, și nici pe acela al restaurării pe care îl traversează, în special, societățile în tranziție. Problemele principale puse în discuție rămân gradul de inferență a civismului democratic în instrucție, în educație și în socializare, precum și procesul de construcție și de prospectare care ar permite anticiparea unor evoluții ale societății. Sub aspect anticipativ, toate democrațiile au în comun faptul că moștenirea istorică, cu vizibilitate în imaginarul colectiv și în concepțiile noastre, ca și conștientizarea acțiunii democratice în societate se leagă de *instituția școlară*. Luând în considerație și variabilele din evoluția instituției școlare, formarea democratică civică include *relația socială* ca sumă a competențelor de a trăi împreună, *relația*

*politică* ca o relație cu puterile corespunzătoare unei societăți democratice și *relația culturală* ca deschi-

dere și cunoaștere a altor lumi actuale și posibile. Sub aspect conceptual, actualizarea și potențialul problemei educației civice, complexitatea și diversitatea concepțiilor referitoare la acest domeniu, văzute în dialectica libertății, garantată de către instituții, și în libertatea garantată prin deprinderile, credințele și comportamentele cetățenilor, converg spre identificarea unor oportunități de construcție educativă pentru școală și pentru societatea civilă. Sub aspect procesual, actualizarea și familiarizarea civică cu pluralismul sub diferite forme, cu diversitatea și cu similaritatea culturală, văzute din perspectiva integrării europene, mai ales, sunt garante ale coeziunii societății, împotriva imploziei sociale și a fragmentarismului societal. *Grija pentru coeziunea socială se traduce prin convergența și garantarea convergenței scopurilor educației într-o și pentru o societate democratică.*

*Convenția cu privire la drepturile copilului* este unul dintre documentele internaționale formulate pe baza conținutului și principiilor *Cartei Națiunilor Unite*, a *Declarației universale a drepturilor omului*. Conform *Articolului 46 din Convenție*, documentul este deschis spre semnare tuturor statelor și se prezintă ca un text juridic, realizat sub incidența unei discriminări pozitive, conform principiilor proclamate în *Carta Națiunilor Unite*. În litera și în spiritul *Convenției* apar elemente de ordin juridico-politic, social și cultural care fundamentează acțiuni și atitudini umaniste deschise prin care sunt prevenite xenofobia, șovinismul și discriminarea negativă în rândul copiilor.

“Stările Părți se angajează să respecte drepturile care sunt enunțate în prezenta convenție și să le garanteze tuturor copiilor care țin de jurisdicția lor, fără nici o discriminare legată de rasa, culoarea, sexul, limba, religia, opinia politică sau altă opinie ale copilului sau părinților sau ale reprezentanților săi legali, de originea lor națională, etnică sau socială, de situația lor materială, de incapacitatea lor, de nașterea lor sau de altă situație” (Convenție, Articolul 2 - alineatul 1).

Ce este **discriminarea**? Aceasta este capacitatea de a distinge precis între caracteristicile unei acțiuni de stimulare sau între simboluri diferite. Distingem două sensuri: unul tradițional și metacognitiv care se referă la schițarea unor distincții teoretice; altul, comun și procesual, care este folosit să indice tratamente diferențiale și/sau diferențiate. *Sensul de diferențiere este legat de distincțiile logice dintre socializare și îndoctrinare.* Există, de asemenea, un *sens tranzitiv al discriminării*, de exemplu, entitatea A este discriminată față de entitatea B prin anumite caracteristici care se numesc factori discriminatori. *Discriminarea multiplă sau complexă*, în relație schismogenetică complementară cu discriminarea pozitivă, nu aduce aproape de miezul problemei anunțate în titlul lucrării noastre: pe de o parte, dialectic vorbind, avem în vedere suma *competențelor de discernământ* care operează în ansamblul educației civice pentru drepturile copilului, de la nivelul societății; pe de altă parte, *existența și perceperea, în grade diferite, a politicilor guvernamentale în favoarea drepturilor copilului.*

A înțelege înseamnă a achiziționa sensul discriminării într-o anumită arie de cunoaștere și de acțiune, ca și a încuraja oamenii să înțeleagă și să adopte *în mod relativ* concepte specifice. A educa pentru atribuirea discriminării, cunoașterea și prevenirea discriminării negative este o funcție a școlii și o parte a ceea ce înseamnă a fi cetățean

educat. În acest context pozitiv, abilitatea de discriminare operează între influență, îndoctrinare, socializare, educație și formare, sistematic și obiectiv - toate acestea fiind componente ale discriminării pozitive. Discriminarea este necesară și validă în anumite activități. În sensul formării, discriminarea are sugestii pertinente pentru tratamentele diferențiale. De exemplu: pentru discriminarea rasială, discriminarea sexuală etc.

Vom observa că **drepturile copilului** se prezintă sub denotații și sub conținuturi diferite. Diferențele provin, pe de o parte, din *demersurile teoretice și practice de educație pentru drepturile copilului*, pe de altă parte, din *rolul pe care fiecare stat sau sistem educativ îl atribuie cunoașterii și experienței din domeniul culturii copilului.* Conținuturile privind drepturile copilului intră în diferite forme: educația pentru drepturile omului, științele sociale, educația civică, educația morală, educația familială și socială etc.; sau se afirmă transversal la diferite discipline: educația pentru pace, educația interculturală, educația religioasă, educația pentru dezvoltare etc. La acestea, se adaugă forme variate de infrastructură democratică: construcția societății civile, inițiativa și / sau sincronizarea unor programe centralizate (în România, Autoritatea Națională pentru Protecția Copilului are această misiune), inițiative ale unor organizații neguvernamentale, culturile societății cu expresiile lor formale de tranziție, mai mult sau mai puțin apropiate realității societății, tradițiile societății și ale școlii, precum și ponderea logicii diferențiatore prin care se acordă un loc important copiilor aparținând minorităților etnice.

Pentru a examina relația instituită reciproc între drepturile copilului și prevenirea discriminării negative din perspectiva garanțării și stabilizării condiției copilului în societate, considerăm că este necesară o circumscriere în aria de cetățenie și de drepturi, analizând succint mesajele instituite ca tipuri

de relații în *ipostaza de transfer procesual*:

### **Mesajul politic**

Cetățeanul este un membru al unei colectivități politice care trăiește pe un teritoriu și are puterea de a defini legea, adică regulile vieții colective, libertățile recunoscute fiecăruia, modul de rezolvare a conflictelor. În acest context, cetățeanul este persoana titulară de drepturi și de obligații într-o democrație ca o formă politică în care toți cetățenii participă cu aceleași drepturi la desemnarea și la controlul acelor care exersează puterea de natură politică și care sunt invitați, în egală măsură, să exerseze astfel puterea. Referința la colectivitatea politică este deci nucleul cetățeniei. Cetățenia se impune la mai multe niveluri, iar procesul este complex, deoarece, în delimitarea dintre spațiul privat și cel politic, sunt incluse reprezentările despre stat și despre instituțiile sale, elementele de tradiție politică, expresiile și exercițiul atribuirii de putere. Participând la suveranitatea politică, cetățeanul este titular al unei părți din suveranitate, în legătură imediată cu naționalitatea. De altfel, în textele politice naționale și internaționale sunt utilizați termenii de "națiune" și de "naționalitate", nu aceia de "cetățean" și "cetățenie". *Convenția drepturilor omului*, text esențial al Consiliului Europei, nu utilizează termenii de "cetățean" și "cetățenie", fiind specificat termenul de "naționalitate" ca un drept: a aparține unei colectivități politice înseamnă, mai întâi, a aparține și a face parte dintr-un stat care este astfel cadrul legal care definește condițiile acestei apartenențe calificate drept naționalitate. Ca titular de drepturi și de obligații, cetățeanul are dreptul de a-și revendica dreptul său, cu atributul politic major al votului politic. *Mesajul politic al Convenției cu privire la drepturile copilului* se înscrie, în primul rând, în cetățenia politică prin garantarea sa de către stat, sub efectul discriminării pozitive a categoriei

sociale a minorilor (*Convenție, Articolele 6-11*).

*Dreptul politic întâlnește etica și morala într-o societate valorică. Ca titular de drepturi și de obligații, prima obligație a cetățeanului este de a respecta dreptul care deschide seria de obligații și datoria de a respecta drepturile sociale ale altora. Morala se fondează pe obligații care reglează relațiile sociale. Cetățenia politică implică două elemente de construcție: politicul trimite la stat și la guvernarea statului, dar nu toți naționali au totalitatea drepturilor politice, este vorba despre anumite condamnări și despre minori. În cazul acestora din urmă, familia devine titulară a drepturilor, a obligațiilor și a responsabilităților față de copil într-o societate democratică (*Convenție, Articolul 5*). În ce măsură este pregătită și permisivă familia din societatea noastră de tranziție de a-și asuma atât drepturi, cât și obligații și responsabilități față de copil, după decenii de disipare a responsabilității sociale, rămâne, desigur, o problemă sensibilă, generatoare de mesaje încă confuze pentru noi. Condiționările de context sunt însă variabil și istoric atinse în procesul de protecție și de educație pentru drepturile copilului în societate, trăite, mai ales, acut în societățile fostului bloc comunist. Acestea diferențiază și depind de calitatea vieții, de calitatea vieții familiale și de calitatea vieții morale. Politicile guvernamentale care își înscriu prioritar în programe aceste trei orientări au șansa reușitei numai în măsura în care se încearcă sincronizarea și contextualizarea acestora. Desincronizarea și decontextualizarea atrag după sine agravarea percepției consecutive și a tratamentului diferențiat în societate, și deci a discriminării negative, conform observației că socialul cumulează toate datele reale exponențial, prin elementele sale de asociere și de demultiplificare individuală, și, apoi, le reprojecțează global, sub efect metaforic sau metonimic, mai frecvent negativ decât pozitiv.*

*Cronologic vorbind, cetățenia politică este precedată de cetățenia civilă care are atributele exercițiului cetățeniei politice, sociale și culturale. Aceasta constă în libertatea de gândire, de informare, de comunicare, de reunire etc. (Convenție, Articolele 12 - 15). A controla puterea este cel mai bun mijloc pentru cetățeni de a garanta libertățile civile. Dacă libertatea de gândire este personală, limita celorlalte libertăți devine libertatea altora, mai ales, în geometria relațiilor publice. (Convenție, Articolul 16).*

*Orice comportament cultural observabil este în relație directă și strânsă cu ethos-ul grupului și reprezintă o unitate din eidos (grec. "imagine").* Dinamismul între aceste două cadre, circularitatea dintre acestea echilibrează relația sociologică a grupului, coeziunea și solidaritatea din interiorul grupului. *Ethos-ul* aristotelian este ansamblul de valori, de credințe, de atitudini normalizate într-o comunitate, la un moment dat, ceea ce în conduite este recomandat, permis, autorizat, admisibil, recunoscut de către comunitate în ansamblul său. *Eidos-ul* reprezintă aspectele cognitive care contribuie la construcția imaginii grupului social. Relația paradoxală între eidos și ethos are o latură pozitivă cu efect sinergic asupra comunității, în sensul că devine autocorectivă, reglementând menținerea coeziunii și a solidarității acesteia. Să presupunem că, în cadrul unei colectivități, există diferențe categoriale între indivizii aparținând aceluiași ethos, dar aceștia dețin aceleași serii de identificări în cadrul eidos-ului. Confuzia cauzată de trăirea exotică a ethos-ului în afara contextului real poate fi, de asemenea, o sursă de tratament diferențiat. Relația paradoxală în care se pot găsi cele două concepte, de identificare și diferențiere, în același timp, ar putea fi echilibrată prin *acțiuni coerente de coeziune socială, de anulare serială a efectelor de schismogeneză* (simetrie a comportamentelor). Teoria lui **Gregory Bateson** (1971)

definește *valențele de interacțional universal prin tranzitarea a două tipuri de mesaje, cu deschidere spre anterior și spre ulterior*. Să presupunem că A interacționează cu B: pe de o parte, A transmite percepții sau informații lui B dintr-o anterioritate, pe de altă parte, se situează, reciproc, într-o cauză sau o serie de acțiuni ulterioare lui B, anticipându-i sau proiectându-i intențiile, eventual. În orice sistem de comunicare, feed-back-ul pozitiv, este necesar și evolutiv, să fie contracarat de feed-back-ul negativ, pentru a evita hipertrofia sistemului; sau dacă o unitate de comunicare nu are feed-back negativ riscă să furnizeze excese înregistrabile în sistemul mai larg. Nici interacțiunea complementară, nici cea simetrică nu poate fi prelungită fără o retroacțiune care vine să echilibreze comunicarea. În teoria schismogenezei, înțelegem ca o formă de circularitate progresivă în care nu intervin factori neutralizanți de tipul feed-back-ului negativ, diferite tipuri de ritual social ale coeziunii reechilibrează vectorii în prezentă – de autocorectarea aceasta depinde homeostazia socială. Câteva precizări sunt necesare:

- Contextul este important pentru interacțiune (de exemplu, definirea de context a lipsit parțial din *Raportul Emmei Nicholson*, fapt ce a declanșat reacții ale opiniei publice românești);
- Mesajul cultural al unui fenomen social sau civic nu trebuie să fie tratat în sine nici ca fenomen, nici ca relație, ci ca acțiune și reacțiune în context (a se evita metonimiile și metaforele mitologizante abundente astăzi în mass media românească);
- Pentru analiza contextuală sunt importante relațiile și modurile de reacție în context, ca și funcțiile sistemului democratic. Retroacțiunea se compune din două mișcări: un feed-back pozitiv care produce schimbarea și un feed-back negativ care blochează excesul pentru a menține echilibrul, homeostazia.

- Relațiile interpersonale sunt complexe de transfer retroactiv exprimat, necesită medierea sau negocierea, departe de atitudinile categorice.

- Orice tip de comunicare presupune o contextualizare socială care reflectă și relația dintre actorii comunicării. Pe de altă parte, o comunicare nu poartă numai mesajul informativ, ci induce un mesaj comportamental: model, plan, program. Cu alte cuvinte, vorbim despre fața și interfața comunicării, despre conținut și relații desemnate a fi între participanții la actul social. Aspectul "relație", *metacomunicare*, este important în economia transferului de mesaj.

- Discordanțele înregistrate sunt legate, de multe ori, de rolurile diferite adoptate de către actorii sociali din comunicare.

### **Mesajul social**

*Cetățenia politică implică cetățenia socială.* Mesajul social este, prin excelență, funcțional, iar definiția și traducerea materială sunt fundamentale legate de starea economică a statului. Mesajul social al *Convenției* desemnează acele drepturi economice și sociale a căror definiție și procesualizare

materială implică participare și inițiativă în spațiul politic (*Convenție, Articolele 23 - 27*). *Obstacolele evoluției acestui mesaj se găsesc atât în paradigma procesuală a societății individualism-holism, cât și în relațiile fiecărei persoane din societate cu munca, cu sănătatea și educația.* Mesajul social include o zonă în care se configurează cele mai multe tipuri de tratamente diferențiate social, cu strategii multidisciplinare de prevenire, pe termen scurt și lung, cum este cazul integrării, "copiilor străzii".

România are realizări concrete, mai ales, în domeniul educației.

În urmă cu zece ani, comunitatea internațională se angaja, prin *Declarația Jomțiană a Educației pentru Toți*, nu numai să asigure o educație de bază pentru toți – copii, tineri și adulți –, dar și să pună în aplicare o *viziune largită și nouă a conceptului de educație de bază.* Acest fapt este vizibil dacă vom compara distanțele din educația de bază între viziunea convențională din 1989, viziunea *Declarației Jomțiene* și cea din documentul *Report on the progress* a Guvernului României (iunie 2001, p. 169 - 174):

<b>Educația de bază</b>		
Viziunea convențională	Viziunea din Report on the progress	Viziunea din Declarația Jomțiană
Copii	Copii, tineri și adulți	Copii, tineri și adulți
Mediul școlar	Din interiorul școlii spre comunitate și spre cerințele ambientale culturale, sociale și economice	În afara și în interiorul mediului școlar
O anumită perioadă pe parcursul vieții	De-a lungul întregii vieți și încă din primii ani, învățare continuă	De-a lungul întregii vieți și încă din primii ani

Educația de bază		
O anumită perioadă pe parcursul vieții	De-a lungul întregii vieți și încă din primii ani, învățare continuă	De-a lungul întregii vieți și încă din primii ani
Educație primară sau un număr determinat de ani	Educație cu accent pe achiziții ale învățării	Educație cu accent pe achiziții ale învățării
Învățarea strictă a disciplinelor școlare	Satisfacerea nevoilor de învățare	Satisfacerea nevoilor de învățare
Învățare de tip informativ	Valorizarea altor tipuri de învățare alternative, inclusiv a celei tradiționale	Valorizarea altor tipuri de învățare, inclusiv a celei tradiționale
Uniformizare și egalitate pentru toți	Diferențiere după nevoi, cu accent pe nevoile speciale ale unor categorii de persoane	Diferențiere după nevoi
Viziune statică a reformelor	Viziune dinamică a reformelor, cu suportul financiar al Băncii Mondiale	Viziune dinamică a reformelor
Centrată pe oferta de educație: instrucția educațională, formarea educabililor, mijloace de care dispun	Centrată pe cererea educativă: elevi, familii, comunitatea ca întreg	Centrată pe cererea educativă: elevi, familii, comunitatea ca întreg
Bazat pe procesele de predare	Bazat pe procesele de învățare, introducerea internetului în sistem pe baza planului strategic	Bazat pe procesele de învățare
Centralizat	Descentralizat, cu afilieri în administrația locală, dezvoltarea parteneriatului social	Descentralizat, cu afilieri în administrația locală
Responsabilitate statală	Responsabilitate împărțită între stat și ansamblul societății	Responsabilitate împărțită între stat și ansamblul societății

Desigur, tema de progres care se re-găsește pe fiecare palier al evoluției actuale a educației de bază din România nu elimină riscul de discriminare negativă, de multe ori, axat pe discrepanța dintre decizie și proces, dintre central și local, dintre vechi și nou, tradițional, modern și post-modern etc. *Problema impactului social în puncte diferite ale societății, legată de tradiția unei culturi democratice a copilului*, rămâne o problemă deschisă și de construcție pentru toate societățile de astăzi, mai acută pentru societățile în tranziție, cum este România. Pe de o parte, în societatea românească, perceperea propriilor distanțe evolutive este un proces reflectat inegal și anevoios, din lipsa exercițiului democratic social, pe de altă parte, tranziția, ca proces de schimbare, este trăită și conștientizată sinuos între cele două limite heidegeriane: familiarizare și proces sau mimesis social cu efecte perverse de fragmentarism social. Aici, impactul se asociază cu *permeabilitatea societății față de mesajul puterii*: cultura adultă poate absorbi cultura copilului? cum și cât? care ar fi strategiile optime de transfer?

Procesual, vorbim despre interacțiune socială divergentă, având gradul zero de întâlnire (de exemplu, retorica mediată fals a unui fapt social), și despre interacțiune convergentă între parteneri care sunt de acord să mențină cel puțin standardul contractual, pe unul sau mai multe puncte divergente sau convergente. Transferurile sunt posibile de la un tip de interacțiune la altul. Abordarea convergentă se caracterizează formal prin reguli de nonpertinență. Reguliile nonpertinenței instituționalizează fiecare funcție a formelor contractuale de acțiune socială; ceea ce vine din exterior ca stimulent sau inițiativă, prin regulile nonpertinenței, este eliminat sau transformat pentru a se regăsi echilibrul convergent. Reguliile nonpertinenței conduc spre ideea că orice element social se situează în interiorul acțiunii

chiar prin inițiativa și voința partenerilor. De exemplu, proiectul dialogului societal este una dintre funcțiile oricărei acțiuni sociale, structurate pe o agendă de lucru, cu reguli de nonpertinență, pe bază de negociere. Pe de altă parte, partenerii adoptă o anumită disciplină informală și formală, potrivit căreia ei se pli-ază apropiat la situația consensual acceptată, de exemplu, în cultura organizațională a ONG-urilor, într-o dezbateră productivă etc. Reguliile nonpertinenței se înscriu în eficiența operațională a unui program, care este la frontiera cu alte potențiale semnificații.

Decizia politică externă se transferă în coerență internă *prin intrare socială și prin comportament civic*. Nu este vorba despre producerea copierii unei tabule de legi, ci are loc o selecție și o transformare a atributelor exterioare ale deciziei exterioare. Filtrul, realizat în reuniunea convergentă prin regulile nonpertinenței, cum este cazul asociațiilor neguvernamentale, selectează, transformă și modifică ceea ce trece din lumea exterioară și arată că regulile de transformare sunt și reguli de inhibare și reguli de facilitare, în același timp. Reguliile de inhibare indică participanților ceea ce ar trebui să detașeze, să ierarhizeze prin teoria priorităților, iar cele de facilitare arată ceea ce au aceștia posibilitatea să recunoască, să accepte a fi fezabil și să acționeze ca atare conform unui program propriu. Aceste reguli devin *reguli de transformare socială*, deoarece stabilesc modul de tratare a atributelor exterioare ale drepturilor copilului și sunt consemnate în litera și în spiritul legii în *Convenție, Articolele 42 - 45*. În afara regulilor de nonpertinență și de transformare, sunt importante și *regulile participanților*. Complexitatea asumării acestora derivă din faptul că angajarea participanților poate fi și spontană sau voluntară, și are funcții esențiale pentru interacțiune; poate fi o mobilizare voluntară, și atunci se deschid perspectivele

motivării; sau pot fi roluri care contrazic realitatea socială, în sensul că o persoană implicată în acțiuni sociale poate fi diferită în viața instituțională. Angajarea spontană a participanților confirmă universul prescrist de regulile de nonpertinență sau de transformare, și deci realitatea unor universuri potențiale.

### **Mesajul cultural**

*Mesajul social potențează mesajul cultural și pe cel politic.* În categoria drepturilor culturale, introduse de curând în literatura de specialitate, intră *cetățenia europeană (sau cetățeniile europene)* și *cetățenia planetară sau mondială*.

Preluarea și armonizarea cu *acquis-ul comunitar* din perspectiva integrării europene aduce după sine problema conștiinței că facem parte dintr-un ansamblu democratic: drepturile civile ca exercițiu democratic sunt proclamate și protejate atât de constituțiile naționale ale statelor europene, cât și de Uniunea Europeană, Consiliul Europei sau antedatată *Tratat de la Roma*. Un loc important îl are, pentru evoluția statelor europene, *Convenția Europeană pentru Drepturile Omului*. În sensul acesta vorbim despre armonizarea legislațiilor în Uniunea Europeană. Cetățenia socială este recunoscută conform cetățeniilor naționale, iar *cetățenia națională este condiție a cetățeniei europene, aceasta nu i se substituie, ci este un plus la variantele pe care le iau drepturile concrete, procesuale ale fiecăruia stat*.

Cultura democratică și civică referitoare la drepturile copilului, fondată pe drepturile omului, are, din multe puncte de vedere, aspecte antropologice referindu-se la particularitățile persoanei umane, la statutul și la demnitatea sa împotriva oricărei discriminări negative. Viața politică și socială comună presupune un minimum de valori împărtășite cultural. Vorbim despre un program consensual național, despre o convenție

internațională referitoare la drepturile copilului, din care se degajă constituții interni ai reunitii convergente enumeratei mai sus, o matrice de evenimente pozitive posibile și o distribuție specifică a rolurilor prin care evenimentele așteptate se pot produce. *Programul de convergență internă și internațională implică și anumite reguli: reguli constituante: gestiunea externă, rețeaua de participanți, utilizarea info-materialelor; reguli strategice: extinderea acțiunii și a ideilor în social; reguli tactice interne: evoluție și negociere.* Atributele partenerilor sunt utilizate ca mijloace de decizie a alocării. În prezența resurselor disponibile, problema crucială este, apoi, *de rezolvare a alocării acestor resurse între parteneri, cu elementele consecutive de inițiativă, de participare responsabilă și de responsabilizare.*

În absența puterilor planetare și a instituțiilor corespunzătoare cetățeanului, în jurul cărora cetățeanul ar acționa, și având în vedere interesul pentru lume, există *ipoteza unei scale de gândire, pertinentă. și utilă în ansamblu, asupra temelor globale care afectează condiția copilului, cum ar fi sărăcia, subalimentația, mizeria suburbiilor urbane, utilizarea forței de muncă a copiilor.* În acest context, educația pentru drepturile copilului își găsește noi orientări. *Convenția cu privire la Drepturile Copilului dezvoltă un asemenea mesaj "deterioralizat", planetar, referitor la unele teme globale ale drepturilor copilului, care nu sunt legate direct de o apartenență națională. Problema participării la rezolvarea acestor teme globale nu este numai locală sau națională, ci deschide ideea recunoașterii altor drepturi și tipuri de protecții pentru anii care vin.*

### **BIBLIOGRAFIE**

- AUDIGIER, F. *L'éducation à la citoyenneté.* Institut National de Recherches Pédagogique., 1999.  
BARROW, R. and MILBURN, G. *A Critical*

**Dictionary of Educational Concepts.**  
Teachers College, Columbia University, New  
York and London, 1999.

**Constituția României.** Regia Autonomă  
„Monitorul Oficial”, București, 1991.

**Convenția cu privire la drepturile copilului.**  
Comitetul Național pentru UNICEF, Organizația  
Națiunilor Unite.

**Report on the progress in preparing the  
ascension to the European Union,**  
September 2000 – June 2001, Government  
of Romania.

**World Declaration on Education for All and  
Framework for Action to Meet Basic  
Learning Needs.** UNESCO, Jomtien,  
Thailand, 5-9 March 1990.



**Andrei (5 ani)**



*Ioana Maria COSTACHE (9 ani), M.T.I.S.*

## DISCRIMINAREA – O PROBLEMĂ DE POLITICĂ EDUCAȚIONALĂ ÎN SOCIETATEA POSTMODERNĂ: REALITATE SAU SLOGAN?

Discriminarea –  
câteva puncte de  
reper

Dan Badea,  
Institutul de Științe ale Educației,  
București

*sint față de*) și discrimina-  
re este unul  
complex.

Discriminarea este faptul de a refuza unui grup sau unor membri ai acestuia dreptul la un tratament egal, împreună cu seria de consecințe ce vor decurge de aici. În acest înțeles peiorativ al noțiunii, *discriminarea* este intrarea în acțiune a prejudecății cu privire la un grup căruia i se refuză "șansele oferite altuia" (A. Giddens). Pusă așa, relația de determinare prejudecată-discriminare frizează reducționismul. Prejudecățile se sprijină pe stereotipii și categorizări, procese naturale ale gândirii având ca miză construcția identității de grup și individuale. Stereotipurile, care pot fi pozitive sau negative, surprind un număr redus de trăsături schematice de similaritate, fiind, în același timp, un instrument și un breviar simbolic al identificării colective. Diferențierea între grupuri, între "noi" și "ei" se realizează prin alocarea persoanelor unei anumite "clase", în virtutea atribuirii de trăsături comune respectivelor persoane. Din acest punct de vedere, se vorbește despre *grupuri* și *categorii*, după cum definirea indivizilor luați împreună este de ordin intern sau extern:

"Un grup este o clasă de persoane care sunt conștiente că au o apartenență comună și recunosc anumite tipuri de obligații față de membrii aceleiași grup. O categorie este o clasă ale cărei natură și alcătuire sunt decise de cel ce le definește" (M. Banton, p. 120). De-o parte, așadar, "clasă" pentru sine, de cealaltă "clasă" în sine.

Raportul dintre stereotipuri (generalizări de ordin cognitiv – *ce cred despre*), prejudecăți (aspectul afectiv-evaluativ – *ce*

[\*Distincții sistematizate de Petru Iluț.]

Tratamentul inegal, comportamentul eventual negativ față de un grup sau o categorie socială depind atât de convingeri, cât și de împrejurări. Poate lucrul cel mai important de subliniat este că discriminarea nu apare ca aspect în totalitate conștient (izat) de către agenții discriminării, nu este automat produsul unei intenții (este cazul "discriminării instituționale"); și e posibil ca indivizii care suportă consecințele discriminării să nu fie nici ei conștienți de amploarea consecințelor. Unele efecte neprevăzute ale practicilor educaționale, prin care se realizează socializarea în școală (curriculumul ascuns), sunt forme ale unei asemenea discriminări "tacite".

Diverselor tipuri de discriminare – în funcție de apartenența etnică, rasă, sex, handicap, vârstă, orientare religioasă, nivel de calificare etc. – psihologia socială le-a căutat explicații și soluții. Nu contează atât că veridicitatea lor e parțială (un discurs despre discriminare nu e o "pavăză" împotriva efectelor acesteia asupra celui construiește discursul), cât faptul că politicile educaționale antidiscriminatorii nu pot refuza limitele de încadrare pe care le statuează o teorie sau alta, o propunere sau alta de soluție. În *teoria identității sociale* contează realizarea unei identități pozitive mai presus de urmărirea interesului propriu: independent de interacțiunea/interdependența dintre indivizi, o identificare profundă cu propriul grup (de apartenență, referință) va atrage după sine discriminarea unui alt grup.

Cealaltă teorie importantă, numită a *echității*, conexează instrumentarul cognitiv de deformare a realității cu noțiunea, din ce în ce mai prezentă din anii '80 înapoi, de echitate. "Hărțuirea psihologică" la care este supus un grup de către cel "dominant" conduce la perceperea ca echitabilă a situației în care să găsește grupul defavorizat. Post-modernitatea a complicat mult datele problemei, o dată cu emergența procesului de "eliberare a diferențelor" (G. Vattimo), tot atâtea "raționalități locale" – minorități etnice, sexuale, religioase, culturale – care își cer dreptul la recunoașterea propriei demnități și care pun sub semnul întrebării existența unui "centru" stabil, solid și de-a pururea legitim.

Pentru atenuarea discriminării s-au propus trei tipuri de soluții: 1) contactele intergrupuri; 2) cooperarea și scopurile comune; 3) perspectivele socio-cognitive. Bazate pe date experimentale, aceste încercări de diminuare a prejudecăților sunt, cum am anticipat deja, de acceptat *cum grano salis*. Atitudinile sau judecățile favorabile față de alte grupuri se limitează la relațiile dintre persoane cu statut social egal, când asemănările percepute prevalează asupra diferențelor, și nu privesc pur și simplu contactele intergrupuri; contactele pozitive sunt judecate drept excepția care întărește regula. Cât despre cooperarea în scopuri comune, acest deziderat este foarte dificil de pus în practică. Cea de-a treia soluție pleacă de la ideea că, dacă mecanismele cognitive sunt cauza prejudecății, ar trebui să modificăm însăși desfășurarea acestor procese. S-ar ajunge astfel fie la *decategoriazarea* (membrii celui alt grup ar fi caracterizați în primul rând ca indivizi cu trăsături proprii, de unde o estompare a focalizării percepției pe omogenitatea de grup), fie la *recategoriazarea* (prin cooperare, membrii a două grupuri ar forma unul nou, un fel de "noi" inclusiv, după expresia lui Bourhis et al., propunere fragilă fiindcă se bazează pe cea de-a doua soluție – cooperarea).

De fapt, statului îi revine să ia primele măsuri efective, care sunt de natură juridică: declararea unei discriminări ca nelegitimă, urmată de măsuri și programe de protecție pentru anumite categorii de persoane dezavantajate și anumite domenii, cum ar fi administrarea justiției, locuințele, învățământul, profesia. Este ceea ce se numește "discriminare pozitivă" sau "acțiune afirmativă". Stipularea și asigurarea de avantaje urmează actualmente un curs accelerat, fiindcă ies mereu la iveală alte discriminări, dintre care unele, de negândit până de curând, au ocazia să devină semnificative într-un viitor oarecare. Să ne gândim, după cum și-a imaginat cineva, ce se va întâmpla când aproape toată lumea va avea acces la calculator; în dorința de a se distinge de ceilalți, cei care vor avea la dispoziție mai multe resurse materiale și simbolice vor apela la facilități și servicii "umane", de care unii vor fi atunci "privați".

Pe de altă parte, prevederile împotriva discriminării sunt în măsură să declanșeze efecte perverse. Michael Banton oferă un exemplu din Marea Britanie: a rezerva femeilor câteva locuri în organismul de conducere al unui sindicat. Or, ce se poate întâmpla? Persoanele care au obținut un avantaj vor încerca să-l mențină, "iar acest fapt va acționa accentuând o delimitare pe care legea caută să o elimine" (M. Banton, 1998, p. 118). Este bine cunoscut exemplul pe care îl dau mulți observatori ai scenei americane: aplicat *ad litteram*, principiul corectitudinii politice poate ajunge să-i discrimineze pe cei care nu au urmat întocmai regulile desprinse din ceea ce este considerat *politically correct*.

### Discriminarea și egalitatea șanselor

"Când vorbesc despre discriminare, mă gândesc la discriminarea *mea*" – ar putea declara careva, fiind taxat de cinic sau ironic.

În realitate, mai toți ne lovim de această realitate indelebilă. Ce este stânjenitor până la incorectitudine este că "tirania socializatoare a categorizării" (R. Jenkins) excede diferențele dintre membrii aceleiași clase de persoane; nu toți membrii clasei sunt în aceeași măsură dezavantajați; nu toți au un comportament social reprobabil, încât măcar să justifice generalizarea discriminării la un întreg grup etc., etc.

Ceea ce a ajuns să confere azi un sens sporit fenomenului discriminării este discursul stângii de nuanță social-democrată, care se vede obligată să-și redefiniească termenii și strategiile în cadrul unui nou program, mai cunoscut sub denumirea de "A treia cale". Dacă discriminarea este o cauză a inegalității, s-ar putea milita doar pentru o "mai mare egalizare a celor inegali" (N. Bobbio, 1999). Noua politică resemantizează noțiunile: egalitatea este echivalată cu *inclusiunea*, iar inegalitatea, cu *excluderea*. Bătălia împotriva discriminării devine mai ales una împotriva excluderii. Egalitatea (echitatea) șanselor nu ține de soluții miraculoase, deductibile din sistemele-expert ale tehnocrațiilor sau din logica filosofilor. Rămâne, probabil, varianta punctiformă: "...singura strategie disponibilă – afirmă sociologul Z. Bauman – prin care postulatul «societății drepte» poate fi împlinit este eliminarea unuia dintre cântecele a impedimentelor la distribuția egală a șanselor..." (p.60). Oricum, accentul pus pe investiția în capitalul uman scoate și mai pregnant în evidență necesitatea egalizării accesului la educație și calificare de calitate. Și aceasta, repet, în condițiile în care spectrul excluderii se profilează amenințător pe canavaua *statului bunăstării*.

### **Combaterea discriminării în educație – o bătălie cu final amânat**

#### **■ Acțiunea preventivă**

Așa cum sublinia Giddens, copiii pot să

fie dublu discriminați: "Dezavantajele îi marchează și prin intermediul școlii, și prin lipsa ei" ("A treia cale și criticii ei", p.108). Mai înainte de a trece la instituirea procedurilor specifice educației compensatorii, școala este datoare să nu întârească ea însăși traseele discriminării: dacă nu are posibilități suficiente de combatere a discriminării socio-culturale, măcar să nu o intensifice. Dincolo de orice strategie de punere în aplicare a unor măsuri privind criteriul echității, respectarea principiilor pedagogice este un garant esențial, deși nu singurul, al unui sistem școlar democratic, care nu "fabrică" în serie inadaptați școlari și excluși. Nimic mai rezonabil dar și nimic mai dificil de realizat. Chiar și un principiu modest, cum este cel al interesului egal, intens și – pe cât posibil – constant pentru *toți* elevii, riscă să rămână un artificiozitate retorică, dacă s-ar constitui în punctul forte pentru recrutare și înaintare în cariera didactică:

"În școală (spre deosebire de ce se petrece în familie – n.n.), profesorul trebuie să trateze toți copiii la fel (...). Profesorii nu trebuie să aibă «relații speciale» cu unii elevi. Deși se întâmplă, o asemenea atitudine nu este corectă" (N. Goodman, p.120). Nu este corectă, "deși se întâmplă" ca principiile didactice și etica profesională să fie puse la colț, precum niște copii năzuoși și teribili, care te săcăie cu pretențiile lor prea insistente.

Un sistem de învățământ viabil decelează obiective pedagogice generale care înglobează, alături de atingerea excelenței (care se referă la indivizi), și promovarea echității și a discriminării pozitive (care se referă la grupuri). Cultivarea echității și combaterea discriminării se concretizează în acțiuni *corective*, ce presupun măsuri speciale, adaptate anumitor persoane sau grupuri, și acțiuni *preventive*, ce presupun măsuri de aplicare universală (Charles V. Willie, 1999). O serie de obiective pedagogice se referă într-o măsură mai însemnată la acțiunea

preventivă. Într-un decupaj care se inspiră din *Projet éducatif et pédagogique de l'enseignement organisé par la Communauté française* (Belgia francofonă), aceste obiective se prezintă astfel:

1. *crearea unui context favorabil învățării*: elevul să simtă că educatorul are încredere în el, că este acceptat, integrat, valorizat; punerea la dispoziția elevului a unui mare număr de ocazii de învățare, inclusiv prin inserarea lui în contexte sociale cât mai valorizante; împărtășirea din partea educatorului de strategii adecvate care să-l ajute pe copil/adolescent să facă față situațiilor dificile, când poate apărea inclusiv teama de res-pingere socială (de exemplu, recomandă Porlier, îndemnându-i pe elevi să discute în grup despre modalitățile lor de a se descurca în asemenea situații);

2. *a conduce pe fiecare elev la cunoștințele și competențele așteptate*. Această țintă, coroborată cu prima, înseamnă a te preocupa de furnizarea unei educații de calitate pentru marea majoritate a elevilor diferențiind metodele, nu obiectivele. Cultura școlară are un punct de plecare "elitist". Elevii proveniți din rândul minorităților etnice dezavantajate vor acuza din școala primară șocul cultural. Programele și manualele se bazează pe premise ale culturii de elită, în posibilă opoziție cu orientarea culturală a etniei minoritare: surclasarea priceperilor/abilităților de către cunoștințe; hegemonia verbalizării asupra acțiunii; locul important acordat lexicului, terminologiei; caracterul abstract și artificial al conținuturilor și problemelor; ponderea deosebită a textelor literare în raport cu alte categorii de texte (Ph. Perrenoud, 1999). Însă, dacă punctul de plecare al școlii este "elitist", învățământul este democratic, în măsura în care pedagogia diferențiată e o realitate, și nu doar un slogan. Mai mult decât de metode diferențiate, e nevoie de alternative pedagogice, de pedagogii neconvenționale, născute la

intersecția dintre condiții de învățare marcate de discriminare și imaginația pedagogică în stare să depășească standardizarea procesului de educație. Cine nu acordă credit acestor deschideri, considerându-le tot sloganuri, are la dispoziție principiile pedagogice "tradiționale" . Discriminarea circumscrie, de pildă, tema eșecului școlar. Pentru a combate "suprageneralizarea eșecului", se poate recentra eșecul asupra sarcinii, eliminând transferul judecății negative de la performanțe la persoana elevului, identificându-se apoi demersuri care să-l conducă pe elev la reușite;

[\*\*\*"Tradiționale" e *un fel de a spune*, căci, în postmodernitate, ele devin, din ceva desuet, componente ale unor asamblaje care șterg identificările de ordin temporal, orice metodologie fiind, teoretic, admisibilă și amendabilă. Dar e *un fel de a spune* și pentru că, într-o abordare inversă, ieșind din contextul cultural actual, principiile "tradiționale" sunt principii – dacă se acceptă jocul tautologic – *întemeietoare*, și, ca atare, nici ele ușor de concretizat, după cum am arătat referitor la principiul interesului egal pentru toți copiii.]

3. *a pregăti pentru alegeri personale depășind limitele sociale și culturale*. Este vorba, între altele, despre familiarizarea elevului cu lumea profesiilor: respectul datorat celui alt este legat și de respectul pentru diverse profesii, indiferent de prestigiul lor social. Școala – se arată în *Projet éducatif...* – va evidenția utilitatea diferitelor meserii, inclusiv a celor adesea devalorizate, fără a ascunde caracterul dificil, "penibil" fizic sau psihic al practicării anumitor profesii.

#### ■ Acțiunea "corectivă"

În intervenția educativă vizând discriminarea sunt cuprinse acțiuni de varii tipuri. Discriminarea poate fi, din punctul de

vedere al instituției educative, o cauză sau un efect, însă nu se prezintă niciodată în stare pură; discriminarea se însoțește de tot felul de alte "stigmat", de la sărăcie și analfabetism la segregare, excludere și devianță socială. Acțiunea "corectivă" asociază proiectul de natură educativă cu străduințele serviciilor de asistență socială; ea este un mod de a face școală în afara școlii. Dar este o nuanță pe care o subliniază și ghilimelele: acțiunea "corectivă" este și ea cumva tot preventivă, în sensul că își propune să aducă remedii cât încă se mai pot aduce; ea încearcă, altfel spus, să *prevină* eșecul (școlar, social, uman până la urmă) absolut, căderea inexorabilă pe panta excluderii. Formă curativă pentru individ sau grup, intervenția corectivă este și o instanță de control social. Discursul postideologic axat pe dreptul la diferență, pluralism cultural ori pe recunoașterea diversității vine să susțină acest demers complex.

Exemplificările le oferim doar în simpla lor calitate de exemple. O sistematizare a tipurilor de intervenție e greu de realizat, căci ea este tributară "raționalităților locale" care sunt în joc la un moment dat. Putem însă observa că tipologiile (ca *tipuri ideale*) aglomerează forme de creativitate socială, dezvoltate în marginile unor paradigme sociologice și pedagogice ușor de sesizat.

### ■ Zonele prioritare

După 1967 s-au creat în Marea Britanie E.P.A (Educational Priority Areas). În 1981 se lansează în Franța, după același model, programul Z.E.P. (Zones d'Education Prioritaire). Programul a făcut posibilă implementarea coerentă a unor măsuri de discriminare pozitivă în vederea combaterii eșecului școlar. Pe lângă deja invocata pedagogie diferențiată, intervenția educativă din cadrul programului Z.E.P. s-a bazat pe următoarele coordonate: dezvoltarea pedagogiei proiectului; autonomia administrativă

și pedagogică a instituțiilor educaționale; lupta împotriva analfabetismului; acțiuni interinstituționale. Mijloacele utilizate în proiectele de tip Z.E.P. constau în echipe de animație în zone în care diverși parteneri pun în practică un astfel de proiect educativ și în credite oferite de către stat și comunități. „Filosofia” Z.E.P. presupune în a aborda eșecul școlar nu fragmentar, ci global, în toate componentele sale, și simultan. Într-o evaluare pe termen lung, s-a constatat că ameliorarea rezultatelor școlare nu este peste tot evidentă; în schimb, ceea ce se îmbunătățește semnificativ este relația elevilor cu școala.

Modelul Z.E.P. cunoaște actualmente o anumită răspândire. Robert Riviere prezintă, într-un mod pitoresc, o zonă prioritară de pe lângă o școală primară din Lisabona, pe care a vizitat-o el însuși. Școala se găsește într-un fel de Ferentari al orașului, un cartier mizer, unde mișună marginali, delincvenți, țărani plecați la oraș în căutare de lucru, mame care se prostituează și copii lăsați de capul lor, pentru care ideea de școală este ceva neinteresant. Legea o fac aici bandele care uzează de violență; acestea și-au creat o anumită legitimitate prin înființarea unor cluburi sportive. Școala a pus la punct un proiect urmărind deschiderea spre comunitate. Adresându-se părinților și bunicilor elevilor, școala s-a văzut pusă în fața unui eșec. Cadrele didactice au înțeles că, pentru a reuși, trebuie să se adapteze specificului locului și nevoilor oamenilor. Pentru proiectul lor, învățătoarele au cerut acord și sprijin din partea „cluburilor sportive”. S-a creat o grădiniță. Profesorii au identificat nevoile copiilor din cartier și și-au adaptat modul de predare, recurgând la activități practice, de tipul celor desfășurate în atelierele de reparat obiecte; perioada de școală s-a extins de la patru la șase ani. Treptat, școala a devenit centrul viu al întregii zone, un loc unde vin și adulții, mamele în special, pentru a cere sfaturi,

informații și ajutor. Obosite și stresate, sceptice în privința sensului demersului lor, făcând o muncă puțin recunoscută și care se îndepărta din ce în ce mai mult de menirea lor profesională, profesorii din această suburbie a Lisabonei s-au arătat, la urma urmelor, a fi niște învingători. Ei și-au făcut „datoria”, și chiar mai mult decât atât, plătind un preț pe măsură.

În interiorul sau exteriorul unei zone prioritare pot funcționa **servicii, cluburi și echipe de prevenție specializate**. Acestea se instalează în „mediul social”, pe lângă anumite grupuri de indivizi – tineri marginalizați și aflați în pragul delincvenței. Un club de prevenție desfășoară activități socio-culturale și de *loisir*, fiind implantat într-un centru urban cu scopul de a oferi tinerilor din cartier o „alternativă educativă”. Echipele și cluburile nu întreprind însă acțiuni specifice, particulare pentru un individ sau altul.

#### ■ **Susținere școlară și ajutor individualizat**

##### **A. O inițiativă a IUFM (Franța)**

În Franța, studenții care se pregătesc să devină profesori în învățământul primar sau secundar beneficiază de un an de pregătire în IUFM (Institut Universitaire de Formation des Maîtres), pentru a-și pregăti concursul de ocupare a unui post în învățământ. În caz de reușită, în calitate de profesori stagiați, ei frecventează IUFM timp de un an, spre a-și pune la punct formarea inițială. Statul asigură studenților care-și pregătesc licența o alocație, în schimbul angajamentului lor că se vor înscrie în IUFM în specialitatea în care sunt recrutați. Sub egida unor asociații (de părinți, culturale) și/ sau cu ajutorul unor asistenți sociali, acești studenți întreprind activități de ajutor la lecții și susținere școlară în beneficiul a 2-3 copii, o dată sau de două ori pe săptămână. Copiii sunt dintre cei selectați de profesori la sfârșitul lui octombrie, dar elevii, familiile pot

refuza demersul. O dată la trei săptămâni, studenții se întâlnesc cu formatorul lor pentru a reflecta asupra dificultăților întâmpinate, problemelor teoretice survenite, asupra atitudinilor ce trebuie adoptate față de copii. Activitățile se pot desfășura în familie, școală ori pot să se extindă la nivelul unui întreg cartier. În cartier se organizează un „atelier de remediere și inserție” pentru tineri de 18-25 de ani care sunt realmente excluși din sistemul de învățământ.

##### **B. Implicarea serviciilor de asistență (Belgia)**

În Belgia francofonă s-a legiferat o colaborare între sectorul de învățământ și cel de asistență pentru tineret, prin intermediul unor proiect-pilot ce propun celor tineri activități colective, cognitive, ateliere și mediere. Scopul acestei colaborări constă în a asigura tuturor elevilor șanse egale de „emancipare socială”, în special prin recursul la discriminări pozitive. Persoanele țintă ale proiectelor-pilot sunt preadolescenții și adolescenții a căror reinserție școlară nu e posibilă imediat (I) sau a căror școlaritate este dificilă, fiind vorba despre o „situație de criză” (II). Decretul din 30 iunie 1998 face referire la „minor exclus sau în pragul excluderii”.

I. Minorii sunt luați în grijă de aceste servicii pentru o perioadă de până la trei luni, perioadă reînnoită o dată, fără ca luarea în îngrijire să depășească un an pentru întreaga durată de școală a minorului.

II. Serviciile de asistență se ocupă de această categorie de minori pe o perioadă de o lună, reînnoită o dată, elevii respectivi continuând să fie înscriși în școlile pe care le-au frecventat. Asimilarea luării în îngrijire cu frecventarea școlii nu poate depăși șase luni pentru ansamblul școlarității minorului. De reținut că obținerea acordului copilului este hotărâtoare pentru demararea unui proiect de asistență socială și educativă.

### Jeux sans frontières

Rămânând în nota oarecum "soft" a exemplificării soluțiilor de contracarare a discriminării și excluderii circumscrise perimetrului educațional, am selectat, în încheiere, două modele de exerciții dintre multele propuse de **Centrul European pentru Tineret** de pe lângă Consiliul Europei. Sunt facili de realizat în clasă sau în afara ei, în cadrul educației formale sau nonformale, putând efectiv trezi interesul elevilor prin caracterul lor **ludic**.

#### "Regulile jocului"

- Teme abordate: relația minoritate-majoritate; putere și autoritate; ținerea minorității la distanță de accesul la resurse și oportunități.

- Obiective: punerea în discuție a regulilor societății și a situației majorității și minorității; "a face experiența discriminării"; a trăi experiența puterii și a neputinței.

- Durată: 2 ore sau o sesiune căreia profesorul animator îi fixează limitele.

- Mărimea grupurilor: nu contează.

- Pregătire: etichete autocolante cu două culori diferite (galbene, verzi, de exemplu); scotch sau pioane; pe o foaie mare de hârtie grupul va scrie 6-8 reguli alese de el. De exemplu (cei cu etichete verzi): nu trebuie să vă așezați pe scaune; nu trebuie să vă găsiți într-un loc decât cel mult două persoane; nu trebuie să vă adresați unui membru din cealaltă echipă, cel puțin atât timp cât nu vă interpelează el; nu aveți acces la echipamente fără o permisiune specială...

- Instrucțiuni: se împart etichetele la întâmplare și li se cere participanților să le poarte în permanență; se atrage atenția că regulile trebuie respectate fără excepție.

- Aspecte de observat, probleme de reflectat:

- Ce au simțit "galbenii" și "verzii"?

- ce a fost mai rău pentru fiecare grup?

- au încercat unii să-și schimbe etichetele?

- Care sunt formele de discriminare în realitatea cotidiană?

- cine are puterea să stabilească regulile?

- până la ce punct organizația voastră este democratică?

- Sfaturi pentru animator: regulile să fie pregătite cu grijă din timp, pentru a avea jocul sub control; se poate eventual "manipula" compoziția fiecărui grup, dar fără știrea participanților. Înainte de evaluare, trebuie ca participanții să-și iasă din rol. Dacă se dorește aprofundarea problemelor legate de majoritate și minoritate, se va face astfel încât o majoritate să posede o etichetă gal-benă și o minoritate pe cea verde.

#### "Faceti-ii"

- Activitate de simulare.

- Teme: "a face experiența discriminării"; a analiza modul în care noi discriminăm anumite grupuri sociale; a favoriza conștientizarea faptului că avem propria noastră contribuție la menținerea structurilor sociale injuste.

- Durată: 60 de minute.

- Mărimea grupului: maximum 40 de persoane divizate în 4 subgrupe.

- Pregătire: 4 foi mari de hârtie; 4 reviste; 4 perechi de foarfece; 4 markere diferite colorate; 4 tuburi cu lipici; hârtie și pixuri pentru observatori; ceas/cronometru.

- Instrucțiuni: primul grup are ca sarcină să construiască un colaj reprezentând primăvara, timp de 20 de minute; al doilea grup – un colaj despre vară, iar al treilea – despre toamnă. Se merge la al patrulea grup și se pronunță clar: "Mso, flomsamd locrabt bz losine bauqvxo poeyeks..."

În timp ce grupurile lucrează, animatorul face turul sălii, încurajând și susținând

grupurile 1, 2 și 3, dar nu și grupul 4 (li se va reproșa componenților acestuia că nu fac ce li s-a cerut). După 20 de minute, dacă primul grup nu a terminat, i se mai acordă 3-4 minute (pentru a-l favoriza în raport cu celelalte grupuri).

- Întrebări și discuții: li se va cere grupurilor părerea despre ce au făcut; sunt întrebați observatorii (câte unul desemnat pentru fiecare grup, de la început) în legătură cu cele petrecute în cadrul fiecărui grup. Apoi demarează o discuție despre raportul acestei activități cu realitatea: există vreun raport cu realitatea? Cine este în societatea noastră al patrulea grup? De ce avem tendința de a blama victimele injustițiilor sociale? Cum reacționează persoanele care sunt victimele acestor injustiții?

- Sfaturi pentru animator: dacă se lucrează cu un număr mic de persoane, se pot crea doar două subgrupe, prima primind instrucțiunile foarte clare, iar a doua – confuze. Pentru al patrulea grup se poate opta în favoarea unor instrucțiuni foarte clare, dar formulate foarte rapid sau într-o limbă străină. Dat fiind că membrii grupului 4 pot avea reacții foarte puternice, trebuie să ne asigurăm că microgrupurile sunt constituite la întâmplare. Înainte de trecerea la evaluare, este esențial să li se spună participanților că este vorba despre o simulare și să li se permită să-și exprime sentimentele.

### Cap sau pajură?

Nu este decât o banalitate constatarea că și fenomenul discriminării, ca atâtea alte lucruri, are fața și reversul său. Mai întâi, în planul *exprimării*. De la un punct încolo, limbajul se reifică. El nu mai preia vocile indivizilor și grupurilor care-și cer recunoașterea identității și garantarea propriilor drepturi; devine efect retoric, un tribut plătit ideologilor la modă; dar și termen "sauvage", bun să înlocuiască "exploatarea", "lupta de clasă" și alți termeni aseme-

nea, până de curând pe buzele multora. Tot așa, în al doilea rând, în privința *politicilor publice*. Statele europene au impus, prin legi aparte, principiul egalității tuturor cetățenilor în viața socială. Deși această politică își găsește preponderent aplicarea în cazul minorităților, cauza este sărăcia care cunoaște cote alarmante în rândurile minorităților etnice, și nu privilegierea expresă a cuiva. Este o politică având caracter "universalist" (D. Schnapper), promovând egalitatea de șanse – egalitate la intrare și mult mai puțin la ieșire (egalitatea de rezultat, recompense). Alte state, precum SUA, au promovat măsuri de *acțiune afirmativă* sau *discriminare pozitivă*, măsuri care vizează egalitatea între grupuri, nu doar între indivizi. Dreptatea comutativă este, pe alocuri, înlocuită cu una distributivă; egalitatea îi face loc, în cazul celor discriminați, echității. Însă, în felul acesta, se întăresc clivajele dintre grupurile sociale, creându-se circumstanțe de inversare a sensului discriminării, căci și minoritatea poate discrimina majoritatea.

În al treilea rând, EPA și ZEP își au un punct de plecare în *Chicago/Urban Areas Projects*, inițiative care urmăreau replasarea în circuitul formării profesionale a tinerilor proveniți din păturile cele mai defavorizate. Rezultatele pozitive, datorate implicării experților și mobilizării comunității, nu ne pot face să ignorăm evidența că respectivele "projects" erau o formă de inginerie socială. În fine, rămân inițiativele *școlii*. Măsurile de combatere a discriminării în educație pot fi încununuate de succes, deși, dat fiind faptul că fenomenul vizat se prezintă ca un complex de factori strâns uniți între ei, este greu de spus dacă o reușită se datorează tratării specifice a acestei structuri socialmente patologice, a unei componente a acestei structuri sau ea se datorează unui alt factor care subîntinde fenomenul discriminării. Oricum, într-o primă instanță, învățământul trebuie să-și afirme interesul

față de o *educație pentru valorile diversității și pluralismului cultural* – ca ideal explicit formulat. Combaterea discriminării poate fi o țintă în proiectul școlii. Educația civică și “noile educații” transversale își pot aduce o contribuție la tratarea de teme sociale care țin de conflictul de valori reflectat în conceptele-cadru de **egalitate și diversitate**: intoleranță și dogmatism, naționalism și xenofobie, discriminare/marginalizare socio-economică și culturală (v. Nieva). Rămâne importanta problemă a proiectării de strategii care să contribuie la combaterea discriminării. Strategiile, la rândul lor, sunt de pus în conexiune cu practicile pedagogice performante în combaterea discriminării; acestea trebuie studiate (descrise și analizate), prin tehnici de observare și prin interviu, pentru a fi făcute cunoscute unui cerc cât mai larg de cadre didactice interesate. Pentru o seamă de activități, de tipul celor extrașcolare, *cercetarea-acțiune* își poate dovedi calitățile; metoda va indica în ce măsură practicile educaționale sunt fie răspunsuri *ad-hoc* la situații educative implicând discriminarea, fie regularități comportamental-acționale susținute de *teorii generale sau locale explicite* (după Lansheere, acestea din urmă sunt generate de “experiența locală” și au “validitate particulară”).

Așadar, “moneda” discriminării se rostogolește în aer. Ce va arăta ea de data asta: cap sau pajură?

## BIBLIOGRAFIE

BANTON, M. **Discriminarea**. București, Du Style, 1998.  
 BAUMAN, Z. **Comunitatea. Căutarea siguranței într-o lume nesigură**. Antet, f.d.  
 BERNSTEIN, B. **Studii de sociologie a educației**. București, EDP, 1978.  
 BOBBIO, N. **Dreapta și stânga**. București, Humanitas, 1999.

BOURHIS, R.Y. et al. **Discriminare și relații intergrupuri**. În: BOURHIS R.Y.; LEYENS, J-Ph. (coord.), *Stereotipuri, discriminare și relații intergrupuri*, Iași, Polirom, 1997.  
 CALLINICOS, A. **Egalitatea. Sărăcie și inegalitate în economiile dezvoltate**. Antet, f.d.  
 DASEN, P.; PERREGAUX, Ch.; REY, M. **Educația interculturală. Experiențe, politici, strategii**. Iași, Polirom, 1999.  
 DE LANDSHEERE, G. **Istoria universală a pedagogiei experimentale**. București, EDP, RA, 1995.  
 DELANNOY, C. **Contre l'exclusion en IUFM**. În: *Cahiers pédagogiques – La lutte contre l'exclusion*, nr. 328/1994.  
 ECO, U. **Cinci scrieri morale**. Constanța, Pontica, 1998.  
 ETIENNE, R. **Contre la logique d'exclusion, la démarche de projet**. În: *Cahiers pédagogiques – La lutte contre l'exclusion*, nr. 328/1994.  
 GHOSH, R. **New Perspectives on Multiculturalism in Education**. În: *Mc Gill Journal of Education*, nr. 3/1995.  
 GIDDENS, A. **A treia cale. Renașterea social-democrației**. Iași, Polirom, 2001.  
 GIDDENS, A. **A treia cale și criticii ei**. Iași, Polirom, 2001.  
 GOODMAN, N. **Introducere în sociologie**. București, Lider, f.d.  
 GROSU, N. **Tratat de sociologie. Abordarea teoretică**, București, Expert, 2000.  
 HERPIN, N. **Les sociologues américains et le siècle**. Paris, PUF, 1973.  
 JENKINS, R. **Identitatea socială**. București, Univers, 2000.  
 LUCAS, J. R. **Discriminare și irelevanță**. În: *Filosofia morală britanică*, Alternative, 1998.  
 NIEVA, J. F. **Igualdad y diversidad: el respecto-reconocimiento del otro, un valor fundamental**. În: *Proserpina*, nr. 13/1996.  
 PERRENOUD, Ph. **Culture scolaire, culture élitare?**. În: *La pédagogie à l'école*

*des différences*, Paris, ESP, 1996 (text disponibil și pe Internet)

PORLIER, J-C. **Cunoașterea de sine (valori, motivații, calitate, imagine de sine pozitivă dar realistă)**. *Programul de formare profesională "Leonardo da Vinci"*, București, ISE, 2001.

\*\*\* **Projet éducatif et pédagogique de l'enseignement organisé par la Communauté française** (Belgia), Internet.

\*\*\* **Projets pilotes en matière d'aide à la jeunesse – discriminations positives** (Belgia), Internet.

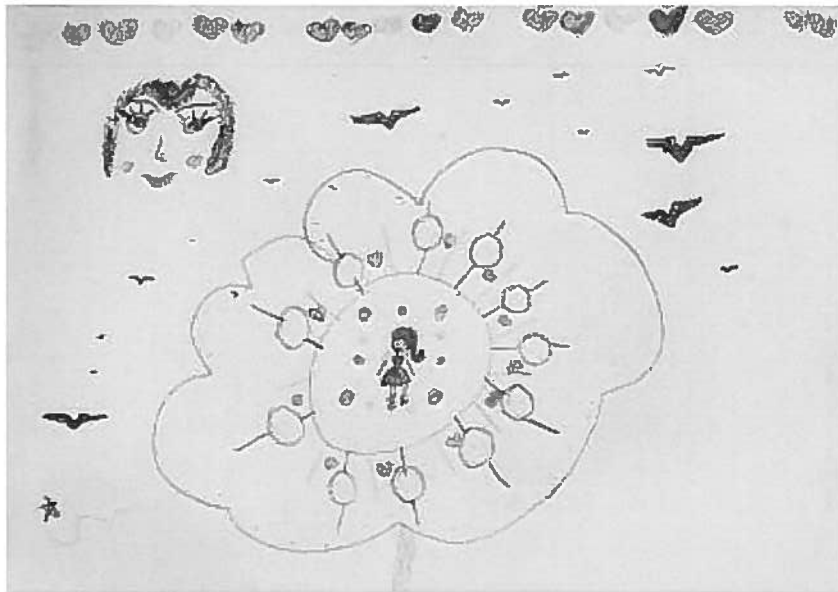
RIVIÈRE, R. **L'Échec scolaire est-il une fatalité? Une question pour l'Europe**. Paris, Hatier, 1991.

SCHNAPPER, D. în colaborare cu BACHELIER, C. **Ce este cetățenia?**. Iași, Polirom, 2001.

\*\*\* **Tous différents, tous égaux. Kit pédagogique. Idées, ressources, méthodes et activités pour l'éducation interculturelle informelle avec des adultes et des jeunes**. Centre Européen de la Jeunesse, Conseil de l'Europe, 1995.

VATTIER, G. **Introduction à l'éducation spécialisée**. Toulouse, Privat, 1991.

WILLIE, Ch. V. **Excellence, équité et diversité dans le domaine de l'éducation**. În: *Perspectives*, nr. 4/1999.



**Laura CATANĂ (4 ani), Grădinița "Hillary Clinton"**

## EDUCAȚIA INCLUZIVĂ CA PRINCIPIU METODOLOGIC

În ciuda nenumăratelor ei contradicții, lumea contemporană relevă o serie de evenimente care dau adevărata dimensiune a condiției omului modern. Între acestea, un loc aparte revine interesului manifestat pentru afirmarea unor valori de mare reprezentativitate pentru domeniul educațional.

Succese deosebite, în acest sens, se remarcă în direcția identificării unor modalități de largire a accesului la educație, de eliminare a discriminărilor care limitează acest proces și de contracarare a tentației de a se lucra exclusiv la vârf, adică acolo de unde sistemele educaționale își culeg, de obicei, lauri.

Preocuparea pentru afirmarea principiilor sociale și pentru asigurarea *educației de bază pentru toți* confirmă acest efort de reducere a segregărilor și discriminărilor și de afirmare plenară a potențialului uman. Interesul constant pentru ridicarea nivelului general al pregătirii școlare și pentru accesibilizarea conținuturilor pe care le promovează această instituție demonstrează că, deși dependentă de evoluțiile de ordin economic și de criteriile de performanță impuse pe piața muncii, *educația reușește să impună anumite valori morale care devin un reper general de apreciere a reușitelor umane*. În funcție de aceste coordonate performanțele școlii sunt raportate doar parțial la costuri (deși aspectul nu este deloc neglijabil!) dar, mai ales, la gradul de accesibilizare a curriculumului școlar și la capacitatea de difuzare a influenței educative în modalități cât mai diversificate.

Educației i se cere – în fond – să propună o ofertă de servicii cât mai variate care să

Lector dr. LILIANA EZECHIL,  
Universitatea din Pitești

poată să satisfacă cerințele educaționale diferite, generate în contextul economiei

de piață. Diversitatea se configurează, astfel, ca un atribut atât al conținuturilor școlare cât și al manierei de prezentare a acestora pentru a corespunde puterii de asimilare a celor care fac obiectul acțiunii educative la un moment dat. Practicile tradiționale au dovedit, în acest sens, că unele forme de discriminare educațională nu se datorează intervenției unor criterii de diferențiere socială ci incapacității strategice de a se face față diversității. În esență problema este nu de a elimina diferențele interindividuale (căci acest lucru este imposibil) ci de a găsi modalitățile pentru a oferi fiecăruia ce și cât îi trebuie.

Un răspuns social și politic complex la aceste trebuințe educaționale variate îl oferă orientarea metodologică lansată la sfârșitul secolului abia încheiat numită "educație incluzivă".

Conceptul de *educație incluzivă* a fost emis în contextul dezbaterilor prilejuite de unele evenimente semnificative pentru evoluțiile socio-educative de la sfârșitul secolului abia încheiat, ale căror rezultate au fost consemnate în documente de recunoaștere internațională:

- Convenția cu privire la drepturile copilului;
- Convenția cu privire la lupta împotriva discriminării în domeniul învățământului;
- Declarația Conferinței mondiale de la Jomtien (1990) cu privire la "Educația pentru toți";
- Declarația Conferinței de la Salamanca, 1994, cu privire la realizarea

școlii de tip incluziv și pentru împlinirea următoarelor scopuri educaționale: acces, participare, calitate.

Toate aceste documente circumscriu interesul pentru eliminarea oricăror forme de discriminare în câmpul educațional și propun incluziunea ca principiu cu valoare morală, socială și educațională.

## 1. Fundamentarea ideatică a incluziunii.

Argumentul care explicitează și justifică principiul incluziunii se regăsește, într-un fel sau altul, ca aspirație firească a educației formale din toate timpurile: de a influența într-un sens pozitiv comportamentul *tuturor* educabililor care fac, la un moment dat, obiectul intervenției educative. Ceea ce aduce nou acest concept este faptul de a propune maximizarea efectelor educative în raport cu fiecare dintre subiecții supuși acestei acțiuni, în condițiile acceptării diferențelor de ordin psihoidividual. Din acest punct de vedere, contextul concret al practicilor educaționale a relevat dificultatea respectării acestor diferențe chiar și atunci când ele sunt acceptate de principiu.

Educația incluzivă sugerează unele modalități concrete de rezolvare a acestui impas. Practicile educaționale de tip incluziv sunt prezentate ca fiind ***mijlocul cel mai eficient de combatere a atitudinilor de discriminare, un mijloc care creează comunități primitoare și construiesc o societate incluzivă care oferă educație pentru toți; mai mult, ele asigură o educație eficientă pentru majoritatea copiilor și îmbunătățesc eficiența și până la urmă chiar și rentabilitatea întregului sistem de învățământ.*** (M. Ainscow, 1998, p.1)

Într-un sens larg incluziunea privește, prin urmare, eliminarea oricărui tip de discriminări care afectează principiul respectării diferențelor interindividuale. Ea se configu-

rează nu numai ca o soluție de ordin socio-politic ci și ca un principiu metodologic capabil să dea o nouă orientare acțiunii educative practice și managementului educațional.

Într-un sens restrâns, ideea de incluziune privește procesul integrării copiilor cu cerințe educaționale speciale (CES) în clasele școlare obișnuite (regular classrooms). În acest caz se acceptă premisa că etichetarea și plasarea copiilor în școli speciale este ineficientă și discriminatorie.

Cel mai adesea (și din păcate!) conceptul este utilizat în înțelesul lui restrâns, ceea ce induce o limitare a potențialului practic al *principiului* de a produce schimbări esențiale în câmpul educațional. Pentru o corectă nuanțare terminologică a conceptului, devine utilă precizarea înțelesului ideii de incluziune prin comparație cu ceea ce ar însemna excluderea în context școlar. După acest criteriu, cele mai frecvente modalități de excludere întâlnite în școală sunt:

- când unii copii care sunt cuprinși în sistemul de învățământ, dintr-un motiv sau altul, nu fac față cerințelor școlii (excludere metodologică);
- când unii copii nu frecventează școala, deși ar putea să o facă dacă instituția școlară ar găsi unele soluții pentru a veni în întâmpinarea lor (excludere fizică, acești copii rămânând în afara sistemului școlar);
- când copiii care au anumite deficiențe sunt incluși în instituții speciale unde primesc un sprijin educativ specializat, dar sunt astfel excluși din învățământul public (excludere/segregare instituțională).

Unele dintre aceste forme de excludere sunt întreținute de imprecizia anumitor prescripții cu caracter de politică educațională care induc instanțelor de ordin administrativ din rețeaua școlară o anumită ambiguitate acțională. Altele îl privesc direct pe educatorul școlar care ar putea conștientiza mai bine consecințele discriminative ale comportamentului său profesional.

De obicei, în contextul interacțiunilor sale directe cu elevii, constatând gradul crescut de eterogenitate a grupului școlar, profesorul este tentat să adopte una dintre următoarele atitudini (M. Ainscow, 1998, p.2.):

- să se complacă în ideea că acei elevi care nu răspund la solicitări conform așteptărilor au "probleme" care influențează gradul lor de participare la procesul instructiv;

- să accepte că unii elevi nu vor ajunge niciodată să atingă standardele generale ale dezvoltării prevăzute de curriculumul școlar;

- să caute să dezvolte noi strategii de predare capabile să stimuleze și să susțină participarea la lecție a tuturor elevilor.

Desigur că cea mai corectă și mai avantajoasă atitudine, considerată din punctul de vedere al principiilor incluziunii, este cea de *căutare a unor noi strategii de predare* deoarece aceasta îl menține pe profesor activ, în căutarea și experimentarea unor modalități eficiente de a interacționa cu elevii săi. Școala de tip incluziv umărește, printre altele, creșterea gradului de conștientizare a comportamentului profesional de către profesor, ca o premisă esențială a eliminării unor forme de discriminare care stau în puterea sa de a le controla și de a le corecta.

## **2. Cauze psihologice care justifică diferențele de tip nediscriminativ**

Așa cum s-a evidențiat deja, într-o logică simplă, aplicarea principiilor incluziunii înseamnă evitarea oricărui tratament capabile să-i scoată pe elevi în afara preocupărilor profesorului. Cu toate acestea, în mediul educațional școlar se fac o serie de diferențieri între elevi fără ca ele să aibă un caracter discriminativ. Este vorba despre diferențierile ce respectă variabilitatea comportamentului uman și care explică următoarele situații:

- toți copiii au nevoie de sprijin în

învățare, dar nu toți în aceeași măsură;

- fiecare elev învață într-un mod propriu (ca manieră);

- fiecare elev învață în ritmul său (considerat ca timp necesar pentru achiziționarea unei unități de conținut);

- pentru obținerea aceleiași rezultat în învățare unii depun un efort mai mare, alții depun un efort mai mic;

- unii elevi sunt mai receptivi la influența educativă decât alții.

Respectând aceste determinații, principiul pedagogic al incluziunii promovează idealul aplicării unor metodologii diferențiate și diversificate care să favorizeze, în același timp, procesele de individualizare a instruirii și de adaptare a acesteia la particularitățile mediului instructiv.

## **3. Un nou concept de dezvoltare a practicilor educaționale**

Fundamentarea teoretică a principiului incluziunii ajută, de asemenea, la mai buna configurare a strategiilor necesare pentru implementarea unor noi orientări educaționale care propun – printre altele – regândirea manierei de realizare a proceselor instructiv-educative, redefinirea unor concepte importante cu care se operează în context școlar, reconsiderarea managementului instituțiilor școlare. Pe aceste baze acțiunea educativă concretă este mult mai bine adaptată pentru a servi idealului de stimulare a potențialului de învățare al tuturor membrilor unui colectiv școlar, astfel încât să permită individului să progreseze în ritmul său și în limitele sale psiho-comportamentale. Bine mulată pe structura personalității fiecărui elev, intervenția educativă facilitează procesul depășirii obstacolelor pe care cei ce învață le pot întâmpina la un moment dat. Indicatorul observabil și imediat care divulgă dificultățile în învățare îl reprezintă non-participarea. În jurul sesizării

acestei reacții comportamentale apar, de obicei, o serie de întrebări:

- care sunt principalele tipuri de bariere care influențează participarea elevilor la lecții și performanțele în învățare?

- care sunt cele mai adecvate modalități de intervenție educațională capabile să conducă la depășirea acestor bariere?

- o dată identificate asemenea practici, pot ele garanta îmbunătățirea performanțelor în învățare?

Ideea de participare vizează în toate aceste situații gradul de implicare psihologică a celui ce învață în procesul de instruire. Privită însă din perspectivă pedagogică și relațională, **participația** exprimă un tip de angajament chiar mai cuprinzător, care îl privește doar parțial pe cel ce învață și care îl vizează, deopotrivă, pe profesor. Este ceea ce propune și educația incluzivă care sugerează parcurgerea următorilor pași strategici (M. Ainscow, 1998, p.17):

- A pleca de la cunoștințele existente (se înțelege, ale elevilor);

- A personaliza conținuturile (mai degrabă decât de a le individualiza);

- A planifica activitățile având în minte toți membrii clasei de elevi;

- A vedea diferențele dintre elevi ca oportunități pentru învățare;

- A scrutina procesele ce duc la excludere (ceea ce înseamnă a stabili puncte de plecare în creșterea participației fiecărui elev);

- A valorifica resursele ce pot susține învățarea (cu deosebire a celor provenind de la elevi);

- A dezvolta un limbaj al practicii educative care să fie pe înțelesul tuturor.

Coordonatele specificate de către pedagogul englez propun un tip de intervenție educațională care plasează în centrul acțiunii pe cel ce învață cu particularitățile lui de dezvoltare psihofizică, în serviciul căruia sunt manipulați factorii de ordin logic,

psihologic, psihosocial și psihomoral ce pot contribui la maximizarea efectului procesului educativ. Singurul element *discriminativ* este acceptarea faptului că fiecare învață într-o manieră personală și că, din acest punct de vedere, oricare este neasemănător celorlalți. Educația incluzivă apare, astfel, ca fiind un răspuns complex pe care pedagogia îl oferă școlii care aspiră să realizeze o unitate în diversitate. Ea afirmă, în felul acesta, respectul pentru individ și pentru păstrarea diferențelor drept principiu fundamental de accesibilizare a procesului de instruire prin intermediul instituției școlare.

#### 4. Sprijin pentru copiii cu cerințe educaționale speciale (CES)

Un motiv esențial pentru care principiul incluziunii a fost asimilat mai degrabă sub aspectul implicațiilor lui socio-politice este acela că, în mod frecvent, cauzele excluderii sunt generate de particularitățile contextului socio-politic în cadrul căruia se desfășoară procesul educațional. Din acest punct de vedere s-a dovedit că, oricât de liberală ar fi, educația nu poate rezolva problemele pentru care societatea nu are, deocamdată, soluții.

De altfel, problema incluziunii în înțelesul ei pedagogic, nu poate fi rezolvată nici exclusiv social, nici exclusiv educațional. Pentru o rezolvare completă s-ar cere complementarizarea celor două dimensiuni. În caz contrar, rezolvările rămân parțiale.

Cât privește tendința includerii copiilor cu cerințe educaționale speciale în clasele obișnuite (regular classrooms) există încă numeroase controverse și dispute. În acest sens se fac, adesea, distincții (necesare, de altfel) între incluziunea simplă (simple inclusion) și incluziunea totală (full inclusion). În primul caz se respectă recomandarea ca *unii copii să fie incluși în școli speciale doar dacă poate fi bine apreciat nivelul dezvoltării*

lor psihofizice și numai dacă nonincluderea poate conduce către rezultate superioare. În al doilea caz se pomește de la premisa că, pe durata învățământului cu caracter obligatoriu orice formă de segregare este discriminativă și afectează principiile generale ale moralei și democrației. În legătură cu această ultimă situație, Yatvin (apud A.S. Galis) a elaborat o adevărată filosofie a incluziunii formulând câteva aserțiuni care privesc posibilitățile de includere a copiilor cu cerințe educaționale speciale în clase obișnuite:

- toți copiii învață mai bine în clase obișnuite atunci când aceste structuri organizaționale și instrucționale se dovedesc flexibile și când se oferă un sprijin material și uman adecvat acelor care au nevoi speciale;
- credința unui copil că i se cuvine să ocupe un anumit loc într-o comunitate de co-vârșnici este o precondiție a învățării;
- aplicarea unor programe diferite pentru copiii cu cerințe educaționale speciale creează o discontinuitate academică, justifică o instruire cu un conținut mai sărac și întretin standarde educaționale mai reduse pentru acești copii, privându-i de anumite oportunități educaționale care li se cuvin, ceea ce violează drepturile lor civile.

Ideea incluziunii simple se bucură de un mai mare succes în rândul practicienilor deși există, și în această direcție, o serie de dificultăți care urmează să fie depășite. Când privește incluziunea totală se constată o multitudine de opoziții care vin din toate direcțiile: din partea familiilor copiilor cu probleme speciale, din partea corpului profesoral care nu se simte suficient de bine pregătit pentru a face față unor probleme educaționale mult mai complexe, din partea administrației școlilor care ar trebui să preia o serie de aspecte privind asistența medicală și psihologică a unora dintre acești copii, din partea comunităților locale care nu au, deocamdată, soluții viabile pentru a susține acest proces.

## 5. Dificultăți de implementare a practicilor incluzive

Tanner (A.S. Galis) citează la un moment dat un politician din statul Indiana care a spus că "pentru implementarea strategiilor de tip incluziv este nevoie de leadership și de bani". El sugerează, în felul acesta, care sunt principalele dificultăți care pot apărea în calea aplicării noilor metodologii educaționale și care, la o primă vedere, privesc:

- revizuirea concepției de organizare a practicilor școlare;
- reconsiderarea rolului și atribuțiilor care revin profesorului în calitate de conducător și coordonator al grupului școlar;
- elaborarea unei noi concepții manageriale privind însăși maniera de organizare a școlii;
- necesitatea lansării unor programe de perfecționare a personalului didactic care să învețe să lucreze într-un spirit nou.

Toate acestea pot fi sintetizate cu ajutorul celor doi termeni propuși de Tanner: bani și leadership. Dacă prima condiție depinde mai puțin de instituția școlară și angajează mai mult răspunderea civilă, cea de-a doua constituie o sarcină care solicită în mod expres răspunderea școlii. În linii generale, pentru instaurarea unui leadership favorabil aplicării principiilor incluziunii este necesară stabilirea unor noi premise atitudinale:

- o altă abordare a copiilor cu cerințe educaționale speciale;
- încredere în capacitatea profesorilor și a școlilor de a rezolva problemele educaționale ale copiilor cu cerințe speciale;
- credința că toți elevii (nu numai cu cei cu cerințe educaționale speciale!) pot beneficia din aplicarea principiilor incluziunii.

Global, este vorba despre un nou management *al școlii și al clasei de elevi*. În primul caz se sugerează o lărgire a atribuțiilor cu caracter educațional în direcția

*dezvoltării lucrului în echipă* (care ar presupune integrarea în aceste echipe nu doar a personalului didactic ci și a altor persoane și instituții care pot ajuta la implementarea practicilor de tip incluziv) și în direcția *atragerii de sprijin financiar și logistic din partea comunității locale*. În al doilea caz (managementul clasei de elevi!) se recomandă o centrare a efortului educațional pe interacțiunea cu elevii, pe stimularea cooperării și colaborării, pe optimizarea proceselor de comunicare interpersonală. Preocuparea pentru calitatea relațiilor interpersonale devine dominantă.

Condiția esențială pentru reușita educației de tip incluziv este ca personalul didactic să adere sincer și personal la aceste principii. Din acest punct de vedere unele studii efectuate în Statele Unite ale Americii au demonstrat că profesorii cu o anumită experiență didactică sunt mai receptivi la asimilarea noilor practici decât cei tineri care se dovedesc mai reticenți, mai rezistenți. Ei intră în sistemul de învățământ cu dorința de a exploata cele mai înalte capacități performanțiale ale domeniului educațional și arată, în general, puțină înțelegere față de necesitatea adaptării strategiilor didactice la trebuințele educaționale diversificate.

Pentru o implementare reală, autentică

a principiului incluziunii reacțiile parțial favorabile nu sunt, însă, suficiente. Soluțiile secvențiale pot genera, la rândul lor, noi surse de discriminare ceea ce ar contraveni ideii însăși de incluziune.

Cu toate aceste neajunsuri create în jurul asimilării practice a noii orientări, principiul incluziunii câștigă tot mai mult teren, fiind apreciat ca un răspuns complex la cerințele societății contemporane tocmai pentru că *presupune un proces permanent de îmbunătățire a instituției școlare, având ca scop exploatarea resurselor existente, mai ales a resurselor umane, pentru a susține participarea la procesul de învățământ a tuturor elevilor din cadrul unei comunități* (UNICEF, 1999, p.6).

## BIBLIOGRAFIE

- AINSCOW, M. *Reaching Out to All Learners: Opportunities and Possibilities – Keynote presentation at the North of England Conference*. Bradford, 5-7th January 1998.
- GALIS, A. *Inclusion în Elementary Schools: A Survey and Policy Analysis*. UNICEF. *Dezvoltarea practicilor incluzive în școli – ghid managerial*. București, 1999.
- VRĂȘMAȘ, E. *Educația copilului preșcolar*. Editura "Pro Humanitate", București, 1999.

## PROTECȚIA ȘI DREPTURILE COPILULUI ÎN SISTEMUL ROMÂNESC DE ÎNVĂȚĂMÂNT

### Educația și protecția copilului

dr. Ștefan POPENICI,  
Consilier al Ministrului Educației și  
Cercetării

Copilăria nu mai este acum, pentru o mare parte a populației globului, o perioadă a jocului, bucuriei și lipsei de griji. Conform datelor UNICEF, pe plan mondial 1,4 milioane de copii sub 15 ani sunt infestați cu virusul HIV. Între anii 1990 și 2000, conflictele armate au ucis peste 2 milioane de copii. Peste 100 de milioane de copii nu au acces la școala primară și peste 149 de milioane de copii sunt malnutriți. Un număr uriaș de copii din întreaga lume sunt afectați de sărăcie, exploatare în muncă, exploatare sexuală, conflicte armate, discriminare etnică, lipsa accesului la educație<sup>1</sup>.

Subvenționarea învățământului de la bugetul de stat este una din formele de protecție pentru copii și familii. În România, copiii au acces la învățământ gratuit în școlile de stat, manuale gratuite, subvenționarea parțială a cheltuielilor în grădinițe și creșe, burse școlare de merit, compensații pentru rechizite și abonament redus pentru mijloacele de transport în comun.

Dreptul la educație este unul dintre drepturile fundamentale ale omului, garantate în Constituția României la articolul 32. Educația de bază și egalitatea în educație reprezintă un reper fundamental al politicii educaționale promovate de Ministerul Educației și Cercetării. Formarea competențelor de bază pentru toate persoanele este un deziderat care are în realitatea trăită o serie de obstacole dificile, posibil de depășit numai prin politici inter-guvernamentale, printr-o strategie națională pragmatică, pusă în slujba dezvoltării celui mai important capital pentru România: capitalul uman. În condițiile creșterii alar-

mante a abandonului școlar cu cauză principală de ordin economic, se poate analiza posibilitatea intro-

ducerii unor programe speciale macrosistemice de sprijinire efectivă a elevilor cu situație financiară precară (cum ar fi acordare de burse sociale), asigurarea unei mese calde în școală pentru copii din zone defavorizate, asigurarea transportului pentru copiii din zone izolate, atragerea familiei în activitățile școlii, creșterea calității educației de bază, îmbunătățirea condițiilor din școli și refacerea statutului social și cultural al tuturor celor implicați în educație. Acest tip de inițiative au fost inițiate în ultimii ani în România și unele dintre ele au avut deja un impact în practică în ultimii ani, prin implicarea activă a Ministerului Educației și Cercetării, prin derularea unor programe și seturi de măsuri desemnate asigurării egalității de șanse a copiilor, prin sprijinirea financiară a elevilor din medii defavorizate.

Indicatorii statistici relevă factorii care limitează egalitatea șanselor în educație în acest moment: 17% din elevii care intră în clasa I-a nu termină clasa a VIII-a și numai 80% dintre absolvenții clasei a VIII-a se înscriu în treptele superioare de instrucție. Cifrele oferite și în acest an de Ministerul Educației și Cercetării în urma susținerii examenului de Capacitate relevă faptul că acest fenomen se prezintă în continuare la cote îngrijorătoare. Rata repetenției este scăzută, dar acest indicator este relativ atâta timp cât nu este pus în relație cu indicatorii de calitate ai actului educativ (ultimul studiu profesionist asupra curriculum-ului, comandat de M.E.C. relevând aspecte îngrijorătoare). Sistemul educativ din România, deschis și

flexibil, în care nu există discriminarea programatică, este ușor de orientat spre reducerea diferențelor, discriminărilor de ordin cultural, economic, etnic sau social.

Principalele probleme cu care se confruntă sistemul românesc de învățământ în planul protecției copilului, a asigurării dreptului la egalitatea de șanse, sunt circumscrise inegalității rural/urban, a populației roma, problema sărăciei și violenței.

Violența este un fenomen care este semnalat tot mai des de mass media în rânduri tinerilor, deseori fiind semnalate acte de violență în interiorul școlii. Nu este însă cunoscută extensia și amploarea fenomenului, neexistând până în acest moment un studiu profesionist, date statistice concentrate asupra violenței în școli. Este absolut necesară demararea unei cercetări axate pe această problematică extrem de îngrijorătoare.

Articolul 5(1) din Legea învățământului (1995) stipulează faptul că cetățenii români au acces legal la toate nivelele și formele de educație, indiferent de condiția socială și

materială, sex, rasă, naționalitate, apartenență politică sau religioasă. Rata abandonului școlar și rata analfabetismului este mai mare în cazul copiilor roma față de media populației școlare. Situația copiilor care aparțin acestei minorități presupune continuarea și extinderea programelor lansate în sistem de reducere a inegalităților și asigurarea echității în educație.

Inegalitatea de statut educațional care afectează mediul rural este o problemă extrem de importantă în planul protecției efective a copilului, a investiției în viitor. Datele comprehensive oferite de studiile concentrate asupra stării învățământului rural din România relevă faptul că resursele umane ale educației prezintă numeroase deficiențe în mediul rural<sup>2</sup>. O pondere semnificativă a unităților de învățământ din mediul rural (58,8%) funcționează cu personal didactic necalificat (absolvenți de liceu, fără specializarea pedagogie), având prin urmare cel puțin un cadru didactic necalificat încadrat în unitatea respectivă de învățământ.

#### Ponderea cadrelor didactice nespecializate din mediul rural

Unități care funcționează cu personal:	Grădinițe	Școli cu clase I-IV	Școli cu clase I-VIII	Licee și grupuri școlare	Școli Profesionale
- fără nici o diplomă de studii	45,1%	30,8%	85,5%	81,3%	91,7%
- calificat în altă specialitate decât disciplina predată	47,6%	43,5%	96,7%	98,3%	100%

În urma analizei distribuției pe județe a acestor ponderi se remarcă faptul că procentul cel mai mare al unităților de învățământ cu personal didactic necalificat se regăsește în zonele cu cel mai scăzut nivel de dezvoltare. Sărăcia și izolarea

reprezintă un blocaj puternic în atragerea personalului didactic în zonele defavorizate. Lipsa cadrelor didactice specializate în zonele defavorizate din mediul rural conduce la o pregătire inferioară a elevilor, ceea ce, alături de subfinanțarea școlii, conduce la

slaba dezvoltare a capitalului uman (care ar putea fi factorul de dezvoltare și atragere a resurselor în comunitate și școală). Astfel echitatea în educație nu este asigurată în mod efectiv pentru copii care provin din mediul rural.

Putem observa, în acest sens, faptul că dintre școlile cu clasele I-VIII din mediul rural, numai 14,5% au în totalitate cadre didactice

calificate (în disciplina predată sau în altă specialitate). Din totalul cadrelor didactice din învățământul rural de toate gradele, 22,7% sunt necalificate.

Marea majoritate a unităților școlare din mediul rural semnalează deficit de personal pentru predarea limbilor moderne, iar un sfert dintre acestea nu au cadre calificate pentru istorie și limba română. Geografia și educația

### Distribuția cadrelor didactice necalificate pe categorii de personal

Cadre didactice necalificate			
Educatoare	Învățători	Profesori	Total
33,5%	20,3%	21,9%	22,7%

fizică sunt plasate la cote ridicate (în jurul a 20%). Un interes deosebit îl prezintă procentele ridicate pe care le prezintă disciplinele la care se susține examenul de capacitate. Cercetările recente au relevat faptul că fluctuația cadrelor didactice din unitățile de învățământ obligatoriu înregistrează o tendință de asociere cu gradul de izolare al localităților și cu nivelul de dezvoltare al acestora.

Toate aceste aspecte au un impact direct asupra scăderii numărului copiilor din mediul rural care finalizează învățământul obligatoriu, procentul copiilor din mediul rural care acced la învățământul postliceal fiind

extrem de scăzut.

Măsurile care se impun în acest moment pentru sistemul educativ sunt în principal subscrise nevoii de creștere a finanțării în educație și urmărirea utilizării fondului, audit și control. Eliminarea oricăror forme de marginalizare și discriminare poate fi realizată prin demararea unor programe specifice, bazate pe politici realiste și eficiente.

<sup>1</sup> The Economist, May 4<sup>th</sup> 2002, p.48

<sup>2</sup> Învățământul rural din România: condiții, probleme și strategii de dezvoltare. ISE/MEC: București, 2000



**Miruna STECOZA (10 ani), M.T.I.S.**

## DREPTURILE COPILULUI PROMOVATE DE MARIA MONTESSORI

1. Activitatea și opera Mariei Montessori angajate în emanciparea socială și culturală a copilului prin educație

dr. Elisabeta NEGREANU,  
Institutul de Științe ale Educației,  
București

Maria Montessori (1870-1952) a fost una din personalitățile importante ale primei jumătăți a secolului trecut, recunoscută pentru contribuția sa în diverse domenii ale științelor medicale, în științele educației, în viața culturală și social-politică a vremii. Încă din adolescență și-a asumat menirea socială de a contribui la progresul umanității dezvoltându-și propriile capacități, împlinindu-și cele mai înalte aspirații în pofida prejudecăților vremii cu privire la statutul și rolul social al femeii. Responsabilitatea pe care și-a asumat-o mai ales în domeniul educației s-a concretizat în alternativa educațională care-i poartă numele, pe care a inițiat-o și a dezvoltat-o teoretic și practic, metodic și managerial, începând de la nivelul copilului, ca individ, ca vârstă și de la nivelul grupului de copii, ca grupă, clasă, generație până la nivelul sistemului de educație coerent și complet, până la nivelul organizării și administrării structurilor necesare pregătirii adulților - educatori, părinți ș.a. -, necesare cercetării științifice - centre de studii, institute de cercetare -, necesare comunicării și cooperării naționale și internaționale - asociații, conferințe, congrese internaționale, edituri, reviste ș.a.

A promovat activ emanciparea socială și culturală a copilului și a femeii, a promovat eradicarea lipsei de igienă, a analfabetismului, a sărăciei, a discriminărilor și a prejudecăților vremii privind sănătatea, educația, privind participarea și răspunderea pentru

pacea și reconstrucția socială. A realizat efectiv experiențe de emancipare atunci când împotriva

prejudecăților a ales pentru studiile sale liceale un colegiu tehnic, care era destinat atunci numai băieților, iar pentru studiile universitare, medicina, devenind în Italia, prima femeie medic și apoi cu un doctorat (1896) în acest domeniu. De aceea a fost solicitată să reprezinte mișcarea de emancipare a femeilor și de egalitate a șanselor la educație și cultură din Italia (de exemplu la Congresul pentru drepturile femeii de la Berlin, 1896, unde a susținut "ca principiul echității să fie aplicat în mod universal: la muncă egală, salariu egal" (M. Montessori, 1970, p.14), și unde a atras atenția opiniei publice, fiind prezentată în presa vremii din diferite țări. În 1900 a reprezentat Italia la un congres de la Londra, unde a criticat exploatarea muncii copiilor (în minele din Sicilia, de exemplu). Atunci, împreună cu alți membri ai congresului, a fost primită de Regina Victoria, care a apreciat această atitudine, și-a manifestat suportul, dorind să patroneze mișcarea de înlăturare a exploatarea muncii copiilor (E.M. Standing, 1984, p.27).

Ca medic a descoperit și a probat faptul că pentru normalizarea și dezvoltarea copiilor, inclusiv a celor cu handicap, foarte importantă este educația care dă acestora **posibilitatea** hrănirii spirituale și a integrării socio-culturale, iar prin aceasta chiar a **însănătoșirii** mentale. Aceasta a fost experiența care a făcut-o ca doctor asistent în Clinica de Psihiatrie a Universității din Roma, unde observând cu atenție nevoia de activitate și de obiecte a copiilor a căutat, a adaptat și a

experimentat, cu rezultate neașteptate, metoda de învățare inițiată și practică în alte condiții de doctorii Jean Itard și Eduard Seguin. Astfel copiii asistați medical și educativ de dr. Maria Montessori au obținut la examenul de evaluare de la sfârșitul clase a treia, care se practica pentru învățământul primar de atunci, calificative chiar mai bune decât unii din copiii normali din școlile publice.

Ca **antropolog** a pus în evidență, ca fiind o caracteristică esențială, capacitatea și nevoia specific umană de educație și de autoeducație, evoluția stadială a acesteia în funcție de vârstă dar și de experiențele educative trăite. A promovat ideea că raționalitatea umană, igiena și sănătatea mentală sunt dependente de experiențele educative complexe de care ființa umană are nevoie în orice situație s-ar afla.

[Maria Montessori a studiat antropologia, a ținut cursuri de antropologie și de igienă la "Școala normală pentru învățătoare" din Roma (1900) și cursuri de antropologie pedagogică la Universitatea din Roma (1900-1907); publică "Antropologie pedagogică" (1903) și o serie de studii pe diferite teme abordate în cercetările sale de antropologie (1903-1906).]

Din punct de vedere antropologic, medical și pedagogic **educația este un ajutor pentru viață** și prin urmare un ajutor pentru sănătate și normalizare. Datele statistice actuale dovedesc cu prisosință că educația copiilor duce la sănătatea acestora, la sănătatea viitorilor adulți și a familiilor acestora. Astfel se poate constata aproape un raport invers proporțional între rata de școlarizare și rata mortalității infantile. De exemplu un studiu din 1997, realizat de UNICEF în 9 țări și în statul Kerala din India, publicat cu titlul "Development with Human Face" (Santosh Mehrotra, Richard Jolly, ed.,

Clarendon Press, Oxford, 1997) (C. Bellamy, 1999, p.53), demonstrează că educația reprezintă factorul care are cel mai important impact asupra sănătății, determinată prin mai mulți indicatori, inclusiv în privința ratei de mortalitate infantilă și a speranței de viață la naștere.

Ca **pedagog** și ca directoare a unui centru pentru educație timpurie organizat pentru copiii mici, din familiile sărace dintr-un imobil igienizat și pus la dispoziția acestora de municipalitatea Romei, în cartierul San Lorenzo, a descoperit că indiferent de starea socială și culturală a familiei, copilul are capacități deosebite de a fi educat și de autoeducație. Dacă beneficiază de un mediu educativ bogat în stimuli și semnificații de calitate, de un adult pregătit să observe capacitățile și nevoile copilului, capabil să ofere printr-o metodă simplă, dar științific concepută, ajutorul esențial și necesar, încrederea, răbdarea și dragostea, atunci copilul poate să realizeze progrese incredibile în planul deprinderilor de viață practică și de socializare, în rafinarea simțurilor și a expresiei artistice, în achiziționarea deprinderilor de activitate intelectuală independentă și a fundamentelor culturale de comunicare, de gândire logică și matematică, de cunoaștere științifică a naturii, de viață morală și trăire spirituală. Pentru a realiza o astfel de educație începând din copilărie și apoi pe tot parcursul vieții este necesar ca adulții responsabili de educația copiilor și a tinerilor, fie că sunt părinți, fie că au profesia dedicată educației sau că sunt implicați social, economic, politic sau juridic în organizarea, administrarea, conducerea instituțiilor școlare sau în politicile educaționale trebuie să țină seamă în primul rând de interesele majore ale copiilor. De aceea este necesară cunoașterea copilului și a nevoilor sale de dezvoltare și asigurarea mediului educativ, calitativ adecvat acestor nevoi și capacități de dezvoltare. Adulții

implicați direct în activitatea de educație trebuie să aibă pregătire științifică și culturală, comportament moral și competențe pedagogice teoretice și practice. Pentru practicarea metodei Montessori, aceste competențe sunt complexe și foarte riguroase, astfel încât necesită eforturi pentru o pregătire intensă, pentru evaluare și perfecționare permanentă. Metoda Montessori presupune și o metodă de formare a educatorilor, metodă care a fost inițiată și condusă de Maria Montessori și continuată de colaboratori și discipoli dedicați care și-au adus contribuții teoretice și practice importante, respectând însă cu strictețe principiile, spiritul pedagogiei, materialele, tehnicile, deci metoda Montessori, așa cum a fost în primul rând fiul său, Mario Montessori.

**Ca militant activ pentru democratizarea vieții social-politice și culturale-educative**, dr. Maria Montessori, a afirmat că nu este posibilă emanciparea socială și democratizarea în condițiile în care persistă și se accentuează discriminarea socială, economică, politică și culturală. Femeile și copiii, care reprezintă o mare parte a populației oricărei țări nu au drepturi și șanse egale de acces la viața socială. Maria Montessori a militat pentru drepturile femeilor la salarii egale pentru muncă egală, la acces în viața politică și culturală. Pentru a fi capabile de a lupta pentru aceste drepturi și pentru a le utiliza efectiv în interes propriu și pentru progresul întregii societăți, femeile au nevoie de educație. Educația proprie, accesul la orice formă și nivel de educație face posibilă evoluția proprie a femeilor dar și a familiilor și a comunităților din care fac parte. Maria Montessori a pus în lumină multiple modalități prin care societatea contemporană declară și nu realizează în fapt schimbările menite să rezolve probleme grave ale umanității și să realizeze efectiv un progres social. Problemele eradicării foametei, mizeriei, analfabetismului, ale dreptului la viață

și la libertate necesită soluții, printre care **educația pentru toți** este una din cele posibile și prioritare. Educația timpurie a copiilor, indiferent de starea social-economică și culturală a familiilor, răspunde necesităților de socializare și de dezvoltare ale acestora, dar este totodată și o bună șansă pentru ca femeile să se integreze și să se păstreze active în viața social-economică și culturală.

## **2. Teme și principii ale pedagogiei Montessori care promovează educația timpurie și dreptul fundamental la educație**

Maria Montessori a subliniat în conferințele și în scrierile sale, a demonstrat practic în realizările și extinderea metodei sale, că **educația timpurie** a copilului poate atinge standarde foarte înalte și **poate conduce spre rezultate neașteptate** pentru că la această vârstă copilul are capacități deosebite care se cer hrănite pe măsură, prin care copilul în mod firesc realizează cele mai rapide și importante progrese cum sunt, de exemplu, însușirea unei limbi străine și a diferitelor moduri de comunicare, rafinarea simțurilor, precizia și grația mișcării, echilibrul, ordinea exterioară și interioară, independența, perseverența și autocontrolul în activitate, simțul responsabilității și iubirea necondiționată.

Astăzi se spune, deseori, că până la șase ani copilul face 50% din achizițiile fundamentale din toată viața. Este un adevăr în expresie cantitativă, pe care se bazează multe dintre opiniile și chiar deciziile privind creșterea resurselor alocate educației timpurii care dau o investiție fructuoasă pentru asigurarea șanselor de continuitate și reușită școlară și în general pentru dezvoltarea noilor generații și a societății viitoare.

Maria Montessori a afirmat cu peste 70 de ani înainte ceva care, poate că sună ciudat și acum: **"Copilul este tatăl adul-**

tului". Ideea este publicată pentru prima dată în limba română, - la "Cartea Româ-nească", 1933 -, de către Ilie Șulea-Firu, în lucrarea "Copilul-ființă divină, dar neîn-țelesă". Pentru competența, respectul re-ciproc și prietenia care a durat toată viața lor, montessorianul român a primit din partea autoarei dreptul de a publica în România această traducere și prelucrare după manuscrisele de la cursul din 1931 de la Roma. Ulterior ideile cuprinse aici au fost dezvoltate într-o carte intitulată "Taina copilăriei" care a apărut în limba engleză în 1936, apoi în italiană în 1938, după care, în același an, a apărut traducerea în limba română, realizată tot de Ilie Șulea-Firu. Este același adevăr menționat anterior cu privire la importanța educației timpurii, dar în expresie calitativă și puțin alegorică. Pentru a înțelege, trebuie să ținem seama și de ceea ce consideră dr. Maria Montessori că este copilul. În mod esențial, copilul ca și adultul este o ființă spirituală care are identitate și expresie culturală, chiar dacă existențial el este o ființă biologică și evoluează ca ființă psihică și socială într-o anumită comunitate. Tocmai de aceea, de la începutul vieții sale, copilul are nevoie și de hrană spirituală și culturală de calitate. Fără aceasta copilul nu se dezvoltă suficient, poate să devieze și să se malformeze în dezvoltarea sa. Chiar poate să nu mai devină o ființă umană autentică, așa cum au fost cazurile de copii care au fost părăsiți, adoptați de animale și găsiți la o vârstă de peste 15 ani când nu au mai putut fi recuperați.

Copilul este "tatăl adultului" ce va deveni el însuși, în sensul că inițierea procesului spiritual de creație de sine pomește din interiorul copilului, că forța vie care animă această putere de autoeducație este în interiorul său și că ea trebuie hrănită prin educație, care tocmai de aceea este definită de Maria Montessori ca "ajutor pentru viață". Nou născutul este o ființă biologică

înzestrată cu posibilități de dezvoltare psihică, socială și spirituală. Educația, adică mediul cultural, elementele din istoria culturală a generațiilor anterioare și adulții care i-au dat viață și care ocrotesc și hrănesc creșterea copilului, apoi conduc dezvoltarea acestuia, reprezintă împreună, modalitatea necesară, - posibil de a fi realizată chiar în condiții social-economice foarte precare -, prin care copilul, ca ființă biologică, devine în mod treptat un anumit fel de ființă spirituală. Puterea pe care copilul o are la vârsta timpurie este așa de mare încât, prin educație, își asigură fundamentele pentru viața adultă și toate deprinderile de activitate independentă și createore. Copilul și adultul sunt două ipostaze existențiale ale ființei spirituale care se dezvoltă stadial firesc, dacă educația asigură mediul educativ special amenajat și adultul competent să înțeleagă și să dea ajutorul, orientarea po-trivită în acest sens.

"Ajută-mă să fac singur!" este modalitatea prin care trebuie să se acorde acest ajutor conform cu nevoile sale de viață și de activitate independentă. Aceasta este totodată și expresia concentrată a dreptului la educație și la autoeducație, a dreptului la opțiune, acțiune și autoevaluare, a dreptului la independență, la autocontrol și responsabilitate prin care devine posibilă libertatea, a dreptului la identitate și expresie de sine, la respect și cooperare prin care devine posibilă demnitatea. Nu este strigătul nepuținciosului, inferior, timid sau refractar, nu este nici comanda tiranului dependent de cei care fac totul pentru el și pe care nu-i recunoaște decât ca mijloace în atingerea scopurilor proprii. Este chemarea plină de respect și încredere a unei ființe conștiente de ceea ce vrea și poate către o altă ființă conștientă de măsura puterilor sale și a ajutorului pe care trebuie să îl acorde, astfel încât să respecte independența și să stimuleze dezvoltarea celuilalt. Astfel ajutorul

nu devine o impunere sau o substituire în decizie și acțiune, el poate fi reglementat prin reguli și recunoscut reciproc, fără a deveni sursa unei dependențe permanente.

Educația ca **"ajutor pentru viață"** rămâne o permanență în viața comunității și a ființei umane, dar este cerută în mod acut în primii ei ani de viață. De aceea Maria Montessori a promovat cu toată insistența **dreptul la viață, dublat de dreptul la educație pentru toți copiii, fără discriminare.**

A considerat întotdeauna că educația, ca sistem de relații și de instituții care au acest scop, nu numai că beneficiază de dreptul la educație dar îl și pune în aplicare așa cum îl oferă societatea, pe măsura resurselor culturale și materiale pe care le are. Educația are datoria să promoveze cu competență dreptul la educație, să deschidă și să orienteze spre noi

perspective aplicarea acestui drept prin care educația poate să fie activă în viața oricărui individ, pe tot parcursul vieții sale, poate să fie activă în viața oricărei comunități umane și poate să producă progresul acestora în diferite condiții social-economice și politice istorice. Dreptul la educație se generalizează și totodată se poate concretiza pentru fiecare caz în parte ca fiind **"educație pentru toți"**. Maria Montessori demonstrează prin aplicarea metodei sale, că este posibilă o astfel de educație pentru toți, dacă se ține seama de natura autentică a ființei umane, de stadiul evoluției sale, de propriile capacități și nevoi de dezvoltare. Extinderea

aplicării acestei metode în țări de pe toate continentele, continuitatea aplicării sale, care depășește 95 de ani, contribuția benefică în viața copiilor indiferent de vârstă, sex, rasă, de mediul și de statutul social-economic și cultural al familiilor a fost și este o dovadă că educația se poate globaliza și intensifica. Acest deziderat de democratizare a educației capătă acum dimensiuni și forme de realizare noi, la care pedagogia Montessori continuă să contribuie.

**"Educația pentru toți"** cuprinsă în **"Declarația privind drepturile copilului"** a devenit programul conferinței mondiale pentru educație care s-a ținut în 1990 la Jomtien și care a continuat preocupările pentru extinderea și calitatea educației ale unor organizații internaționale dedicate promovării educației și a drepturilor copilului, așa cum sunt UNESCO și



UNICEF.

Asociația Internațională Montessori (AMI) înființată în 1929, - la care se afliază Asociația Montessori din România înființată în 1933 și reînființată în 1990 -, este membră a UNESCO și a fost permanent o promotoare activă a educației pentru toți. Putem recunoaște multe dintre ideile promovate de Maria Montessori și de mișcarea montessoriană pentru extinderea și democratizarea educației în dezideratele care au fost susținute de UNESCO și de UNICEF în anii '80 și au fost reiterate și instrumentate la Conferința de la Jomtien ca scopuri principale ale educației pentru toți: extinderea

educației timpurii pentru toți copiii și mai ales pentru cei care provin din familiile sărace, asigurarea accesului tuturor copiilor la educația elementară, reducerea analfabetismului adulților, extinderea educației de bază și a educației continue, asigurarea calității educației, dezvoltarea capacităților de învățare, creșterea diseminării și asimilării cunoștințelor, deprinderilor și valorilor necesare creșterii calității vieții și susținerii unei dezvoltări reale și benefice. (C. Bellamy, 1999, p. 14)

Ca **pedagog**, Maria Montessori propune finalități și conținuturi ale educației care aparent sunt utopice: educația ca ajutor pentru viață, educația pentru pace, educația pentru libertate, educația cosmică, reconstrucția lumii prin educație, educația pentru identitate și demnitate umană, pentru emancipare față de prejudecăți, oportunism și neîncredere, educația pentru copil (pentru toți copiii) și pentru dezvoltarea maximă a personalității și împlinirea menirii sociale cu care este înzestrată diferențiat fiecare ființă umană. Toate aceste finalități, multe dintre ele chiar titluri ale unor scrieri importante ale sale, sunt astăzi orientări ale cercetării și dezvoltării teoretice în științele educației, sunt principii și domenii ale politicii și practicii educaționale, sunt sloganuri și teme ale unor conferințe și programe internaționale în domeniul educației. Nu este vorba aici depre profetia Mariei Montessori, care a fost în mod declarat un spirit științific autentic, complex și militant în diverse domenii ale cunoașterii și ale acțiunii practice nemijlocite. Este vorba tocmai de capacitatea omului de știință capabil să sesizeze problemele fundamentale și globale la care societatea, cultura și educația trebuie să răspundă. A fost o personalitate a timpului său și a propus soluții care sunt valabile și astăzi, pentru că problemele majore pe care le-a constatat se manifestă într-o altă formă și astăzi.

Una dintre cele mai importante este

**problema socială, culturală și educativă, a drepturilor copilului la viață și la dezvoltare, la afirmare prin educație.** Militantismul Mariei Montessori în acest sens a fost permanent, exigent, competent și curajos pentru că a cerut cu insistență și în diferite modalități, în diverse împrejurări recunoașterea și respectul copilului în mod necondiționat și nediscriminatoriu. A dovedit prin metoda sa de educație că respectarea copilului în mod autentic este posibilă, benefică și productivă în educație.

**Respectul față de copil** înseamnă desigur a-l ocroti și a-l ajuta în creșterea sa. Dar cea mai bună ocrotire și ajutorul autentic este, așa cum consideră Maria Montessori, educația. **Șansa de a beneficia de un mediu protector care trebuie să fie un mediu educativ adecvat și consistent în valori culturale autentice**, este cea mai elocventă grijă și manifestare a respectului față de copil. Cei care declară respectul și iubirea față de copii și nu fac nimic pentru educația lui, chiar mai rău, consideră că aceasta se realizează de la sine sau că este o povară pe care ar trebui să o suporte copilul cât mai târziu, cât mai puțin și mai ușor, sunt oportuniști, preocupați de fapt de alte interese egoiste, exprimând dorința proprie de comoditate, de lipsă de efort și de responsabilitate. Acordând copilului șansa de a se educa într-un mediu și într-un mod adecvat, observând care sunt capacitățile și tendințele lui reale, Maria Montessori descoperă o natură ascunsă a copilului. Este posibilă deci prin educație **“descoperirea copilului”** (M. Montessori, 1977), care dovedește capacitatea și nevoia de independență, de activitate, de ordine, de cunoaștere a realității așa cum este și de înțelegere exactă, de exprimare corectă și artistică, de exersare și perfecționare a modalităților proprii de receptare a lumii și de integrare în ea.

Această natură se relevă ca fiind firea autentică a copilului în pofda opiniei curente

care consideră copilul dependent față de adult, fricos și capricios, trăind în afara realității autentice, de aceea imaginativ și gata să personifice orice lucru, să imite orice, incapabil sau leneș pentru a desfășura o activitate coerentă și prelungită, fără a fi recompensat sau obligat, incapabil să-și cunoască și să-și dezvolte capacitățile, domc de plăceri, de posesia lucrurilor și de multă distracție. În prelegerea a doua de la cursul internațional ținut în 1933 la Londra, Maria Montessori pune în evidență **natura autentică și ascunsă a copilului**. Această fire tainică devine relevantă prin aplicarea metodei de educație, pe care a instituit-o și care asigură copilului un mediu educativ adecvat și posibilitatea independenței de acțiune cu materiale și tehnici de utilizare rațional concepute și prezentate. În plus, dr. Maria Montessori nu a s-a orientat în cunoașterea și în educarea copilului după prejudecățile privind natura aparentă a acestuia, prejudecăți care se regăsesc în mod curent în opiniile adulților dar și în concepțiile pedagogilor.

“Iată aici caracteristicile care corespund celor două firi. Acestea sunt paralele. Pe de o parte există încurajarea unei imaginații excesive, exprimată prin retragerea față de realitate, iar pe de altă parte, prin natura sa adâncă, copilul exprimă atașament față de mediu și interes față de cunoașterea exactă a lucrurilor care se află în acest mediu. În primul caz există mișcări dezordonate și zgomotoase, iar în cel de-al doilea o activitate calmă și liniștită. Pe de o parte se manifestă dependența față de adulți, iar de cealaltă parte independența. În natura superficială întâlnim lenea. În firea adâncă găsim dragostea pentru muncă, concentrația și persistența în muncă.” (M. Montessori, 1995)

Există în această pedagogie o pledoarie dar și o dovadă de respect față de copil, față de natura sa specifică și de capacitățile pe

care poate să le împlinească prin educație. Este o pedagogie care, în mod practic, acordă copilului șansa de a se educa, de a se manifesta și dezvolta în mod autentic și de aceea în mod neașteptat de intens și de complex.

### **3. Inițiative, acțiuni, principii pentru promovarea drepturilor copilului**

Maria Montessori a susținut că nu este suficient ca drepturile copilului să fie declarate, difuzate și confirmate. Este necesară instrumentarea juridică și politică care să suțină și să controleze aplicarea acestora, să reglementeze alocarea resurselor, utilizarea acestora și evaluarea rezultatelor. De aceea a sensibilizat opinia publică, personalitățile politice, a contribuit la toate mișcările progresiste din viața socială și din domeniul educației, a mobilizat și a condus mișcarea montessoriană pentru promovarea drepturilor copilului. A instituit încă de la primele Congrese Internaționale Montessori forme de dezbateri și de cooperare pentru edificarea și punerea în practică a drepturilor copilului, acest “cetățean uitat” și neluat în seama de lumea adulților. Respectul și încrederea pe care Maria Montessori a avut-o față de copil, față de generațiile viitoare în genere este în multe privințe de neegalat.

Încă de la Congresul de pace din 1926 al Ligii Națiunilor Unite de la Geneva unde a ținut conferința “Educația și pacea” (M. Montessori, 1933) a pus în evidență puterea și gradul înalt de sofisticare tehnologică a mijloacelor de distrugere pe care le deține omenirea și care sunt destinate diferitelor modalități de luptă a unora împotriva altora. Maria Montessori consideră însă că nu aceste mijloace de distrugere sunt principala amenințare la adresa păcii și a supraviețuirii umanității, a generațiilor tinere. Pericolul ascuns și cel mai important este chiar omul

fără educație, cu o educație războinică, sau mai bine spus fără o educație pentru pace. Pacea și șansa supraviețuirii poate fi asigurată nu de arme tot mai sofisticate care devin mai active și mai puternice decât nevoia de pace, decât declarațiile și protocoalele dedicate acestora. Pentru ca pacea să domnească între oameni, pacea trebuie să se instaureze în om și pentru om. Copiii dovedesc, atunci când au posibilitatea să-și manifeste natura lor umană autentică, adevăratul sens al păcii și cooperării, al echilibrului interior, al iubirii necondiționate, al iertării și generozității nedisimulate, care nu așteaptă recompense și privilegii exterioare, care se bucură de propriile împliniri și de reușita celorlalți. Șansa păcii se reface cu fiecare nouă generație, cu fiecare copil care se naște, dacă societatea nu aplică prejudecățile și mijloacele de malformare a acestei capacități. Societatea are datoria să ofere copiilor pacea și șansa supraviețuirii lor pentru că de fapt ei ne dau nouă supraviețuirea și modelul vieții pașnice.

În 1936, Congresul Internațional Montessori de la Oxford a avut ca temă **“Problema socială a copilului în cadrul marilor probleme ale timpului nostru”** și a continuat campania mișcării montessoriene pentru pace, pentru apărarea vieții și a copiilor. În același an avusese loc la Bruxelles Congresul European pentru Pace, unde Maria Montessori a ținut conferința **“Educația pentru pace”**. Aceasta va rămâne problema cea mai gravă a secolului al XX-lea, căreia îi va dedica eforturile sale teoretice și practice până la sfârșitul vieții. În Europa se întrevădea posibilitatea unui alt război mondial. Politica agresivă propagată în Germania, determină Asociația Internațională Montessori să-și mute sediul de la Berlin la Londra.

În 1937 activitatea sa în sprijinul păcii este foarte intensă și este recunoscută de opinia publică pentru prestigiul său științific,

cultural, politic și moral. În Danemarca și Olanda țin conferințe privind **“Educația și pacea”**. Conduce al șaselea Congres Internațional Montessori care dezbate problema **“Educația pentru pace”**, unde lansează mai multe inițiative pentru a realiza suportul cultural-științific și moral pentru studierea și promovarea păcii: înființarea unui institut internațional pentru studierea păcii, se spune chiar pentru **“știința păcii”**, știință care ar trebui să se predea în toate universitățile.

Pentru realizarea unei politici de pace și pentru apărarea drepturilor copilului, la congresul din 1937, care s-a ținut la Copenhaga, Maria Montessori continuă activitatea congresului din 1936 dedicat **“problemei sociale a copilului”** și înaintează o serie de propuneri pe care le susține într-o ședință solemnă organizată de parlamentul danez (M. Montessori, 1977, p.12):

- **“Cruciada pentru apărarea copilului”**, lansată cu chemarea **“Salvați copiii! Ei sunt depozitarii tuturor valorilor umane!”**;

- înființarea unui **“institut internațional pentru știința păcii”**;

- crearea unui **“Partid social internațional pentru promovarea drepturilor copilului”** care să fie apărare prin legi, să recunoască egalitatea copiilor ca cetățeni și să asigure aplicarea acestor drepturi prin reprezentanți ai lor în toate guvernele și în toate organizațiile internaționale;

- crearea unor **“ministere ale copiilor și tineretului”** care să aibă în subordonare ministerele învățământului;

- pregătirea viitorilor părinți și astfel asigurarea ocrotirii adecvate a copiilor în familie, pentru care să se instituiască **“obligativitatea prin lege a certificatului pre-nuptial care să ateste pregătirea viitorilor părinți pentru educarea copiilor în spirit științific, cetățenesc și umanitar”** (M. Montessori, 1977, p.12).

În 1938 când are loc la Edinbourg al VII-

lea Congres Internațional Montessori și în 1939 continuă seria de conferințe dedicate educației și păcii, în Anglia.

**Educația pentru pace**, deziderat major și permanent al activității Mariei Montessori, a reprezentat în concepția și practica sa pedagogică o condiție esențială pentru **asigurarea dreptului fundamental la viață**. Maria Montessori a semnalat că modalitățile și forța infinită de distrugere se poate declanșa și crește oricând dacă omul este "orb", nu se cunoaște pe sine și nu este conștient de adevărata destinație și putere a acestor mijloace de care poate să dispună până la urmă oricine, oriunde, pentru diferite motive inclusiv pentru cele care declară că apără pacea. Adevărata forță de apărare a păcii este educația, și adevărata motivație este asigurarea dreptului la viață al oame-nilor, al copiilor în primul rând.

Acum, acorduri suplimentare Convenției pentru Drepturile Copilului instituie norme care să limiteze sau să interzică abuzul de violență și efectele distructive ale conflictelor militare, dar războaiele pentru libertate, dreptate și pace continuă să facă din copiii victime. Tragedia constă atât în moartea sau schilodirea unor copii cât și în mortificarea spiritului pașnic al celorlalți, la care contribuie adulții chiar și în situațiile care nu implică trăirea unor conflicte violente și militare.

Pe măsură ce în Europa interbelică erau tot mai evidente intențiile și pregătirile pentru un nou război, Maria Montessori, împreună cu alți pedagogi, cu personalități culturale și politice, a intensificat activitatea de promovare a păcii, a reformelor sociale și a promovării unei "educații noi" care să țină seama în primul rând de copil. Pentru aceasta a fost nevoită să se exileze, să suporte interzicerea practicării metodei sale, distrugerea din temelii a instituțiilor în care se realiza, arderea cărților și a materialelor în Italia, Germania, Austria. Au fost însă guverne, conducători politici și personalități care au

sprijinit-o. Fiind o conștiință trează, un caracter puternic, curajos, o personalitate demnă și responsabilă, cu o mare forță spirituală, a polarizat tendințele pașnice și umaniste ale vremii și s-a bucurat de colaborarea și recunoașterea unor personalități asemănătoare.

Printre aceste personalități importante ale secolului trecut, recunoscute pentru contribuția lor în promovarea păcii, putem aminti pe Mahatma Gandhi care o apreciază foarte mult pe Maria Montessori pentru eforturile de promovare a păcii (într-o scrisoare adresat în 1932) și care o invită să țină un curs în India pentru 300 de profesori care să aplice această pedagogie în educarea copiilor săraci. Așa se întâmplă că 1939, - după ce fusese nevoită în 1934 să se refugieze din Italia fascistă în Spania și apoi de aici în Olanda -, să fie prinsă de război, împreună cu fiul său Mario Montessori, pe teritoriul Indiei și ca cetățeni italieni să suporte la început anumite restricții. A rămas în India până la sfârșitul războiului, a ținut numeroase cursuri, aici și în Ceylon, a continuat să promoveze pacea și să scrie pentru reforma educației care să conducă la "reconstrucția lumii" pe baze pașnice.

Personalități cu care a colaborat și care au făcut parte din Comitetul de onoare al Asociației Internaționale Montessori, au fost Nicolae Titulescu, Mahatma Gandhi, Rabindranath Tagore, Jean Piaget, Sigmund Freud și multe alte personalități culturale și politice ale vremii. Diplomatul român a fost și președintele de onoare al Asociației Montessori din România, care a avut ca președinte executiv pe Constantin Rădulescu-Motru și ca secretar, pe discipolul și reprezentantul Mariei Montessori în România, Ilie Șulea-Firu, care va reînființa această asociație imediat după 1990.

Pentru efortul său neconținut și pentru contribuția teoretică și practică pe care a adus-o în promovarea păcii, după război

Maria Montessori a primit numeroase dovezi de recunoaștere de la diferite forumuri naționale și internaționale. De exemplu la Sesiunea Generală UNESCO din 1950, care s-a ținut la Florența, a fost primită cu aplauze îndelungate, a fost nominalizată de trei ori pentru obținerea Premiului Nobel pentru Pace (1949, 1950, 1951).

Maria Montessori a fost recunoscută ca o personalitate reprezentativă pentru secolul XX, numit "secolul copilului" încă de la începutul său. Până la urmă acest secol s-a dovedit a fi secolul celor mai tragice războaie și conflicte, care au afectat relațiile internaționale pe o durată îndelungată și care au redus șansele de pace.

Necesitatea și fragilitatea relațiilor pașnice a fost sesizată de Maria Montessori și tocmai de aceea a considerat că sunt necesare eforturile reunite și conștientizarea efectelor pe care le au conflictele asupra vieții copiilor. A fost un reprezentant autentic al intereselor și drepturilor copilului și a considerat că aceasta este principala sa menire și demnitate socială. A considerat că acordând drepturi copiilor și în primul rând dreptul la viață și dreptul la o educație de calitate, se acordă o șansă umanității, o șansă de reconstrucție a lumii pe baze noi, orientată spre pace, spre libertate. Educația bazată pe respectul copilului dă posibilitatea păstrării tinereții spirituale indiferent de vârstă. Așa cum educația orientată numai spre interesele și prejudecățile adultului conduce spre îmbătrânirea și decăderea spirituală prematură. Măsura tinereții spirituale este încrederea în bunătatea ființei umane, în iubirea, în generozitatea disponibilă necondiționat, în capacitatea și bucuria de a crea, chiar dacă aceasta necesită eforturi, disciplină, autocontrol.

Drepturile copilului asigură aplicarea drepturilor omului în primul ca fiind o ființă spirituală. De aceea respectul față de copil, față de natura sa autentică este implicit res-

pectul față de umanitate. Acesta este și secretul rezistenței în timp și al extinderii pe toate continentele a metodei de educație Montessori, care nu este numai o pledoarie pentru drepturile copilului ci este o modalitate de realizare a lor în mod concret. Încrederea și dragostea față de copil, în acordarea drepturilor, nu este oarbă și utopică. Educația face din copil o ființă spirituală și poate să-i păstreze tinerețea. De aceea educația este responsabilă pentru însușirea valorilor, formarea caracterului, cultivarea spiritului pașnic, realist și cu un deosebit respect față de umanitatea care se dezvoltă diferențiat în fiecare om. Capacitatea de a avea drepturi se cultivă încă din copilărie prin dobândirea independenței de acțiune benefică, de cunoaștere realistă, de autocontrol, de contribuție responsabilă la dezvoltarea proprie și a celorlalți. Cu deosebită modestie Maria Montessori afirmă că tot ceea ce a descoperit și a creat i-a fost oferit de către copii. Meritul său a constat în faptul că s-a pregătit științific, că a iubit copii și a avut încredere în ei, astfel încât a putut să observe, să înțeleagă și să-și conducă activitatea după ceea ce copiii i-au arătat ca fiind firea lor ascunsă, autentică. Această natură necesită pentru dezvoltarea sa un mediu educativ adecvat și adulții bine pregătiți, cu răbdare, încredere dragoste și respect față de copiii. Așa cum menționează Renilde Montessori, nepoata Mariei Montessori și președinta Asociației Internaționale Montessori, în mesajul său de la începutul anului 2001, în zilele noastre, când ordinoarele ne oferă o lume virtuală în care copiii pot să se implice în viitor, este cu atât mai necesar să se cunoască și să se dezvolte prin educație potențialul uman autentic. Acesta ne poate inspira în recunoașterea și aplicarea drepturilor copilului. "Viitorul umanității și al planetei noastre luminoase este în dependență de capacitatea lor (a copiilor n.n.) de a distinge esențialul de ne-

esențial" (R. Montessori, [www.montessori-ami.org/1welcome](http://www.montessori-ami.org/1welcome)). Educația Montessori este un ghid și un sprijin în acest sens.

Secolul XX poate fi considerat și secolul pedagogiei Montessori, pentru că la începutul secolului s-a constituit științific și practic această metodă, iar la sfârșitul secolului și-a dovedit cu putere și cu demnitate valoarea și forța de a contribui la **descoperirea copilului**, prin care umanitatea se dezvăluie, de a contribui printr-un sistem de educație la dezvoltarea acestui potențial uman. La sfârșitul acestui secol s-a realizat și una din cele mai importante cerințe pe care le-a promovat Maria Montessori pentru recunoașterea, apărarea și aplicarea drepturilor copilului: susținerea internațională a acestor drepturi cu mijloace juridice și politice, care să facă posibilă aplicarea lor chiar și în cele mai precare condiții de care dispun națiunile sărace.

Secolul XX și-a îndeplinit o parte din menirea sa de a fi dedicat copilului, abia la sfârșitul său. Carol Bellamy, director executiv al UNICEF, menționează acest fapt. "Un secol care a început cu copii care în principiu nu aveau niciun drept și se sfârșește cu copii care au cel mai puternic instrument legal care nu numai că recunoaște dar și protejează drepturile lor umane." ([www.unicef.org/crc/crc](http://www.unicef.org/crc/crc))

În 1989, la 20 noiembrie, este adoptată Convenția pentru Drepturile Copilului de Adunarea Generală O.N.U. și începe să fie ratificată începând cu 1990 (de parlamen-

tul Românie în septembrie). Faptul că la sfârșitul acestui secol majoritatea statelor (numai cu două excepții) ratifică, treptat semnează, integrează în propria legislație și aplică efectiv această Convenție, reprezintă începutul unui proces dificil prin care lumea aceasta, secolele ei ce vor urma, să poată deveni o lume și o vreme benefică pentru oameni în general și pentru toți copiii în special.

## BIBLIOGRAFIE

- \* **Maria Montessori, A century Anthology** (1870-1952), Association Montessori Internationale, Amsterdam, 1970.
- BELLAMY, C., Executive Director UNICEF, **"The State of the World's children 1999 Education"**, UNICEF, 1999.
- MONTESSORI, M., **"La pace e l'educazione"**, (Pacea și educația). 1933 (va avea mai multe reeditări).
- MONTESSORI, M., **Descoperirea copilului**. (traducere Ilie Șulea-Firu). București, Editura Didactică și Pedagogică, 1977.
- MONTESSORI, M., **Două naturi (firi) ale copilului**. În: A.M.I. Communication 1995.
- MONTESSORI, R., **New Year's Message 2001**, în: [www.montessori-ami.org/1welcome](http://www.montessori-ami.org/1welcome)
- STANDING, E., M., **Maria Montessori. Her Life and Work**. A Plume, Penguin Books USA, 1984.
- ȘULEA-FIRU, I., **Tabel cronologic**. În: Montessori Maria, **Descoperirea copilului**, (traducere Ilie Șulea-Firu), București, Editura Didactică și Pedagogică, 1977.
- [www.unicef.org/crc/crc](http://www.unicef.org/crc/crc)



*Cristina NICOLESCU (8 ani), M.T.I.S.*

## DREPTUL COPILOR LA NON-DISCRIMINARE

Organizația SALVAȚII COPIII a realizat, în luna mai a anului 2001, în Bucu-

rești, un sondaj de opinie referitor la percepția asupra discriminării copiilor în România.

România se numără printre primele state care au ratificat Convenția Națiunilor Unite privind Drepturile Copilului, prin Legea nr.18/28 din septembrie 1990. Prin semnarea Convenției, statul român recunoaște principiile generale și drepturile promovate de aceasta și, totodată, își asumă responsabilitatea de a asigura transpunerea în practică a acestor prevederi.

Analiza conținutului Convenției relevă faptul că drepturile copilului trebuie respectate în totalitate, între ele existând o relație de interdependență. O prevedere importantă este reprezentată de egalitatea copiilor între ei și în raport cu adulții.

La baza Convenției stau patru principii fundamentale: non-discriminarea (art. 2); interesul superior al copilului (art. 3); supraiețuirea și dezvoltarea (art. 6); dreptul copilului de a participa în luarea deciziilor care îl afectează (art.12).

Articolul 2 al Convenției Organizației Națiunilor Unite cu privire la drepturile copilului statuează principiul non-discriminării ca un principiu fundamental al respectării drepturilor copilului. Potrivit acestui articol, toate drepturile trebuie să se aplice fără discriminare tuturor copiilor.

Două specificări trebuie făcute cu privire la acest principiu: "toți copiii trebuie tratați în mod egal" nu înseamnă că toți copiii beneficiază de același tratament indiferent de circumstanțe și, în al doilea rând, nu orice diferențiere a tratamentului aplicat copilului este discriminatorie atâta vreme cât este în inte-

### Organizația Salvați Copiii. Filiala București

resul superior al copilului și în concordanță cu celelalte prevederi ale Convenției.

#### Art. 2 - Non-discriminarea

1. Statele Părți se angajează să respecte drepturile care sunt enunțate în prezenta convenție și să le garanteze tuturor copiilor care țin de jurisdicția lor, fără nici o distincție, indiferent de rasă, culoare, sex, religie, opinie politică sau altă opinie a copilului sau a părinților, sau a reprezentanților săi legali, de originea lor națională, etnică sau socială, de situația lor materială, de incapacitatea lor, de nașterea lor sau de altă situație.

2. Statele părți vor lua toate măsurile corespunzătoare pentru ca să fie efectiv protejat copilul împotriva oricărei forme de discriminare (...).

Multe cercetări anterioare, relatări din mass-media precum și cunoașterea nemijlocită indică faptul că discriminarea copiilor există și în societatea românească. Acest fenomen se manifestă atât în ceea ce privește relația copii-adulții cât și în cazul anumitor categorii de copii, care sunt mai vulnerabile la discriminare. Principalii factori ce pun în dificultate transpunerea în practică a prevederilor acestui articol sunt modelele atitudinale tradiționale, sărăcia, ignoranța și reducerile bugetare care determină o tratare diferențiată atât a domeniilor specifice protecției copilului, cât și a anumitor categorii de copii în dificultate.

#### Obiectivele sondajului de opinie

Sondajul de opinie a urmărit să evidențieze variația percepției (și, în unele cazuri, ale autopercepției) unor categorii de

populație asupra fenomenului discriminării copiilor.

Obiectivele care au stat la baza realizării acestui sondaj pot fi sintetizate astfel:

- necesitatea existenței unor drepturi speciale pentru copii și opinia respondenților privind respectarea drepturilor copilului în România;
- identificarea categoriilor de copii percepute ca fiind discriminate;
- măsurarea gradului de discriminare pozitivă și a distanței sociale față de anumite categorii de copii;
- relevarea formelor concrete de manifestare a discriminării, a conținutul acesteia, pentru fiecare categorie de copii în parte;
- atitudinea generală față de copiii vulnerabili la discriminare (mesaje transmise de respondenți către acești copii).

### Eșantionul

Sondajul s-a desfășurat pe un eșantion cuprinzând 600 de copii și adulți din București. Pentru proiectarea eșantionului s-a folosit metoda cotelor, considerându-se că această metodă răspunde cel mai bine obiectivelor propuse. 50% din eșantion a fost reprezentat de copii cu vârste cuprinse între 10 și 18 ani, recrutați din școli și licee bucureștene. Cealaltă jumătate a eșantionului a fost alcătuită din 6 subeșantioane a câte 50 de persoane fiecare, constând din copii aflați în situații de vulnerabilitate și din persoane adulte.

În cadrul eșantionului categoriile de populație investigate au fost:

1. Persoane adulte, în general cadre didactice -17,3%
2. Copii din centre de plasament -15,5%
3. Copii refugiați - 8,8%
4. Copii cu dizabilități - 7,8%
5. Copii romi recrutați, în general, din școli generale - 8,5%
6. Copii ai străzii - 8,7%
7. Copii din licee -14,4%

8. Copii din școli generale - 30,5%  
(Depășirea celor 100 de procente se datorează faptului că unii copii fac parte, simultan, din mai multe categorii)

În ceea ce privește structura eșantionului pe sexe și vârste, situația este prezentată în tabelul nr.1.

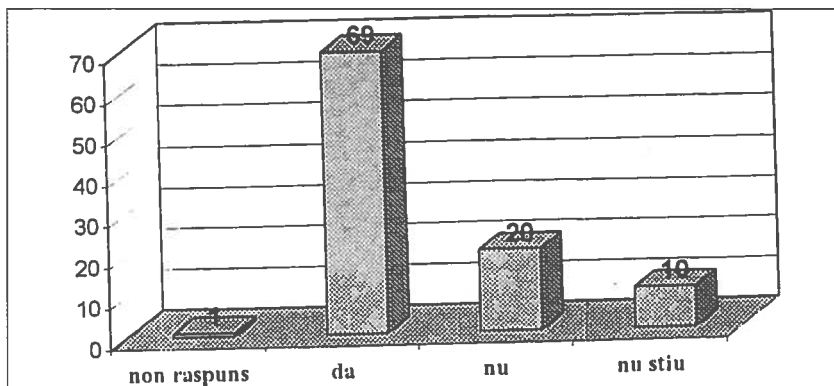
Sex	Masculin	42,2%
	Feminin	57,8%
	Total	100,00%
Vârstă	10-14 ani	45%
	15-18 ani	37%
	19-24 ani	5%
	25 de ani și peste	13%
	Total	100,00%

**Tabelul nr. 1: Structura eșantionului pe sexe și vârste - ponderi procentuale**

### Principalele rezultate ale sondajului de opinie

Percepția asupra respectării drepturilor copilului în România

Persoanele intervievate în cadrul sondajului nostru au dovedit că sunt conștiente de necesitatea existenței unor drepturi speciale pentru copii, pentru a întâmpina nevoia lor specială de protecție. Graficul nr. 1 expune această situație. La nivelul eșantionului investigat, peste două treimi din acest eșantion fiind de acord cu existența unor drepturi diferite pentru adulți și copii.



**Graficul nr. 1**  
**Trebuie să aibă copiii drepturi diferite față de adulți?**

Dacă graficul nr.1 arată situația la nivelul eșantionului total, gradul de conștientizare a drepturilor copiilor diferă în funcție de categoria de populație investigată. Astfel, acest grad (măsurat ca proporție a celor care au răspuns "da" la întrebarea de la figura nr.1) depășește 75% în cadrul următoarelor categorii: adulți (78%); liceeni (76%); elevi în învățământul general (78%); copii cu dizabilități (79%).

Un grad redus de conștientizare a drepturilor copilului s-a înregistrat în rândul următoarelor categorii:

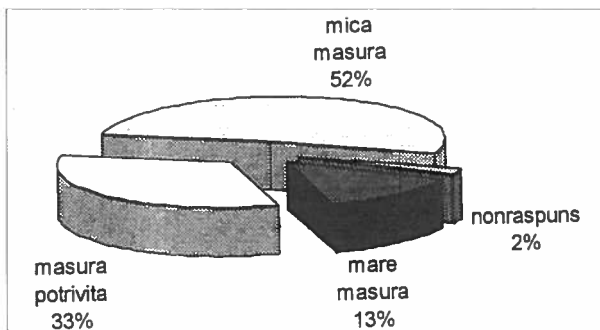
- copiii străzii (numai 40% dintre acești

copii au recunoscut necesitatea unor drepturi speciale pentru copii);

- copii instituționalizați în centre de plasament (numai 50% dintre acești copii au recunoscut necesitatea unor drepturi speciale pentru copii);

- copii romi (numai 60% dintre acești copii au recunoscut necesitatea unor drepturi speciale pentru copii).

În privința gradului în care drepturile copilului sunt respectate în țara noastră, majoritatea respondenților a înclinat să considere acest grad ca insuficient (vezi graficul nr. 2).

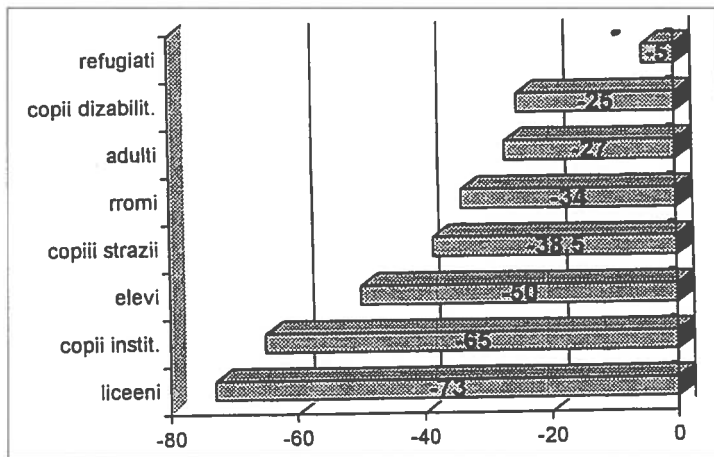


**Graficul nr.2:**  
**Credeți că în țara noastră drepturile copiilor sunt respectate?**

Percepția asupra respectării drepturilor copiilor în țara noastră variază în funcție de categoria de populație investigată. Unele categorii au avut o percepție pozitivă, altele negativă. Printre motivele care au condus la această variație putem enumera vârsta și nivelul de aspirații.

Graficul nr. 3 arată diferențele valori ale balanței (diferența dintre răspunsurile

pozitive = "în mare măsură" și cele negative = "în mică măsură") pentru categoriile investigate. Observăm că balanța este negativă, răspunsurile negative înregistrate fiind predominante. Cele mai critice categorii au fost: liceenii, copiii instituționalizați și elevii. Cele mai puțin critice categorii au fost adulții, copiii cu dizabilități și copiii refugiați.



**Graficul nr. 3: Balanța exprimată ca diferență dintre răspunsurile negative și cele pozitive referitoare la măsura respectării drepturilor copilului în țara noastră - % din respectiva categorie**

O situație mai deosebită au reprezentat-o copiii rome: dacă, în general, non-răspunsurile la această întrebare nu au depășit 9 procente, în cazul romilor, 25% dintre ei nu au știut să răspundă.

#### **Percepția privind discriminarea copiilor în România**

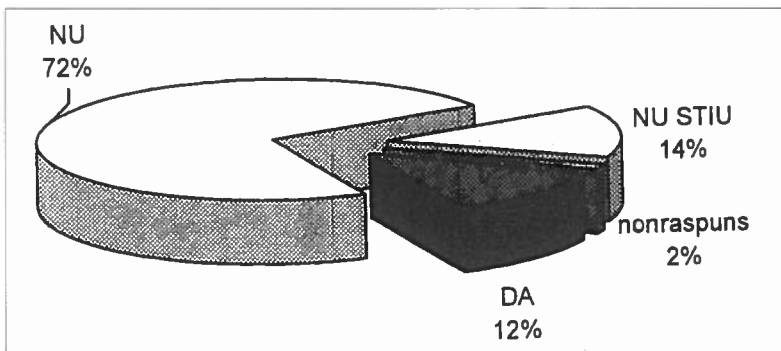
Percepția generală, la nivelul eșantionului, a fost că, în țara noastră, nu toți copiii se bucură de aceleași drepturi. Graficul nr. 4 arată că ponderea celor care împărtășesc această părere se ridică la 72%. Paradoxal, această pondere este mai

redușă în cadrul unor categorii vulnerabile: copiii rome (numai 67%), copiii refugiați (numai 57%), copiii cu dizabilități (numai 52%).

Procentual, respondenții au apreciat următoarele grupuri de copii ca fiind discriminate în raport cu restul copiilor:

- copiii străzii - 64%
- copiii săraci - 59%
- copiii infectați cu HIV/SIDA - 50%
- copiii cu dizabilități - 41%
- copiii din mediul rural, copiii rome, copiii refugiați, copiii instituționalizați - 25%

Am putea estima, din rezultatele



**Graficul nr 4: Sunteți de părere că în România toți copiii se bucură de aceleași drepturi?**

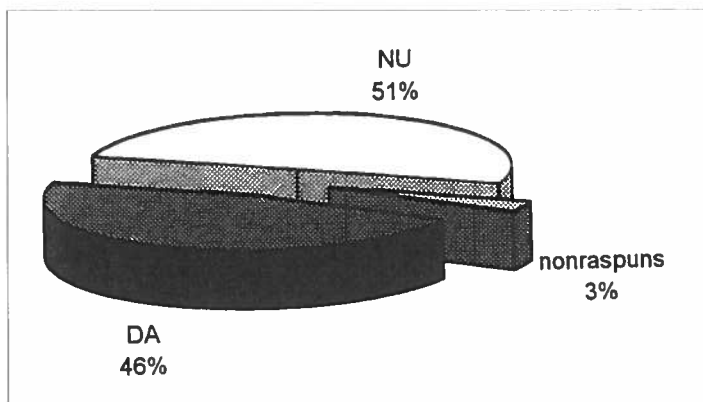
prezentate mai sus, că principalii factori ce creează vulnerabilitate la discriminare, sunt considerați, în opinia respondenților, următorii: lipsa unui cămin și sărăcia.

Analiza pe categoriile de populație investigate în sondajul de opinie nu a pus în evidență diferențe semnificative față de ierarhia grupurilor percepute ca discriminate, așa cum a fost prezentată mai sus.

#### **Discriminare pozitivă**

Așa cum se poate observa din graficul nr. 5, majoritatea respondenților a respins ideea discriminării pozitive (adică ideea ca unele categorii de copii în dificultate să beneficieze de mai multe drepturi față de ceilalți).

Dintre subșanțioanele investigate următoarele au susținut necesitatea unei discriminări pozitive față de anumite grupuri



**Graficul nr. 5: Ați fi de părere ca unii copii (din cei de pe lista de la întrebarea anterioară) să aibă mai multe drepturi decât ceilalți copii?**

de copii: copiii romei (în proporție de 75%) și copiii instituționalizați (58%). Celelalte categorii de populație investigate au obținut scoruri mai scăzute la acest item, după cum urmează: copiii străzii (30,8% au răspuns "da" la întrebarea nr. 5), copiii refugiați (numai 36% au fost de acord cu această idee) și copiii cu dizabilități (numai 38% au fost răspuns pozitiv).

Grupurile de copii considerate a fi îndreptățite să beneficieze de mai multe drepturi decât ceilalți, au fost următoarele, în opinia respondenților:

- copiii infectați cu HIV/SIDA - 30%;
- copiii străzii - 28%;
- copiii săraci și copiii cu dizabilități - 26%.

Analiza pe categoriile de populație nu a pus în evidență diferențe semnificative față de ierarhia grupurilor considerate a fi mai îndreptățite să se bucure de discriminare pozitivă, așa cum a fost prezentată mai sus. Toate categoriile investigate au prezentat aproximativ aceeași ordine a grupurilor susceptibile de a beneficia de acest tratament.

### **Distanța socială**

Opiniile (așa cum reies din răspunsurile la un sondaj) nu exprimă întotdeauna, la modul cel mai sincer, atitudinile subiecților. Sursele de distorsiune sunt foarte numeroase. Printre instrumentele sociologice concepute pentru a diminua diferențele dintre opinii și atitudini se numără și scala de distanță socială (scala Bogardus). Această scală măsoară gradul de acceptare și toleranță a unor grupuri sociale față de alte grupuri sociale.

În acest sens, chestionarul nostru a inclus o întrebare de distanță socială, cu scopul de a investiga atitudinile respondenților, dincolo de nivelul declarativ, și de a testa în ce măsură aceste atitudini se structurează pe axele acceptare/respingere sau toleranță/intoleranță. Întrebarea respectivă se referea

la acceptarea situației de a sta în bancă, la școală, cu copii din anumite grupuri vulnerabile la discriminare.

O primă concluzie a analizei datelor ia în considerare numărul mare al răspunsurilor "nu știu"/nonrăspuns (NS/NR). Ponderele respondenților ce au ales aceste variante variază (în funcție de categoriile de populație investigate și de grupul vulnerabil avut în vedere) între 12% și 25%. Aceste cifre exprimă cu claritate reticența de a-și dezvălui adevăratele atitudini, reticență provocată de teama de a contraveni unor comportamente sociale dezirabile.

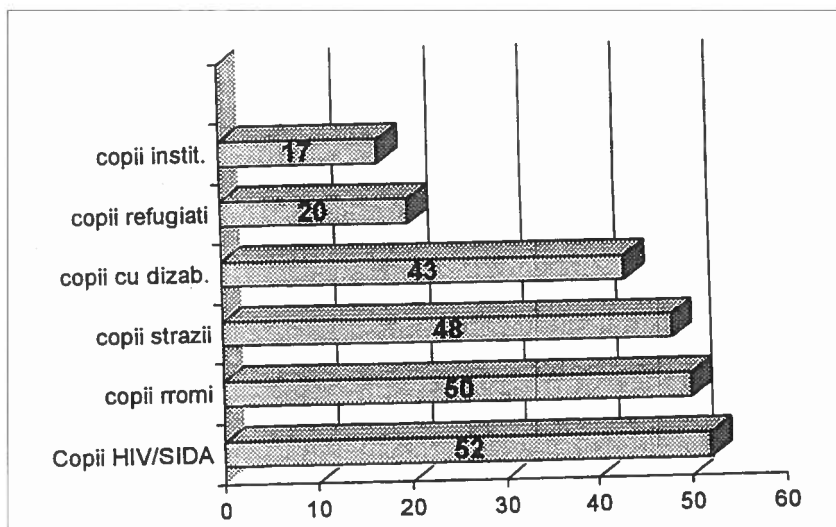
La nivelul întregului eșantion, grupurile cele mai respinse au fost, în ordine (vezi graficul nr.6):

- copiii infectați cu HIV/SIDA
- copiii romei
- copiii străzii
- copiii cu dizabilități

Pentru a pune în evidență care categorii de populație, investigate în cadrul sondajului, au manifestat, în mai mare măsură, o atitudine generală de intoleranță față de grupurile vulnerabile, am calculat ponderile procentuale medii de răspunsuri negative (la întrebarea de la graficul nr. 6), pentru fiecare categorie de populație investigată. Rezultatele pot fi văzute în tabelul nr. 2.

O parte importantă a fenomenului discriminării este reprezentată de atitudinea celor din jur. Discriminarea nu poate fi contracarată fără a se schimba această atitudine, fără a se încerca diminuarea gradului de intoleranță. Tabelul de mai sus arată ce categorii de populație (dintre cele ce au alcătuit eșantionul nostru) trebuie implicate prioritar în această acțiune de schimbare a atitudinilor:

- copiii străzii;
- copiii refugiați;
- copii instituționalizați;
- elevii în învățământul general;
- copiii romei.



**Graficul nr. 6: Vă rugăm să ne spuneți dacă ați vrea să stați în bancă, la școală, cu un copil din următoarele categorii (persoanele adulte sunt rugate să spună dacă ar vrea ca propriii copii să stea în bancă, la școală, cu un copil din următoarele categorii): - în grafic apar procentual persoane interviuate la nivelul întregului eșantion, care au răspuns "NU"**

Nr.	Categorie de populație	% din respectiva categorie care nu acceptă să stea în bancă cu copiii din grupuri vulnerabile
	Copiii străzii	50
	Copiii refugiați	46
	Copiii instituționalizați	43
	Elevi în învățământul general	41
	Copiii romei	40
	Copiii cu dizabilități	32
	Liceeni	31
	Adulți (cadre didactice)	21

**Tabelul nr. 2 - Gradul de intoleranță, ca pondere medie a răspunsurilor negative**

Faptul că grupul format din cadre didactice a manifestat cea mai tolerantă atitudine (demonstrată de ponderea medie redusă a răspunsurilor negative) constituie un avantaj în procesul de schimbare a atitudinilor, deoarece cadrele didactice sunt formatori de opinie și au un rol esențial în educația tinerei generații.

### Conținutul discriminării

Sondajul întreprins a intenționat să investigheze nu numai percepția globală asupra discriminării copiilor în țara noastră;

el a urmărit să identifice și formele concrete de manifestare a discriminării, care este conținutul propriu-zis al acestui fenomen, în percepția respondenților ce au alcătuit eșanșionul cercetării.

Lista formelor de discriminare este inspirată din posibilele violări ale drepturilor copilului formulate în Convenția Națiunilor Unite privind Drepturile Copilului.

Rezultatele care concretizează această intenție sunt prezentate într-o formă sintetică în tabelul nr. 3.

	Copiii romei	Copii strazii	Copii din instituții de ocrotire	Copii infectați cu HIV/SIDA	Copii cu dizabilități	Copii refugiați
Nu sunt iubiți	47	77	38	43	37	30
Oamenii se poartă urât cu ei	58	80	19	42	45	30
Sunt batuți	37	74	32	10	17	19
Nu au destulă hrană	40	86	33	24	19	38
Nu au haine	39	83	20	12	14	28
Nu au distracții	24	63	32	52	50	33
Nu au un cămin	26	88	24	11	13	44
Nu au condiții să învețe	50	83	14	34	37	38
Nu au îngrijire medicală	43	81	10	20	20	30
Nu au dreptul să-și exprime părerea	37	66	30	28	35	39
Medie	40	78	25	27.6	29	33

**Tabelul nr. 3 - "Ce probleme credeți că au următorii copii?"  
(% din total eșanșion, respondenți ce au recunoscut existența respectivei probleme pentru respectivul grup de copii)**

Din tabelul de mai sus se pot trage următoarele concluzii asupra percepției conținutului discriminării diferitelor grupuri vulnerabile de copii, percepție existentă la nivelul eșantionului total:

1) principalele drepturi care sunt încălcate în cazul fiecărui grup vulnerabil sunt:

- copiii romi: discriminarea privind respectul demnității persoanei (tratamentul aplicat de cei din jur) și la dreptul la educație;

- copiii străzii: protecția față de neglijare (nevoia de afecțiune); dreptul la familie protecția împotriva violenței; securitatea materială; dreptul la educație; dreptul la sănătate deplină și accesul la servicii medicale;

- copiii din instituții: protecția față de neglijare (nevoia de afecțiune); dreptul la securitate materială (hrană corespunzătoare); protecția împotriva violenței; dreptul la joacă și recreere;

- copiii infectați cu HIV/SIDA: dreptul la joacă și recreere; protecția față de neglijare (nevoia de afecțiune); dreptul la respectul demnității persoanei;

- copiii cu dizabilități: dreptul la joacă și recreere; dreptul la respectul demnității persoanei; protecția față de neglijare (nevoia de afecțiune);

- copiii refugiați: dreptul la familie; dreptul la opinie; dreptul la educație.

Conținutul discriminării, este, după cum se poate observa, destul de diferit, în funcție de categoria de copii avută în vedere.

2) conform opiniei respondenților, grupurile de copii față de care drepturile respective suferă cea mai gravă și mai frecventă încălcare sunt:

- dreptul referitor la protecția față de neglijare (nevoia de afecțiune) este cel mai des încălcat, în opinia respondenților, pentru copiii străzii, copiii infectați cu HIV/SIDA și copiii cu dizabilități.

- respectul demnității persoanei are cel mai mult de suferit în cazul copiilor străzii și al copiilor romi.

- dreptul la protecție împotriva violenței este încălcat cel mai frecvent în cazul copiilor străzii și al copiilor romi.

- dreptul la securitate materială (hrană și îmbrăcăminte) nu se respectă mai ales în cazul copiilor străzii, romilor și al copiilor refugiați.

- dreptul la joacă și recreere nu se asigură în special pentru copiii străzii, copiii infectați cu HIV/SIDA și copiii cu dizabilități.

- dreptul la educație nu se respectă cel mai frecvent în situația copiilor străzii și a copiilor romi.

- dreptul la sănătate deplină are de suferit cel mai mult în cazul copiilor străzii și al copiilor romi.

- dreptul la o familie și la un cămin nu este asigurat cu precădere în situația copiilor străzii și a copiilor refugiați.

- de încălcarea dreptului la opinie suferă cel mai mult copiii străzii și copiii refugiați.

3) grupurile de copii pentru care conținutul discriminării este cel mai extins au fost considerate următoarele:

- situația cea mai dificilă, din punctul de vedere al conținutului discriminării, o au copiii străzii. Aceștia au obținut scoruri maxime la majoritatea formelor de discriminare, așa după cum se poate observa din tabelul nr.3.

- urmează copiii romi, a căror situație dificilă este conștientizată de o bună parte dintre respondenți.

- copiii refugiați sunt clasati în continuare, deși este probabil ca respondenții să nu aibă prea multe informații despre ei.

- copiii infectați cu HIV/SIDA și copiii cu dizabilități sunt percepuți, de asemenea, ca grupuri vulnerabile la discriminare; este însă de remarcat că situația copiilor din instituții este percepută ca îmbunătățită din punctul de vedere al conținutului discriminării, în raport cu celelalte categorii avute în vedere.

### Mesaje către copiii vulnerabili la discriminare

Chestionarul pe care s-a bazat sondajul de opinie se încheie cu o întrebare deschisă, în care persoanele intervievate au fost rugate

să transmită un mesaj unui copil aflat în situații vulnerabile. Analiza răspunsurilor la această întrebare a sugerat o posibilă grupare a lor în următoarele tipuri de mesaje:

Tip de mesaj/pt. ce grup vulnerabil	Copiii străzii	Copiii rromi	Copiii instituționalizați	Copiii infectați HIV/SIDA	Copiii cu dizabilități	Copiii refugiați	Copiii vulnerabili, în general	TOTAL
Optimism	1.5	0.2	1.3	4	1.8	0.8	9.5	19.1
Religie	1.2	0.2	0.3	1	1.3	0.2	3.2	7.4
Morală	2.8	3.2	1.3	0	0.3	0.2	4	11.8
Autonomie	0.8	0.2	1.3	0.8	1	0.8	3.3	8.2
Sprejîn comunitate	0.7	0	0.2	1.8	0.5	0	1.7	4.9
Sprejîn stat sprejîn ONG	0.4	0.5	0	0.2	0.4	0.5	1.5	3.5
Implicare respondent	0.3	0	0	0.7	0.2	0.2	1.7	3.1
Convențional	0.3	0	0.5	1.2	1.2	0.3	4.7	8.2
Compașiune	0.5	0	0.2	0.8	0.3	0.7	1.5	4
Egalitate	0.5	0	0.7	1.8	0.5	0	3.3	6.8
Instituționalizare	2	0.2	0	0	0	0	0	2.2
Familie, cămin	2.5	0	0.5	0	0.2	0	0.5	3.7
Integrare	1.2	0.3	0.2	0.8	0.2	0.3	1.2	4.2
Nonviolență	0.2	0.2	0	0	0.2	0.2	0.3	1.1
TOTAL	14.9	5	6.5	13.1	8.1	4.2	36.4	88.2

**Tabelul nr. 4 - Mesaje pentru copiii vulnerabili  
(% din total eșantion)**

Din tabelul de mai sus se pot trage următoarele concluzii asupra atitudinii generale față de copiii vulnerabili la discriminare, atitudine existentă la nivelul eșantionului total:

1) principalele tipuri de mesaje transmise grupurilor vulnerabile au fost: mesajele optimiste, mesajele moralizatoare, mesajele convenționale și cele referitoare la asumarea autonomiei. Predominanța acestor tipuri demonstrează că majoritatea persoanelor intervievate se situează la un nivel general și superficial de abordare a problemei discriminării. Această predo-minanță arată, de asemenea, o tendință de refuz a implicării directe, de eludare a sprijinului concret și personal.

2) principalele grupuri vulnerabile către care se îndreaptă aceste mesaje au fost copiii străzii și copiii infectați cu HIV/SIDA. Putem interpreta această atenție prin vizibilitatea socială a respectivelor problematice (asigurată și datorită mass-media) ca și prin eventualele riscuri pe care respondenții le presupun a fi legate de contactul cu aceste categorii de copii (riscuri ce implică o mai mare preocupare a persoanelor investigate față de acești copii).

### Concluzii

- Persoanele intervievate în cadrul sondajului nostru au dovedit că sunt conștiente de necesitatea existenței unor drepturi speciale pentru copii, drepturi care să le asigure acestor copii o protecție reală.

- În privința gradului în care drepturile copilului sunt respectate în țara noastră, majoritatea respondenților a înclinat să considere acest grad ca fiind insuficient.

- Cei mai critici în legătură cu respectarea drepturilor copilului în țara noastră au fost: liceenii, copiii instituționalizați și elevii în învățământul general. Cei mai puțin critici: adulții, copiii cu dizabilități și copiii refugiați.

- Percepția generală, la nivelul eșan-

tionului nostru, a fost că, în țara noastră, există discriminare între diferite grupuri de copii.

- Grupurile de copii, percepute ca fiind cele mai discriminate au fost, în ordine: copiii străzii; copiii săraci; copiii infectați cu HIV/SIDA; copiii cu dizabilități.

- Principalele riscuri, ce creează vulnerabilitate la discriminare, au fost considerate, în opinia respondenților, următoarele: lipsa unui cămin, sărăcia și anumite afecțiuni fizice sau psihice care se pot transforma în stigmate sociale.

- Majoritatea respondenților a respins ideea discriminării pozitive (adică ideea ca unele grupuri de copii să beneficieze de mai multe drepturi în raport cu alții).

- Grupurile de copii considerate a fi mai îndreptățite să reprezinte subiectul unei discriminări pozitive au fost următoarele: copiii infectați cu HIV/SIDA; copiii străzii; copiii săraci și copiii cu dizabilități

- La nivelul întregului eșantion, grupurile cele mai respinse (cu distanța socială cea mai mare) au fost, în linii mari, aceleași cu cele considerate a fi, simultan, cele mai discriminate și cele mai îndreptățite să se bucure de discriminare pozitivă (pe lista celor mai respinși nu apar copiii săraci dar se adaugă copiii romi). Cu alte cuvinte, majoritatea respondenților este împotriva discriminării dar numai la nivel general, societal sau declarativ - fiind prea puțin dispuși să pună acest principiu în practică, în viața lor cotidiană.

- Copiii străzii, copiii refugiați, copiii instituționalizați, elevii din învățământul general, copiii romi sunt categoriile de populație (dintre cele ce au alcătuit eșantionul nostru) care trebuie implicate prioritar în schimbarea atitudinilor referitoare la problematica discriminării.

- Faptul că grupul adulților, format din cadre didactice, a manifestat cea mai tolerantă atitudine, coastitue un avantaj în procesul de schimbare a atitudinilor, deoarece

cadrele didactice sunt formatori de opinie și au un rol esențial în educația tinerei generații.

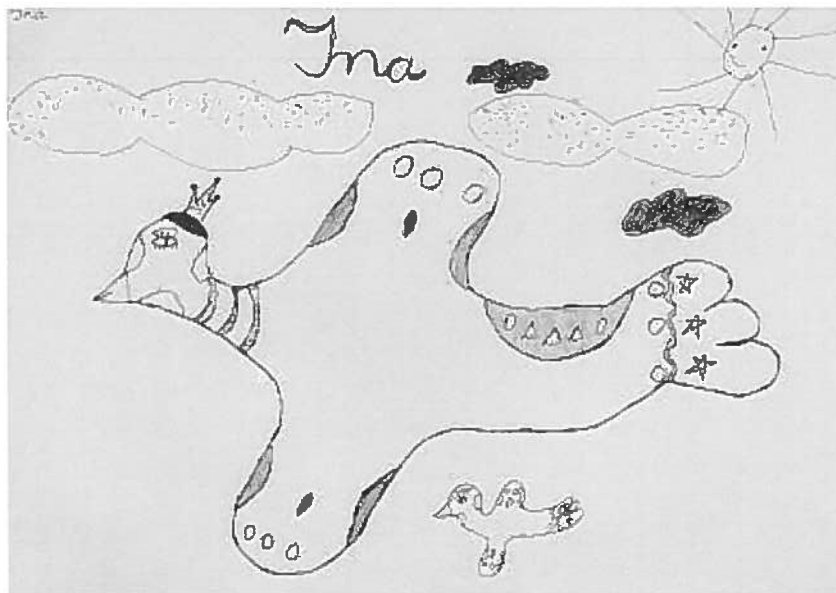
- Conținutul discriminării (adică, formele ei concrete de manifestare) este destul de diferit, de la un grup vulnerabil la altul.

- Discriminarea se manifestă cel mai frecvent prin încălcarea următoarelor drepturi fundamentale ale copilului: dreptul la protecția față de neglijare (nevoia de afecțiune), respectul demnității persoanei, dreptul la securitate materială, dreptul la educație, dreptul la opinie.

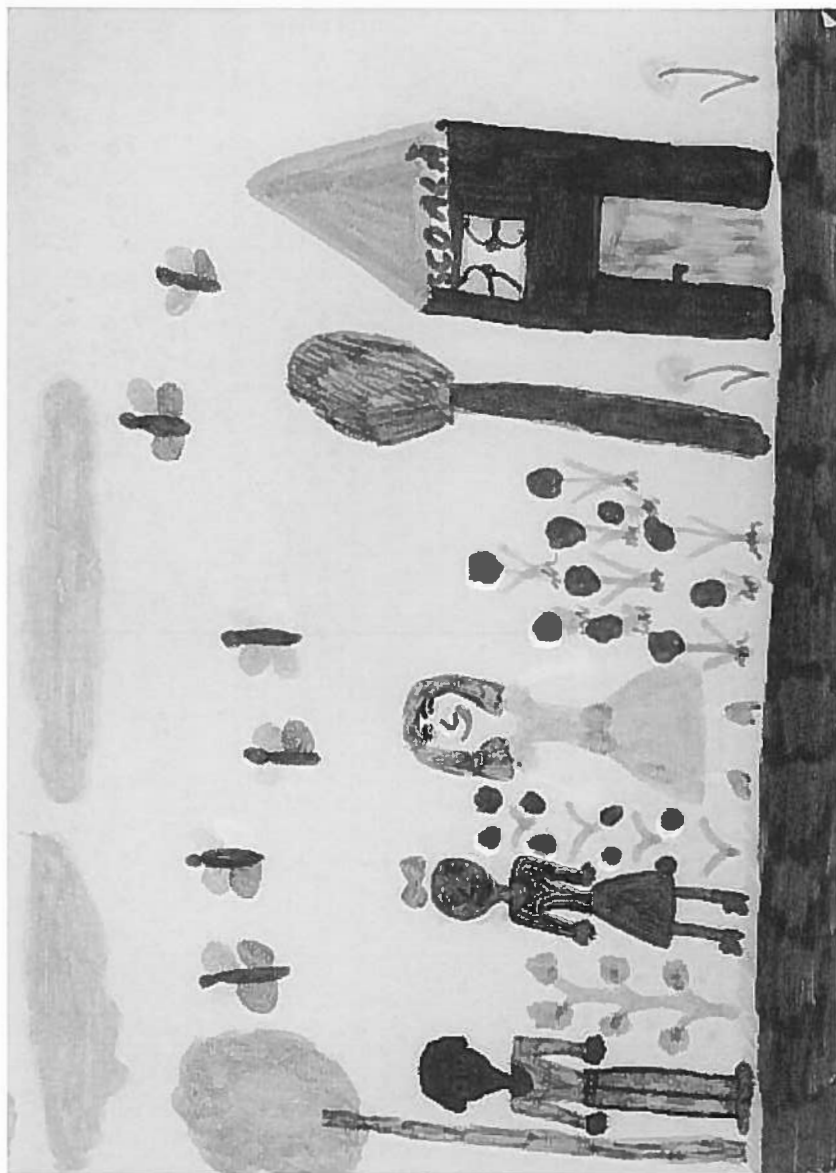
- Principalele tipuri de mesaje transmise grupurilor vulnerabile au fost: mesajele optimiste, mesajele moralizatoare, mesajele convenționale și cele referitoare la asumarea autonomiei. Predominanța acestor

tipuri demonstrează că majoritatea persoanelor intervievate se situează la un nivel general și superficial de abordare a problemei discriminării. Această predominanță arată, de asemenea, o tendință de refuz a implicării directe, de eludare a sprijinului concret și personal.

Principalele grupuri vulnerabile către care se îndreaptă aceste mesaje au fost copiii străzii și copiii infectați cu HIV/SIDA. Putem interpreta această atenție prin vizibilitatea socială a respectivelor problematice (datorită mass-media) ca și prin eventualele riscuri pe care respondenții le presupun a fi legate de contactul cu aceste categorii de copii (riscuri ce implică o mai mare preocupare a persoanelor investigate față de acești copii).



**Alina ILIE (8 ani), M.T.I.S.**



**Alexandra ZEGREAN , Școala nr. 93 "Emil Racoviță"**



*Monica ZAHARIA (8 ani), Școala nr. 93 "Emil Racoviță"*

# PUNCTE DE VEDERE

## TOȚI COPIII LUMII AU DREPTUL SĂ ZÂMBEASCĂ

E dreptul oricărui copil să fie fericit. Copilăria ar trebui să fie pentru toți oamenii o amintire frumoasă care să-i însoțească pe tot parcursul vieții de adult. Indiferent de urcușurile și coborâșurile ce survin în viața de adult, copilăria trebuie să rămână în memoria fiecăruia ca o perioadă plină de soare, de căldură, de lumină, de liniște, de iubire și de înțelegere, în care viața i-a fost ocrotită cu cea mai mare dragoste și cu cea mai deplină dăruire.

Și totuși pentru mulți dintre copiii planetei aceasta nu se întâmplă, ci, dimpotrivă, sunt supuși unor traume care le marchează viața pe tot parcursul ei.

Datorită modului diferit în care au străbătut perioada copilăriei, viitorii adulți pot fi apatici sau energici, ambițioși, cu sau fără scrupule sau lipsiți de orice dram de ambiție. Pot fi violenți, criminali, hoți sau, dimpotrivă, se pot afirma prin fapte bune, prin luptă dreaptă, cinstită în școală, la servicii sau în domeniul în care activează. Alții pot fi fără dorințe, visuri sau pot accepta cu seninătate mediocritatea. Iată cum iubirea sau lipsa acesteia în perioada copilăriei își pun amprenta pe viitorul omului.

Deoarece perioada copilăriei are o deosebită importanță în formarea și devenirea adultului, numeroase și importante organizații naționale sau internaționale luptă pentru protecția și drepturile copilului.

Numai respectând drepturile copilului, acesta va putea deveni un adult integru care va respecta, la rândul său, drepturile copilului.

Dacă societatea, adulții, vor considera drepturile copilului o prioritate și vor respecta

drepturile copiilor de a fi ocrotiți, de a fi iubiți, de a avea o familie, de a învăța și de a fi educați, de a avea responsabilități conforme cu vârsta, de a avea o opinie, de a fi respectați, de a nu fi maltratați, de a nu fi marginalizați în funcție de rasă, de a fi tratați egal indiferent de culoare, sex sau religie, aceștia, atunci când vor deveni adulți, se vor comporta la fel și cu adulții din jurul lor, dar și cu copiii.

Este deci extrem de importantă lupta pentru ocrotirea drepturilor lor, pentru că ei, copiii, ale căror drepturi sunt sau nu respectate, reprezintă societatea viitorului. Iar aceasta va fi sau nu mai bună, în funcție de mediul în care copiii de azi, adulții de mâine, trăiesc. Dacă viața lor va fi mai bună, mai plină de iubire, mai calmă și ei vor deveni niște adulți apți de a construi o lume mai bună.

Dar, atât timp cât mai există unii copiii care sunt bătuți crunt de părinți, care sunt obligați să cerșească, care sunt abuzați sexual de adulții din jur, nu sunt iubiți, nu sunt ocrotiți, nu au familie, fiind părăsiți pe străzi sau în orfelinate, când în țările subdezvoltate munca lor este exploatată și sunt extrem de prost hrăniți, există pericolul ca aceste traume și abuzuri să-și pună amprenta pe caracterul și sufletul lor nevinovat și să-i transforme irevocabil, dezumanizându-i.

Singura cale pentru a preveni aceste lucruri este să transformăm lupta pentru drepturile copiilor într-o prioritate.

Societatea are obligația să promoveze drepturile copiilor pentru că toți copiii lumii au dreptul să zâmbescă, au dreptul să fie copii.

Matei Bogdan, 13 ani, Craiova

## Copilul – o prioritate națională?

Ne aflăm în anul 2001. De zece ani domnii politicieni apar la televizor și promit sarea și marea. O dată la patru ani sau atunci când liderii ai comunității internaționale vin în România, copilul este declarat "o prioritate națională".

De zece ani, tinerii României au rămas doar cu promisiunile. Unii, care au avut șansa și au aflat despre organizații guvernamentale precum Salvați Copiii, acționează. Acești tineri și o mână de oameni care nu și-au pierdut încă speranța, se luptă cu morile de vânt ale birocrăției, corupției și mai ales cu aceia care se complac în a nu face nimic.

În țara noastră, mulți din cei mai capabili tineri pleacă definitiv în străinătate. Am o colegă care s-a remarcat prin performanțele ei în domeniul fizicii și de doi ani caută pe cineva care să-i publice lucrarea de diplomă. O persoană care promite să ducă numele României în lume, o persoană cu potențial extraordinar, se zbate să publice o lucrare de diplomă. Enormă resursă umană pe care o constituie tinerii este sistematic irosită de multe ori, din păcate.

Sistemul judiciar îi condamnă pe oamenii sărmani și pe copiii care fură o bucată de pâine pentru că nu au ce mânca, dar nu se implică atunci când e vorba de adevărații infractori. În multe școli, profesorii îi favorizează pe fiii celor care dețin puterea economică și politică.

Nu putem să creem un viitor mai bun fără a investi în generația tânără.

Dacă nu se iau măsuri urgente, atunci nu vom mai avea nici măcar o fărâmiță din acea lumină de la capătul tunelului cu care suntem amăgiți de zece ani încoace.

Vadim Alexandru Pungulescu, 17 ani,  
București

## Fiecare copil are dreptul la educație

În prezent, deși am intrat în era zisă a informației, în România și, de ce să nu recunoaștem, și în alte regiuni sunt probleme mari în ceea ce privește educația. A generaliza și a reduce punctele slabe ale educației la un slogan precum "reforma și tranziția sunt de vină" înseamnă a uita că aceste puncte trebuie tratate separat, cu mult profesionalism, ceea ce nu s-a făcut. Este evident la ora actuală că dacă educație nu e, nimic nu poate progresa în spiritul toleranței sau al drepturilor copilului.

Aspectele pozitive din sistemul educațional din România evidențiază faptul că s-a încercat să se implementeze trecerea de la învățământ de tip "multă informație, puțină practică, nici un fel de pregătire pentru viață" la cel de tip "informații utile, elevul fiind pregătit să ia decizii responsabile". Acest lucru s-a pus în evidență prin schimbări de curriculum, dar și prin apariția educației non-formale, promovată în general de către organizații neguvernamentale.

Apreciem faptul că se încearcă să i se dea copilului sau tânărului o mai mare libertate de "mișcare" în sistemul educațional, reprezentat nu doar de școală, ci și de accesul la serviciile Internet sau de diversele tipuri de educație în spiritul drepturilor copilului (acces la informație, spirit tolerant, educație pentru viață și sănătate).

Acesta este un proces lung și relativ eficient care nu poate acoperi însă toate deficiențele din educație. Să nu uităm că astăzi merg la școală mai puțini copii (și asta mai ales din cauza sărăciei), că nu toată lumea cunoaște și înțelege noile concepte educaționale (manuale alternative, educației non-formală). Și nu ne referim aici doar la școlile din mediul rural. Discriminarea nu a rămas doar un vis urât, ci este o realitate cu care ne confruntăm zi de zi. Alături de ea, violența și

consumul de droguri au devenit probleme serioase în instituțiile de învățământ.

Și să nu uităm că programele rămân la fel de încărcate și de puțin relevante. Deci încotro?

În ultimii ani, învățământul a primit rămășițele unui buget insuficient care nu poate acoperi nevoile unui învățământ românesc de nivel european. Dacă trebuie să se schimbe ceva, atunci trebuie să acceptăm o reformă pas cu pas, care de obicei nu se încheie odată cu schimbarea politicienilor de la guvernare.

Mara Georgescu și Irina Rupa, 17 ani,  
București

### **Un zid mai periculos decât cel al Berlinului se ridică între profesor și elev**

Sistemul educațional preuniversitar românesc este bun, nu i se pot aduce multe reproșuri la capitolul materie, cunoștințe, deși în domeniul noi, cum este informatica, de cele mai multe ori profesorii sunt "cu o lecție înaintea elevilor", și acest sentiment este destul de frustrant pentru un elev.

Maniera de predare este totuși defec-tuoasă. Nimic nu s-a schimbat decât în do-meniile în care implicarea evidentă (engleza - unde Consiliul Britanic, împreună cu edi-turile engleze, au o mare contribuție la formarea profesorilor, și la promovarea unor manuale bine făcute, bine structurate) îl atrage pe elev prin informațiile variate pe care le pune la dispoziție. În clasă totul este im-personal. Un zid mai periculos decât cel al Berlinului se interpune între profesor și elev. Elementul de interactivitate se rezumă la întrebări despre lecție și atât.

Am întâlnit profesori care își merită pe deplin titlul de dascăl, dar aceștia sunt puțini și nu prea reușesc întotdeauna să-și schim-be colegii de cancelarie.

Discriminarea există atât la nivelul pro-fesor-elev, cât și invers. Ea se poate ma-

nifesta diferit. De multe ori profesorii de sex masculin dau note mai mici băieților și note mai mari fetelor, pe motive că "băieții sunt mai leneși, fetele muncesc mai mult", sau chiar doar pentru că sunt băieți. Câteodată se observă același fenomen din partea doamnelor profesoare.

De asemenea, obișnuita și deja vechea "tradiție" a învățământului paralel continuă, deși elevii buni învață lecția din clasă. Sis-temul de notare rămâne cel mai deficitar.

O vorbă din bătrâni spune: "Copiii îi ai așa cum ți-i crești", iar noi am adopta pro-verbul altfel și pentru părinți: Reușim NOI sau nu să-i educăm? Părinții și copiii ar trebui să se educe reciproc. Părinții au datoria de-săvârșirii celor șapte ani de acasă, însă copiii trebuie să-și aducă părinții "la zi", altfel golul dintre generații va deveni inevitabil și din ce în ce mai mare.

Alexandru Roșu, 15 ani, București

### **El nu ar bate nici măcar covoarele, pentru că le doare**

"Tu îți bați copilul?!". Această întrebare este pusă de mai toate ziarele și televiziunile la adresa abuzurilor suportate de sărmanii copii, care sunt bătuti și maltratați de ființele care ar trebui să-i ocrotească cel mai mult: PĂRINȚII! În România se pare că violența și abuzul împotriva copiilor a devenit un lucru cât se poate de obișnuit.

Situația este extrem de îngrijorătoare, dat fiind faptul că datorită violenței extreme s-a ajuns și la decese: "Copil bătut de părinți și frați până a orbit - la 23 de zile după ce s-a născut, Cristian Ciolacu, din satul Ferăstrău, comuna Oituz, a fost abandonat de mama lui, Licia Domoș, în leagănul nr.3 din Onești. Era al șaptelea copil minor al unei familii sărace, care nu-l mai putea crește și pe el. La sfârșitul lui 1997, pe când avea 3 ani, Cristian a fost reprimat în familia

lui. Licica Domoș a făcut o cerere în acest sens leagănului nr. 3. Înainte să i se aprobe cererea și să i se încredințeze copilul, nimeni nu a făcut o anchetă socială la domiciliu. Acesta este un bordei cu o singură cameră în care locuiau deja nouă persoane. Odată cu venirea "acasă", pentru Cristian a început calvarul. Mizerie, lipsuri și bătaie de la părinți și de la frații mai mari. Acolo nu era apă caldă și căldură, purta hainele rămase de la cei mari și mânca atunci când aveau ce. Dacă se plângea, era bătut fără milă, dar numai micuțul Cristian era bătut atât de rău și înformetat groaznic. Vecinii povestesc cum îl vedeau aproape tot timpul plin de răni pe față și pe corp, cu vânătăi și cucuie. După numai un an, Cristian a orbit. De atunci a ieșit tot mai rar din casă și nu-l mai vedea nimeni jucându-se. Abia după încă doi ani, adică în iulie 2000, cineva a alertat autoritățile locale, iar acestea au anunțat Direcția de Protecție a Copilului, care a reușit să acționeze, luându-l pe băiat și ducându-l în Centrul Lalelelor. Între timp, poliția își continuă cercetările pentru a stabili gradul de vinovație al părinților săi".

"Lovit în cap de mamă - un băiețel în vârstă de 7 ani a fost internat la Centrul de Ocrotire a Minorilor Ploiești; după ce s-a constatat că a fost bătut de nenumărate ori în cap de propria mamă, fapt care i-a provocat nenumărate probleme de sănătate".

Oare cât vor continua toate acestea? Cât vor suporta micuții toate aceste ieșiri animalice din partea unor părinți inconștienți, care nu-și pot stăpâni furia.

Oare tu îți bați copilul?, pentru că el nu ar bate nici măcar covoarele, pentru că le doare. Oare așa o fi?

Ioana Cezara Scolnic, 13 ani

### **Copiii romi sunt deseori înlăturați atât de colegii lor, cât și de profesori**

Discriminarea la nivelul copiilor se manifestă mai des față de copiii romi, de cei cu o situație materială slabă, față de cei care au o capacitate intelectuală limitată sau față de cei care provin din familii monoparentale.

Copiii romi care învață într-o clasă unde sunt în minoritate față de copiii români sunt deseori înlăturați atât de colegii lor, cât și de profesori, care nu le acordă prea multă atenție. Astfel apare abandonul școlar din partea romilor.

Statul ar putea organiza niște cursuri atât pentru romi, cât și pentru români. Romii ar trebui să învețe cum să se integreze în societatea românească, iar românii ar trebui să învețe cum să-i accepte în societatea lor.

Copiii care dispun de o situație materială proastă și copiii care au o capacitate intelectuală limitată cad deseori victime jignirilor colegilor lor. Uneori copiii cu o situație materială proastă învață mult mai bine decât colegii lor și, din invidie, sunt etichetați cu diferite porecle insultătoare. Mai sunt însă situații în care părinții acestor copii duc lipsă de banii cu care trebuie cumpărate rechizite și din această cauză ei nu își pot trimite copiii la școală. Guvernul ar trebui să aloce fonduri mai mari pentru acești copii, iar noi copiii am putea organiza diferite concursuri sau tombale ale căror câștiguri să fie încredințate acestor copii.

Copiii cu o capacitate intelectuală redusă sunt deseori bătuți sau jigniți atât de colegi cât și de profesori. Ei nu dispun de atenția maximă din partea profesorilor și sunt îndepărtați de la activitățile organizate de colegii lor.

Copii care provin din familii monoparentale, mai ales copii fără tată, sunt considerați copii lipsiți de protecție și de iubire. Ei devin persoane introvertite, nemaiputându-se adapta în grupurile sociale.

Ioana Ignat, 15 ani, Iași

## **Legea trebuie să fie mai severă**

Spaima trece, vânățile dispar, iar oasele se sudează. Cu toate acestea, copilul trăiește mai departe în incertitudinea și anxietatea unui nou abuz.

În limba română există expresii ca "bătaia e ruptă din rai", "unde dă mama crește", ceea ce duce la ideea că bătaia are rol educativ și este necesară în formarea copilului. Pe de altă parte, agresiunea fizică asupra copilului arată răbufnirile tensiunilor interioare ale părinților, frustrările lor.

Nu sunt rare cazurile în care copiii sunt agresați fizic sau sexual, uneori chiar de părinți, bunici, rude apropiate, profesori, educatori. Datorită sărăciei, copiii sunt exploatați prin muncă sau sexual (prin prostituție). Pentru stoparea agresiunii sau exploatării copilului, legea trebuie să fie mai severă cu cei care abuzează de copil.

De asemenea, terapia psihologică pentru abuzatori este esențială pentru ca aceștia să nu-și mai repete faptele. Schimbarea mentalității adulților prin educație este la fel de importantă. Să sperăm ...

Alexandra Saragea, 14 ani, Mangalia

## **Copiii infectați cu HIV le este luat dreptul la viață, la copilărie, la fericire, la educație**

Copiii infectați cu HIV viața le-a dat o palmă grea. Atât pe cerul senin al vieții lor, cât și al părinților au apărut nori care, puțin probabil că vor dispărea vreodată. Pentru ei, care nu demult erau fericiți, soarele a apus și nu se știe dacă va mai răsări. Ei râd, vorbesc, se mai joacă, dar pentru cât timp? Viața acestor ființe nevinovate va fi un drum fără întoarcere. De aceea trebuie luate măsuri în această privință. Prea multor ființe nevinovate le este luat dreptul la viață, la

copilărie, la fericire, la educație, la veri petrecute cu familia, la bucuria zilei de mâine. În această țară, a fi bolnav de SIDA este echivalent cu a fi izolat de lume. Acestor copii, în loc să fie ajutați, să le fie înseninată măcar puțină viață rămasă, alții le fură și puținele drepturi care le-au mai rămas.

Primii care pot face un mare pas spre stoparea cazurilor de SIDA suntem noi, oamenii. În primul rând prin a fi cinștiți cu noi înșine, cu societatea și cu Dumnezeu.

Cadrele medicale trebuie să-și facă datoria și să o respecte. Specialiștii în domeniul medicinei trebuie să își dea toată silința pentru a salva copii care au toată viața înaintea. Acești copii trebuie să fie ajutați, hrăniți, îmbrăcați, să aibă un acoperiș deasupra capului și să fie protejați împotriva pericolului.

Oameni buni, să facem lumea asta un loc mai bun pentru noi, copiii, dar și pentru voi. Împreună putem înlătura norii de pe cer pentru ca acesta să devină din nou senin și putem face ca soarele să răsară din nou. Să spunem peste ani că SIDA a fost, nu mai este și nu va mai fi. Să devină o legendă!

Percă Andreea, 11 ani, Petrla

## **Copii infestați cu virusul HIV suferă datorită neglijenței altora**

În Valea Jiului sunt mulți copii infestați cu virusul HIV, care suferă datorită neglijenței altora. Deseori se fac diferențe între ei și ceilalți copii, deși nu ar trebui. Chiar dacă sunt copii care trebuie tratați cu delicatețe, finețe și mai ales cu multă dragoste, ei sunt tratați cu indiferență, cruzime, nu li se permite să meargă la școală împreună cu ceilalți copii, nu au voie la joacă cu restul copiilor. Respinși, pe zi ce trece ei își pierd speranțele și visele de a crește și a se integra în societate. Avem dreptul de a-i condamna pentru că sunt victime ale acestei boli?

Eu cred că acești copii ar trebui să lupte

pentru drepturile lor, pentru a nu se mai face diferențe, pentru ca și aceștia să fie egali cu ceilalți și să aibă șanse egale în viață.

Pentru acești copii ar trebui să se realizeze mai multe centre unde aceștia să se întâlnească cu ceilalți copii infestați și să își împărtășească durerea, să simtă că mai au pe cineva alături și că nu sunt abandonați de tot, să-și reunească forțele și să pornească o luptă împotriva bolii, o povară mult prea aspră pentru a lupta de unul singur. Trebuie ca în viitor să avem fiecare grijă de sănătatea noastră, dar și să încercăm să prevenim îmbolnăvirea altor persoane nevinovate.

Ar trebui să se facă ceva pentru acești copii. Să-i sprijinim, să-i încurajăm, să nu-i izolăm!

În școli nu se prea face educație în acest sens. Mai bine nu este primit copilul în colectivitatea școlară. Aici putem acționa noi copii! Aici glasurile noastre trebuie să fie ascultate!

Boantă Adriana, 14 ani, Petrița

### **Să păstrăm mediul curat pentru copii**

Pentru o dezvoltare sănătoasă a copiilor este nevoie de un mediu înconjurător curat și sigur. Autoritățile române au neglijat acest aspect deosebit de important și nu au încercat să facă nimic în acest sens. Poluarea ne afectează pe noi toți, dar copiii suferă cel mai mult deoarece dezvoltarea lor fizică și mentală este pusă în pericol și efectele negative ale acestui mare dușman al sănătății sunt de lungă durată.

De asemenea, trebuie să existe o educație ecologică pentru protejarea și conservarea mediului. În acest sens educarea copiilor în spiritul respectului față de resursele naturale este vitală.

Mediul curat reprezintă un factor care în țara noastră este aproape trecut cu vederea iar poluarea, mai ales în orașele mari sau industriale, este o cauză principală

pentru o stare de sănătate precară în rândul copiilor.

Mara Georgescu și Irina Rupa, 17 ani,  
București

### **Prin mediu curat înțelegem și o existență nepoluată**

Natura și oamenii... Două miracole desăvârșite, împletite în singurul lucru pe care l-au primit cândva, necondiționat: viața. Pentru toate darurile există sacrificiul suprem pe care noi, până la urmă, va trebui să-l înfruntăm. Dar mereu lăsăm ceva în urmă: speranța zilei de mâine, copiii noștri, cei care vor privi neputincioși la spectacolul dat de niște greșeli cu consecințe grave. Gata! Cortina trebuie să cadă. Acum este momentul: putem face ceva pentru prezentul și viitorul lor.

Educația unui copil pomește din familie, iar greșelile izvorăsc din lipsa ei. Ce-i poți cere unui copil care a fost centrul conflictelor dintre părinți? O astfel de rană nu poate fi vindecată nici de trecerea timpului. Implicarea nu numai morală afectează atât fizicul cât și psihicul copilului. Traumatismele suferite în copilărie duc la formarea unei generații supărate pe viață, generație care își găsește refugiul în alcool, droguri, tutun, într-un stil de viață foarte dezechilibrat.

Chiar dacă atmosfera în familie este plăcută, există mulți alți factori care pot duce la aceleași rezultate. Unul dintre cei mai importanți îl reprezintă anturajul, pentru că la acea vârstă ești ușor influențabil și nu distingi binele de rău. Curiozitatea duce la inconștiență fiind de ajuns ca așa zișii tăi prieteni să te prindă în jocul lor murdar. Prima oară - curiozitatea, a doua oară - dorința de a fi remarcat, iar a treia oară ești deja dependent.

Un alt lucru care influențează viața copilului este mass-media. Ea promovează occ-

identul, atât cu părțile pozitive cât și cu cele negative. Chiar dacă majoritatea programeelor de televiziune au semne care atenționează asupra conținutului, asta nu împiedică pe copil să vizioneze astfel de programe. Din contră, ei sunt atrași de necunoscutul interzis.

De asemenea, muzica ascultată la maximum, poluarea fonică produc nervozitate, ceea ce duce la scurtarea treptată a perioadei de viață.

Un copil, în zilele noastre, nu se mai laudă cu vocabularul îmbogățit din cărți și dicționare, ci cu unul căpătat de pe străzi.

Poate că unora li se va părea ciudat că noi am început să vorbim despre certurile din familie, despre droguri și fumat, dar noi am făcut-o conștienți fiindcă prin mediul curat nu înțelegem numai un cadru natural nepoluat, dar și o existență nepoluată. Dintr-o astfel de familie, dintre droguri și tutun, unui copil îi vine greu să evadeze. Și chiar plecat din colivia în care a fost închis, el va încerca, la rândul-i, să transforme mediul în care "evadează" într-un adevărat infern pentru ceilalți.

Aerul poluat de fumul de țigară din școli, sau din alte încăperi devine un chin ce nu poate fi stopat prin mijloace copilărești, ci doar prin bună voința celor care îl produc.

Aerul ce domnește deasupra străzilor este poluat de mașini ce nu corespund standardelor europene. Doar un miracol - și omul poate săvârși miracole - ar putea contribui la purificarea aerului. Un strop cristalin de ploaie ar putea însemna o lacrimă mai puțin.

Când te scoli într-o dimineață, vrând pur și simplu să faci o plimbare în împrejurimile blocului, te întâmpină tomberonul cu valuri enorme de gunoi și mirosuri ce îți taie respirația. Aduțtii se gândesc oare ce exemplu dau copiilor? Ar trebui să existe mai multe societăți de salubritate, nu numai a orașului, ci și a minții unora dintre semenii noștri.

Atunci și parcul - și noi avem un parc minunat în fața școlii - ar fi mai curat, dar adese-

ori un peisaj de basm devine un castel în ruină, cu hârtii și gunoaie în loc de flori pe marginea aleilor. Rostim atunci în minte "el", uitând că există și "noi".

După zile lungi de teste și tot acel stres al zilelor de școală cauți un loc de joacă, dar dai, de aceleași grămezi de gunoi.

Ai vrea să scapi de arșița verii, dar poți să te bălăcești fără teamă în apa vreunui ștrand? Nu mai poți avea încredere nici măcar în apa de la chiuvetă pe care ai fi în stare s-o cari cu gălețușa în locul celei din ștrand.

În jurul nostru ne dorim o natură curată, o floare pentru ochiul însetat de frumos.

Elena Gavrilă, 14 ani, Craiova

### Lupta împotriva sărăciei

Sărăcia în țara noastră ca și în alte regiuni ale globului este de cele mai multe ori cauza fundamentală pentru alte probleme cum ar fi: sistemul sanitar precar, educația insuficientă pentru asigurarea unei atitudini participative a copiilor, discriminarea, abuzul, drogurile și lista ar putea continua.

Sărăcia nu înseamnă doar lipsa banilor, ci și lipsa unor strategii prin care resursele să fie folosite în domenii prioritare, cum ar fi asigurarea de sprijin financiar pentru educație, sănătate și cultură etc. Persoanelor sărace nu li se oferă posibilitatea unui loc decent de muncă iar concomitent își fac apariția cazuri de exploatare prin muncă a copiilor.

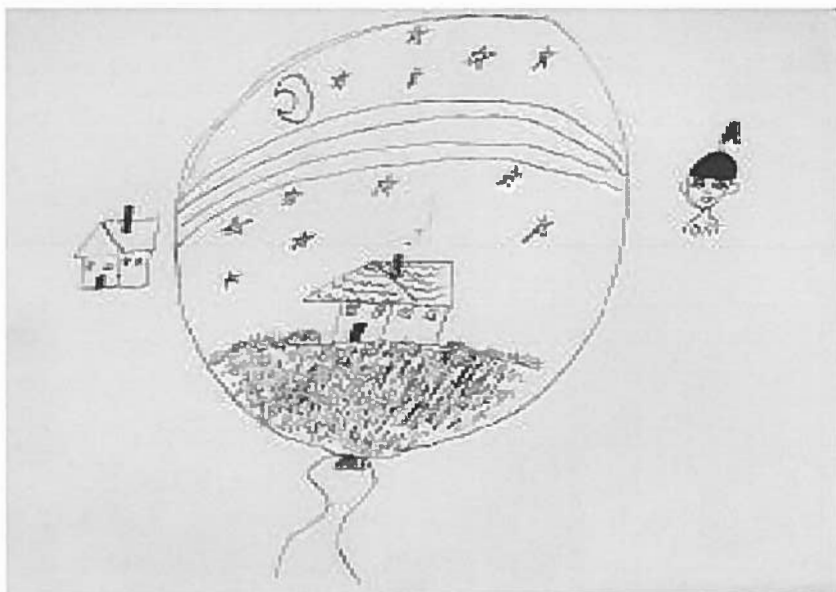
În România, problema sărăciei în rândul copiilor a fost prea puțin tratată. Un exemplu? Alocația de stat pentru un copil este de doar 130.000 lei pe lună (sub 5\$).

De asemenea, categoriile cele mai defavorizate provin din rândul minorităților de orice fel. Sărăcia determină de asemenea, un grad mare de absentism și abandon școlar, precum și un sentiment general de nesiguranță în rândul copiilor și al tinerilor.

Sărăcia la nivel național a devenit o prioritate, dar există un mare risc de a crea două lumi, total separate: săracii și bogații. Nu este de ignorat faptul că 50% dintre copiii români trăiesc sub pragul de sărăcie.

Considerăm că această problemă nu poate fi rezolvată în lipsa unor strategii sociale urgente, fără cooperare la nivel internațional și mai ales fără o bună aplicare a legilor la toate nivelurile.

Mara Georgescu și Irina Rupa, 17 ani,  
București



**Laura CATANĂ (4 ani), Grădinița "Hillary Clinton"**

## ÎNVĂȚĂMÂNTUL OBIȘNUIT, UN OBSTACOL PENTRU COPIII CU DIZABILITĂȚI FIZICE?

Sunt un caz fericit care poate confirma că, persoanele cu dizabilități fizice s-au bucurat de un tratament normal, firesc, din partea cadrelor didactice, în perioada de dinainte de '89. Cu toată sinceritatea, mărturisesc că nu am simțit niciodată discriminare față de astfel de persoane. Nici măcar o clipă nu am avut impresia că aș deranja pe cineva - fie coleg, fie profesor. Din contră, majoritatea colegilor au încercat să mă ajute, iar profesorilor le datorez toată recunoștința pentru modul cum m-au acceptat, timp de 4 ani, la Liceul (pe atunci) de Filologie - Istorie "Iulia Hașdeu".

Doresc să menționez că de la vârsta de 4 ani și jumătate sufăr de Sindrom Amiotrofic Neurogen Spinal, asta însemnând un mers greoi.

Este de ajuns să dau doar câteva exemple pentru a susține aceste afirmații.

Încă din prima mea zi de pășire în acest liceu (era ziua când trebuia să susțin examenul de admitere), nemaiputând să merg deloc din cauza emoțiilor, d-na directoare i-a întrebat pe părinții mei cum mă numesc, permițându-mi să susțin examenul într-o sală de la parter, deși examenul se desfășura la etajul II.

D-na profesoară de desen tehnic s-a interesat de diagnosticul meu, insistând chiar să vorbească cu părinții mei pentru a-i întreba dacă au contactat anumiți medici specialiști.

D-na profesoară de stenodactilografie îi ruga pe colegii din clasă, atunci când aveam orele de practică, să găsească o sală liberă la parterul liceului.

Orele de istorie ne erau predate, de obicei, în laboratorul de istorie. Deoarece holul și scările liceului se aglomerau cu elevii în timpul recreației, îngreunându-mi modul

de a ajunge la laborator, d-na profesoară îmi dădea drumul cu 5-10 minute înainte de a suna soneria, pentru a putea ajunge în siguranță la curs.

În clasele XI-XII am făcut practică la OSIM și părinții mei au fost sfătuiți să încerce să mă ducă și pe mine pentru a păstra contactul cu colegii și a nu fi marginalizată.

Când mă întâlneau pe holurile liceului chiar și profesorii care nu predau la clasa mea se opreau și discutau cu mine, interesându-se de problemele mele.

În concluzie, pot afirma că am numai amintiri frumoase legate de anii de liceu. Acestea se datorează și efortului deosebit făcut de părinții mei care, timp de 4 ani, n-au cedat în fața unor greutăți iminente. În ciuda eforturilor depuse de părinți și de medici nu am putut evita pierderea treptată a capacității mele de a mă deplasa, acum fiind încadrată în gradul I de invaliditate.

Și persoanele cu handicap au dreptul de a învăța și acest drept nu trebuie refuzat, ci dimpotrivă, o societate civilizată, modernă are datoria morală de a le crea toate facilitățile necesare.

Am constatat în mod nemijlocit în ultimii ani că acei care au avut o atitudine corectă față de persoanele cu probleme, înainte de '89, și-au păstrat această atitudine și după '89. Cei care ne priveau cu dispreț atunci ne privesc la fel și acum; ba chiar pot spune că beneficiind de libertate - înțelegă în mod greșit de unii - încearcă acum să profite de pe urma noastră.

Putem oare afirma că după '89, persoanele cu dizabilitate fizică beneficiază de condiții bune (în primul rând - accesul în instituțiile școlare) pentru a fi în stare, să urmeze o școală generală, un liceu sau chiar o facultate?

Este adevărat că s-au creat unele sisteme de învățământ la distanță, dar care nu ne avantajează deloc fiindcă avem nevoie de integrare socială, de redare a demnității noastre de ființe umane, de creare a conștiinței că și noi suntem utili societății.

Din '89 încoace, în mass-media, în special în emisiunile de televiziune, s-a vorbit enorm despre aceste persoane, dar din nefericire, nu noi suntem cei care au beneficiat atât de mult de pe urma ajutoarelor care ne-au fost oferite, ci aceia care vrând să pară sufletești, omenoși și generoși și-au în-sușit, pe nedrept ceea ce nu li se cuvenea.

De aceea există, probabil, la unii sentimentul de respingere, chiar de frustrare față de persoanele cu dizabilitate fizică. Bineînțeles că unii nici nu vor să depună un efort minim pentru a încerca să ne înțeleagă. Este oare chiar atât de greu?

Mai există și o altă problemă. Oare chiar nimeni nu are voința necesară de a se implica în realizarea unui program instituționalizat, legal care să ofere persoanelor cu dizabilitate fizică ce utilizează fotoliul rulant șansa de a căpăta de lucru, la domiciliu? Spun la domiciliu, deoarece, deocamdată, la noi nu există un transport public adecvat acestor persoane.

Se știe deja că multe firme din occident oferă slujbe care se pot desfășura acasă. De ce în România nimeni nu are în vedere și situația materială a persoanelor lovite de soartă? Foarte multe dintre ele doresc să poată lucra, să poată câștiga un salariu care să le asigure un trai decent în comparație cu cel pe care îl oferă statul prin acordarea unui ajutor social de cca. 500.000 lei lunar.

Este adevărat că și în mijlocul nostru sunt persoane care se implică doar pentru satisfacerea interesului personal; sunt

persoane care nu vor decât să primească ajutoare: "Dacă mă înscriu într-o asociație ce avantaje am?", "Ce și cât mi se oferă?" afirmă aceștia. Există și persoane care nu se implică deloc, lăsând pe alții să ducă tot greul în obținerea unor drepturi, socotind că de drepturile obținute se vor bucura și ele, având dizabilitate fizică. Pădure fără uscături nu există.

Foarte puține persoane cu dizabilitate fizică au avut și au șansa de a avea o ocupație din care să câștige bani și să-și asigure independența; - lucrează la computer, fac traduceri, dau meditații etc.

Dacă ar exista interesul și bunăvoința necesară, mulți dintre noi ne-am bucura de avantajele unui serviciu care să ne asigure o existență asemănătoare cu a persoanelor cu dizabilitate fizică din occident. De ce numai acolo este respectat omul? De ce după 11 ani de la revoluție statul dă dovadă de nepăsare față de nevoile acestor persoane? De ce ni se acordă doar niște drepturi înjumătățite? Dau numai un exemplu: dreptul la transport public gratuit al persoanelor care utilizează un fotoliu rulant, nu poate fi exercitat deoarece aceste mijloace nu sunt adaptate la nevoile lor, - și mă refer la o banală rampă sau la eliminarea treptelor foarte înalte.

Impresia mea este că la noi nu se dorește îmbunătățirea cu adevărat a condițiilor de viață a acestor persoane.

Cu siguranță că România ar beneficia de o imagine mai favorabilă în exterior dacă ar pune în aplicare un program care să îmbunătățească nivelul de viață a persoanelor cu dizabilitate fizică.

Întrebarea este: Îndrăznește cineva să facă primul pas? Un pas constructiv și dezinteresat!

Camelia Lupu

## COPIII SPUN DA LEGII COPILULUI!

După mai bine de 12 ani de tranziție, doar câteva instituții ale statului au luat măsuri eficiente care s-au și concretizat într-o îmbunătățire a vieții copilului (prin "viață" referindu-ne la nivel de trai, educație, activități de recreere, comunicare cu persoanele din jur etc.).

În urma eforturilor concertate ale României de a se alinia la legislația comunitară europeană, autoritățile au decis să creeze o Lege care dorește să soluționeze problematica copilului.

Astfel, în vara anului 2001 a fost elaborat un proiect de lege a copilului. Organizația SALVAȚI COPILII România a fost consultată pentru îmbunătățirea proiectului.

La o primă analiză s-a observat că proiectul propus de Autoritatea Națională pentru Protecția Copilului și Adopții are unele omisiuni în ceea ce privește drepturile copilului, unele nefiind menționate în text (ex.: Art. 16 Convenția ONU cu privire la Drepturile Copilului: dreptul la protejarea vieții private, sau Art. 18: dreptul la informație corespunzătoare vârstei). De asemenea, proiectul de lege ne-a lăsat sentimentul că a fost gândit special pentru categoria copiilor instituționalizați, deoarece măsurile și drepturile stipulate sunt cu adresabilitate directă categoriei de copii din instituții de ocrotire, însă noi suntem de părere că drepturile copilului ar trebui să se aplice tuturor copiilor, fără discriminare. Probleme pot apărea chiar și în cazul copiilor din familii - pot fi abuzați, maltratați, exploatați - dar soluția pentru protecția lor "e măreață, sublimă putem zice, dar lipsește cu desăvârșire".

Filiala București a Organizației SALVAȚI COPILII ne-a consultat și pe noi - copii - cu privire la proiectul de lege, iar cea mai importantă observație a noastră este că nu

se reglementează deloc situația copiilor talentați, superdotați. O propunere de îmbunătățire în acest sens ar fi existența unei reglementări privind protecția socială specială a acestor copii (atât din partea ONG-urilor cât și a statului), precum și dezvoltarea alternativelor care să stimuleze învățământul individualizat și în grupuri mici.

Proiectul aduce totuși o noutate demnă de salutat: organizarea și înființarea pe lângă instituția Avocatul Poporului a departamentului AVOCATUL COPILULUI, care are drept scop apărarea - drepturilor și libertăților copilului în raporturile acestuia cu autoritățile publice și este independent față de orice autoritate publică.

Începând cu octombrie 2001, Filiala București a Organizației SALVAȚI COPILII a facilitat întâlniri de lucru pentru discutarea și îmbunătățirea proiectului de lege, având ca participanți: juriști, specialiști din DPC-uri, profesori, învățători, educatori, inspectori, reprezentanți ai primăriilor, reprezentanți ai Bisericii Ortodoxe Române, ai Asociației Internaționale a Religiiilor pentru Pacea Lumii, experți pe drepturile copilului, precum și copii, într-un cuvânt a reușit să sensibilizeze comunitatea, în sensul asocierii, participării și exprimării clare a opiniei privind proiectul.

Ca urmare a întâlnirilor, s-a elaborat un punct de vedere care, coroborat cu materialele obținute din filialele SALVAȚI COPILII din țară, va forma punctul de vedere al Organizației SALVAȚI COPILII România, acesta urmând a fi promovat pe lângă toate instituțiile abilitate ale statului, pentru a fi luat în seamă și a se opera modificările necesare în proiect.

În acest sens, ne putem mândri că la primul Seminar Național al Copiilor "Copiii

spun DA! Copiilor”, desfășurat în 29-31 octombrie 2001, cu prima zi la Palatul Cotroceni, unde a fost prezent și Președintele României, Domnul Ion Iliescu, am obținut

promisiunea șefului statului ca, înainte de a se promulga Legea Copilului, să fim consultați.

*Alexandru Roșu, reprezentantul  
copiilor, Filiala București SALVAȚI  
COPILII*

---



*Laura (4 ani)*

Redacția **Revistei de pedagogie**, aflată sub patronajul Institutului de Științe ale Educației mulțumește pentru sprijinul acordat Reprezentanței UNICEF din România și tuturor colaboratorilor implicați în realizarea acestui număr: Organizația "Salvați Copiii" filiala București, școlilor și grădinițelor care au oferit desenele pentru reproducere, celorlalți colaboratori externi.

**Redacția**



Lucrare tipărită în 1.700 exemplare cu sprijinul financiar al  
Reprezentanței UNICEF din România.