



OPEN SOCIETY INSTITUTE  
EU MONITORING AND ADVOCACY PROGRAM  
EDUCATION SUPPORT PROGRAM  
ROMA PARTICIPATION PROGRAM

# Acces egal la educație de calitate pentru romi

Raport de Monitorizare

2007

ROMANIA



Acces egal la educație de calitate  
pentru romi

Privire generală

# Cuprins

1. Privire de ansamblu .....	3
1.1 Cadrul general.....	3
1.1.1 Monitorizarea politicilor.....	3
1.1.2 EUMAP și protecția minorităților .....	4
1.1.3 Focalizarea pe romi .....	4
1.1.4 Monitorizarea atentă a educației .....	5
1.1.5 O oportunitate majoră .....	6
1.2 Aspecte metodologice ale monitorizării .....	7
1.2.1 Obiectivele și demersul monitorizării.....	7
1.2.2 Limitele cercetării.....	9
1.3 Inițiative internaționale în educația pentru romi .....	10
1.3.1 Focalizarea pe educație în cadrul Deceniului de Incluziune a Romilor și Fondul pentru Educația Romilor .....	10
1.3.2 Uniunea Europeană .....	12
1.3.3 Națiunile Unite și organismele conexe.....	18
1.3.4 Consiliul Europei .....	18
1.3.5 OSCE.....	19
1.3.6 Organizații neguvernamentale .....	20
1.4 Educația de calitate – definiție și măsurare .....	21
1.4.1 Introducere .....	21
1.5 Rezultate obținute din rapoartele de țară.....	33
1.5.1 Date.....	33
1.5.2 Politici și programe guvernamentale .....	36
1.5.3 Bariere în educația de calitate .....	47
1.5.4 Limitarea accesului la educație.....	54
2. Recomandări .....	60
2.1 Recomandări pentru Deceniul de Incluziune a Romilor, Comitetul Internațional de Conducere, Președinția și Secretariatul .....	60
2.2 Recomandări pentru Guvernele participante la Deceniul de Incluziune a Romilor .....	60
2.3 Recomandări pentru Uniunea Europeană .....	62
Anexa 1. Matricea Planurilor de Acțiune ale Deceniului.....	64
Anexa 2. Bibliografie.....	67

# 1. PRIVIRE DE ANSAMBLU

## 1.1 Cadrul general

### 1.1.1 Monitorizarea politicilor

Monitorizarea urmărește să surprindă politicile și practicile existente la un anumit moment în timp, iar focalizarea pe accesul egal la educație de calitate pentru romi nu a fost niciodată mai acută decât în prezent. Deceniul pentru Incluziunea Romilor 2005–2015 (în cele ce urmează Deceniul), cu precădere, a transformat educația pentru romi într-un domeniu de maximă prioritate cu scopul de a crea un cadru regional de îmbunătățire a situației romilor.<sup>1</sup>

În Europa, educația ține în principal de competența guvernelor naționale. În multe țări, multe dintre reglementările curente din domeniul învățământului sunt delegate autorităților locale sau municipale. Cu toate acestea, cum se întâmplă în cazul majorității politicilor publice, convențiile și alte instrumente internaționale, precum și organizațiile interguvernamentale cum ar fi Uniunea Europeană (UE) și Consiliul Europei (CoE), contribuie la crearea cadrului mai larg la care aderă Statele.

În condițiile existenței atâtor nivele de influență asupra proceselor educaționale, monitorizarea devine esențială pentru a urmări impactul deciziilor din Brussel, din capitale și din centrele regionale asupra comunităților, școlilor și familiilor. Mai mult, aspectele care se referă la accesul la educație și calitatea acesteia sunt strâns legate de dimensiunile politicilor sociale și nu pot fi analizate sau abordate în afara acestui context mai larg. Politicile educaționale pentru romi, în special, se întrepătrund cu politicile mai generale de protecție a minorităților.

Această privire de ansamblu reunește concluziile Programului UE de Monitorizare și Advocacy (EU Monitoring and Advocacy Programme – EUMAP) în fiecare țară participantă la Deceniu. Rapoartele consolidează datele disponibile despre educația pentru romi și suplimentează aceste informații cu studii de profunzime ale unor cazuri din locații selectate în fiecare țară. Prin evaluarea de politici, evaluarea rezultatelor unor studii realizate și interviurile cu factori interesați de la toate nivelurile, rapoartele contribuie la fundamentarea substanțială a unor dezbateri viitoare.

---

<sup>1</sup> „Deceniul pentru Incluziunea Romilor”, o inițiativă sprijinită de Institutul pentru o Societate Deschisă (Open Society Institute – OSI) și Banca Mondială, reprezintă un efort internațional de combatere a discriminării și de asigurare a accesului egal al romilor la educație, locuire, ocupare și sănătate. Lansat în februarie 2005 și adoptat de nouă țări din Europa Centrală și de Est, Deceniul este sprijinit și de către Comisia Europeană, Consiliul Europei, Consiliul Băncii Europene de Dezvoltare și Programul de Dezvoltare al Națiunilor Unite. Pentru informații suplimentare, a se vedea pagina web a Deceniului (<http://www.romadecade.org>) (accesat la 18 noiembrie 2007).

### 1.1.2 EUMAP și protecția minorităților

În 2001, EUMAP a inițiat primul proiect de monitorizare a situației romilor în opt țări ca parte a unei inițiative mai largi de monitorizare care urmărea protecția minorităților în zece țări din Europa Centrală și de Est. Aceste rapoarte au analizat legile și politicile existente în sfera protecției minorităților, confruntându-le cu cele mai larg acceptate standarde în domeniile educației, sănătății, locuirii, justiției, protecției în cazuri de violențe motivate rasial, utilizării limbilor, mass mediei și participării publice.

Primele rapoarte au definit abordarea complexă a EUMAP în privința protecției minorităților, care cuprinde atât măsuri de prevenire a discriminării – tratament diferențiat pe baze nejustificate – cât și măsuri care să permită indivizilor și grupurilor să își păstreze identitatea și să evite asimilarea de către grupul majoritar. În asumarea acestor două dimensiuni ale protecției minorităților, EUMAP a urmat abordarea folosită de Comisia Europeană în rapoartele sale periodice despre țările care erau în curs de aderare la Uniunea Europeană.

Monitorizarea a scos la suprafață situația deplorabilă a romilor din Bulgaria, Republica Cehă, Ungaria, Lituania, Polonia, România, Slovacia și Slovenia. Cu toate acestea, impactul procesului de aderare era clar: în principal sub presiunea Comisiei, Guvernele au adoptat programe care își propuneau să îmbunătățească situația romilor și în multe cazuri au alocat fonduri de preaderare pentru acest scop.

EUMAP a continuat să se centreze pe situația romilor în 2002, prin realizarea celei de-a doua runde de rapoarte referitoare la protecția minorităților. Urmărind în continuare aspectele relevate în monitorizarea precedentă, rapoartele din 2002 au evaluat mai ales programele guvernamentale de protecție a minorităților, evaluându-le conținutul și implementarea în aceleași domenii ca și cele urmărite în 2001. Aceste programe își propuneau scopuri ambițioase, însă în cursul monitorizării a reieșit că există probleme în privința multor strategii guvernamentale atât în termeni de conținut, cât și în implementare. Cel de-al doilea set de rapoarte despre protecția minorităților, în 2002, a analizat situația în cele mai mari cinci state membre ale UE, focalizându-se pe romii din Germania și Spania. Monitorizarea în aceste state europene occidentale a relevat faptul că, mai ales în privința romilor, nici un guvern nu se poate lăuda cu integrarea cu succes a minorităților; obstacolele persistă la fiecare nivel, în toate țările.

### 1.1.3 Focalizarea pe romi

Conceptul de protecție a minorităților se aplică la grupuri minoritare de orice mărime sau statut, însă cele mai mari obstacole în calea integrării apar în cazul celor mai marginalizate grupuri, cum ar fi romii. Monitorizarea în trecut a protecției minorităților în cadrul EUMAP a indicat în mod clar faptul că în ciuda unor investiții financiare și politice substanțiale, între romi și populațiile majoritare persistă un decalaj vast.

Romii, o populație de aproape zece milioane de suflete dispersate pe întreg continentul, sunt cea mai mare minoritate a Europei.<sup>2</sup> Majoritatea populației de romi trăiește în țările Europei Centrale și de Est (ECE) care sunt deja membre ale UE, precum și în țări din Sud-estul Europei (SEE).

Romii sunt în același timp unul dintre cele mai vulnerabile grupuri din Europa. Cercetările au arătat faptul că în toate aspectele vieții, romii stau mai rău decât media: romii înregistrează rate mai mari ale mortalității infantile, durată medie de viață mai scurtă, venit mai scăzut pe cap de locuitor, rată mai ridicată a șomajului, toate aceste aspecte fiind indicatori majori ai excluziunii sociale.<sup>3</sup> Situația dezavantajată a comunităților de romi a fost recunoscută atât la nivel internațional, cât și la nivelele naționale și s-a elaborat o gamă largă de inițiative pentru a aborda și a îmbunătăți această situație, însă schimbările pozitive se arată cu greu. Lipsa unor date de încredere, complexe și comparabile în întreaga regiune și chiar la nivelul țărilor este un obstacol serios care împiedică urmărirea progresului, în situația în care nu s-a definit nici o bază de pornire în majoritatea regiunii. Datele limitate care sunt disponibile indică însă nevoia urgentă de a îmbunătăți atât accesul, cât și calitatea educației pentru romi și transformarea autentică a acestei dimensiuni într-un domeniu prioritar al politicilor la toate nivelurile.

Odată cu acordul din 2003 al celor nouă țări de a participa la Deceniu, au apărut noi oportunități pentru ca guvernele să coopereze și să colaboreze în abordarea problematicii comunităților de romi la nivel regional. Importanța monitorizării independente a acestei noi inițiative promițătoare este de importanță crucială în vederea asigurării impactului – la nivelul comunităților și al indivizilor – al angajamentelor asumate la nivel internațional.

#### 1.1.4 Monitorizarea atentă a educației

Populația de romi din Europa este disproporționat de tânără datorită atât unei rate relativ ridicate a natalității, cât și duratei medii de viață scăzute. Și mai semnificativ este faptul că în multe țări copiii romi reprezintă un procent crescând al populației școlare și, ca urmare, viitoarea forță de muncă a Europei. Eșecul în ceea ce privește abordarea inegalităților în educație în acest moment poate avea implicații pe termen lung nu doar pentru romi, ci pentru întreaga Europă.

---

<sup>2</sup> Comisia Europeană, *The Situation of Roma in an Enlarged Europe [Situația romilor într-o Europă lărgită]*, Brussels: Directorate General for Employment and Social Affairs, 2004, p. 6, disponibil la [http://ec.europa.eu/employment\\_social/fundamental\\_rights/pdf/pubst/roma04\\_en.pdf](http://ec.europa.eu/employment_social/fundamental_rights/pdf/pubst/roma04_en.pdf) (accesat la 28 octombrie 2007) (în cele ce urmează, CE, *Situația romilor într-o Europă lărgită*).

<sup>3</sup> Pentru date relevante, a se vedea website-ul UNDP la <http://roma.undp.sk/> (accesat la 18 noiembrie 2007) și <http://vulnerability.undp.sk/> (accesat la 25 octombrie 2007).

Există puține date referitoare la populația romă, în general, însă absența statisticilor de încredere în ceea ce privește participarea școlară și rezultatele școlare ale romilor este un punct slab, în mod special. Nu s-a acceptat nici un set de indicatori pe care țările să le urmărească, astfel că atât cantitatea, cât și calitatea datelor disponibile variază în mod îngrijorător de la o țară la alta. Un studiu complex în toate cele nouă țări depășește anvergura acestui proiect de monitorizare și, în mod clar, ar trebui să fie un aspect pe care să îl asume Statele însele. Însă cercetările relevante întreprinse în studiile de caz în fiecare țară indică tendințele și practicile care ar putea oferi imagini ale situațiilor curente din sistemele respective de învățământ.

Studiile de caz iau în calcul specificul local al politicilor educaționale în multe țări. Procesul de descentralizare este în curs în țările ECE și SEE, iar învățământul intră frecvent în competența autorităților locale în cea mai mare măsură posibilă. În același timp, majoritatea politicilor care vizează romii sunt elaborate la nivel național. În aceste condiții, este de importanță maximă să se evalueze măsura în care administrația locală respectă angajamentele asumate în privința învățământului pentru romi la nivel național și internațional.

Elaborarea politicilor educaționale solicită un grup divers de actori la toate nivelurile. Guvernele, agențiile interguvernamentale, ONG-urile și organizațiile finanțatoare au fost toate active în sprijinirea proiectelor de îmbunătățire a învățământului pentru romi. Cu toate acestea, s-au realizat puține evaluări ale resurselor financiare și de altă natură dedicate acestui domeniu. Aplicarea unei metodologii identice de monitorizare de către EUMAP în toate țările Deceniului relevă un număr de teme comune și reliefează bunele practici care ar putea fi transferate dintr-o locație în alta.

Institutul pentru o Societate Deschisă (Open Society Institute – OSI) este prezent în regiune de mai mulți ani și a sprijinit inițiativele educaționale ale organizațiilor locale, a derulat activități prin propriile programe, inclusiv Programul de Sprijin pentru Educație și Programul de Participare a Romilor. Expertiza OSI în această regiune include accesul la educație și calitatea învățământului și implicarea în problematică romă a creat o bază solidă pentru monitorizarea de față.

### 1.1.5 O oportunitate majoră

Deceniul pentru Incluziunea Romilor a reunit nu doar guvernele statelor implicate, ci și organizații finanțatoare și ONG-uri pentru o abordare concertată a îmbunătățirii situației romilor în Europa. Țările participante<sup>4</sup> au pregătit planuri de acțiune în patru domenii, unul dintre ele fiind educația; Fondul pentru Educația Romilor (Roma Education Fund – REF) a fost înființat pentru a canaliza resursele în mod eficient spre

<sup>4</sup> Bulgaria, Croația, Republica Cehă, Ungaria, Macedonia, Muntenegru, România, Slovacia și Serbia.



proiecte care promovează accesul egal la educație de calitate pentru romi în țările participante la Deceniu.<sup>5</sup>

Lansarea Deceniului, în 2005, marchează începutul unei noi faze importante în ceea ce privește atenția acordată pe plan internațional situației romilor, dar una strâns legată de inițiative anterioare. În mod special, procesul de lărgire a UE a fost un catalizator în motivarea guvernelor pentru adoptarea și implementarea politicilor legate de problemele cu care se confruntă comunitățile de romi. Însă odată cu aderarea Bulgariei și României în ianuarie 2007, agenda lărgirii în continuare este neclară, cu toate că negocierile cu Croația și Turcia sunt în derulare. Imboldul pentru schimbare oferit de procesul de aderare trebuie acum menținut în mare măsură de cadrul Deceniului, deoarece mecanismele internaționale pentru promovarea drepturilor romilor în educație în cadrul UE sunt mai limitate.

Monitorizarea efectuată de EUMAP vine, prin urmare, într-un moment critic de tranziție pe măsură ce Deceniul câștigă importanță. Informațiile și analiza prezentate în acest document și în rapoartele de țară ne oferă o incursiune în situația curentă; mai mult, recomandările vizează o abordare constructivă a dezvoltării continue a politicilor educaționale în cadrul stabilit de Deceniu și dincolo de acesta.

## 1.2 Aspecte metodologice ale monitorizării

### 1.2.1 Obiectivele și demersul monitorizării

Proiectul de monitorizare *Acces egal la educație de calitate pentru romi* urmărește patru mari obiective, care au servit la elaborarea metodologiei:

- Să evalueze implementarea politicilor educaționale din cadrul politicilor guvernamentale privind educația romilor (cu focalizare specială pe desegregare);
- Să furnizeze date despre indicatorii cheie în educație;
- Să stabilească un cadru pentru monitorizarea periodică de-a lungul Deceniului;
- Să promoveze consultarea cu comunitățile de romi asupra problemelor educaționale.

Principalele componente metodologice ale monitorizării includ o cercetare cuprinzătoare a literaturii de specialitate și cercetarea de teren, care este reprezentată de câte trei studii de caz pentru fiecare țară.<sup>6</sup>

Această dublă abordare metodologică este justificată prin complexitatea subiectului și prin dificultățile de ordin practic legate de existența datelor. În timp ce în unele țări

<sup>5</sup> A se vedea pagina web a Roma Education Fund, disponibilă la adresa <http://romaeducationfund.org> (accesată în 25 octombrie 2007).

<sup>6</sup> Metodologia completă a acestei serii de rapoarte de monitorizare este disponibilă la [http://www.eumap.org/topics/minority/reports/roma\\_education/](http://www.eumap.org/topics/minority/reports/roma_education/) (accesat la 16 noiembrie 2007).

incluse în monitorizare s-a adunat o cantitate semnificativă de informație cu privire la populația de romi și în mod special legat de accesul lor la educație, în alte țări datele specifice legate de educația romilor sunt practic inexistente. Chiar și în țările unde se colectează date, informația este fragmentară și atât de inegală încât nu poate fi utilizată la elaborarea politicilor.<sup>7</sup> În mod special, informațiile despre calitatea educației pentru elevii romi cuprinși în sistemele de învățământ sunt puține, ceea ce a condus la nevoia de a include cercetarea de teren ca metodă de colectare a unor informații mai detaliate în acest domeniu.

Metodologia de monitorizare a fost elaborată astfel încât să se ofere cea mai complexă modalitate de adunare a datelor în fiecare țară și să reflecte atât problemele comune, cât și diversitatea situației în fiecare din țările monitorizate. Formatele elaborate pentru recenzia literaturii de specialitate și pentru elaborarea studiilor de caz, incluzând solicitări de informații specifice, întrebări, statistici, legislație, politici și programe, precum și opiniile principalilor factori interesați s-au constituit în instrumente metodologice discrete pentru a dirija procesul de colectare a datelor. În timp ce analizele realizate pe baza literaturii de specialitate se concentrează asupra datelor la nivel național, studiile de caz sunt elaborate pentru a suplimenta lipsa anticipată de informații existente. Mai mult, studiile de caz au scopul de a scoate în evidență gradul de implementare a politicilor guvernamentale pentru romi, deoarece astfel de informații nu există în general în formă dezagregată.

Studiile de caz se concentrează pe două unități de analiză: comunitatea de romi și unități școlare cu un procent ridicat de romi. Comunitatea de romi se definește ca o comunitate constituită predominant din romi și care reflectă următoarele aspecte:

- Comunitatea este clar delimitată și zona este percepută și denumită ca fiind o comunitate de romi de către locuitorii înșiși, de către vecinii lor ne-romi și de către autoritățile locale;
- Majoritatea locuitorilor sunt vorbitori nativi de romani (cu excepția Ungariei, unde procentul de vorbitori de romani este foarte scăzut).

Selecția comunităților de romi urmărește distribuția geografică a populației de romi în fiecare țară, după cum reiese din datele demografice existente. Cele trei studii de caz au urmărit să acopere regiunile principale ale țării unde populațiile de romi sunt cele mai numeroase. Alți factori luați în considerare în procesul de selecție sunt: dacă s-au efectuat cercetări sau monitorizări anterioare pe care monitorizarea curentă le poate reevalua. În mod special, s-a acordat prioritate localităților în care evaluările efectuate de instituții guvernamentale au indicat prezența unor bune practici.

---

<sup>7</sup> O excepție semnificativă sunt rapoartele de țară pregătite pentru Roma Education Fund.

Unitatea școlară a fost aleasă astfel încât să reprezinte cel mai caracteristic mediu educațional pentru comunitatea de romi selectată.<sup>8</sup> Cel puțin una dintre cele trei școli a fost selectată dintr-un program al Ministerului Educației sau pe baza unor documente oficiale care prezintă implementarea unor programe educaționale la nivel național vizând educația pentru romi (conform recomandărilor reprezentanților Ministerului Educației sau pe baza unor documente oficiale).

Un principiu călăuzitor în realizarea studiilor de caz a fost triangularea, ca metodă și pentru obținerea datelor. Informația din interviuri este coroborată cu informații rezultând din analiza documentelor și observarea directă, pe teren. Datele obținute de la diverse persoane cheie au fost evaluate prin comparație cu aceste surse. De exemplu, datele despre înscriere și abandon școlar obținute din documente școlare și din date furnizate de inspectoratele școlare au fost comparate cu estimările realizate de persoane din comunitățile de romi, cum ar fi consilierii romi din localitate, conducători de ONG-uri rome sau lideri romi informali. Aceste comparații ale datelor au fost realizate cu scopul de a scoate în evidență eventualele neconcordanțe și impreciziile datelor furnizate de sistemele de monitorizare a învățământului. Pe lângă colectarea și compararea datelor din surse multiple, studiul de caz, prin natura sa calitativă, relevă diferențele dintre atitudinile, punctele de vedere, opiniile și valorile factorilor vizați.

### 1.2.2 Limitele cercetării

Cu toate că lipsa datelor este unul dintre obstacolele și provocările cele mai serioase pentru elaborarea de politici educaționale pentru romi în toate țările Deceniului, acest proiect limitat nu și-a putut propune să suplinească lipsa majoră de date. S-au depus toate eforturile pentru a utiliza materialele de ultimă oră în recenzia literaturii de specialitate, însă timpul și lungimea materialelor recenzate au afectat și ele măsura în care documentele au fost utilizate.

În colectarea datelor la nivel local prin studiile de caz ne-am confruntat cu anumite dificultăți. Unele persoane intervievate au refuzat să furnizeze informații de teama consecințelor în comunitate; în alte cazuri, funcționarii publici au refuzat să furnizeze documente și date. Ca urmare a implementării inegale a politicilor educaționale la nivel local, restricționările studiilor de caz la trei locații pot, de asemenea, să limiteze perspectiva, cu toate că cercetătorii au făcut eforturi pentru a furniza o perspectivă bine documentată și obiectivă.

Timpul a constituit un factor de restricție în elaborarea acestor rapoarte. În majoritatea țărilor, cercetările au început în noiembrie 2005; patru țări (Bulgaria, Ungaria, România și Serbia) au finalizat cercetările la începutul anului 2007, iar primul volum

---

<sup>8</sup> Pe baza datelor din cercetări existente, au fost identificate trei modele de segregare posibile: segregarea prin înscrierea în școli speciale pentru elevi cu dizabilități mentale; școli separate pentru elevi în majoritate romi (denumite, informal, școli de romi); clase de romi în școli cu elevi majoritar ne-romi (clase remediale sau pur și simplu clase doar cu elevi romi).

de rapoarte a fost dat publicității în aprilie 2007. Patru rapoarte suplimentare (Croatia, Macedonia, Muntenegru și Slovacia) sunt publicate împreună cu această lucrare. Deoarece nu există rezultate preliminare din cercetările efectuate în Republica Cehă la momentul scrierii materialului, această țară nu este menționată.

### 1.3 Inițiative internaționale în educația pentru romi

Ațiunile din domeniul educației romilor au luat o amploare deosebită în ultimul deceniu. De la începutul anilor 1990, odată cu tranziția de la socialism la democrație, situația romilor în Europa Centrală și de Sud-est a fost inclusă pe agenda internațională. Toate țările din regiune au aderat la convențiile de importanță majoră care interzic discriminarea; aceste documente de anvergură au fost completate cu instrumente europene specifice care vizează problemele cu care se confruntă comunitățile de romi.<sup>9</sup> Pe lângă dezvoltarea legislației și politicilor, s-au canalizat fonduri semnificative din surse internaționale pentru a îmbunătăți accesul la educație pentru romi, precum și calitatea acesteia. Deceniul de Incluziune a Romilor 2005–2015, împreună cu Fondul de Educație pentru Romi, este atât cea mai recentă, cât și cea mai ambițioasă inițiativă care concentrează acțiunile guvernamentale naționale într-o abordare multinațională a marginalizării romilor.

#### 1.3.1 Focalizarea pe educație în cadrul Deceniului de Incluziune a Romilor și Fondul pentru Educația Romilor

Cele nouă guverne participante la Deceniul pentru Incluziunea Romilor 2005–2015 au căzut de acord, în 2003, să sprijine inițiativele Deceniului care constituie cadrul în care guvernele își stabilesc propriile scopuri în privința integrării romilor.<sup>10</sup> Obiectivul Deceniului este accelerarea progresului în îmbunătățirea situației economice și a incluziunii sociale a populației de etnie romă prin crearea unui cadru de acțiune pentru trei activități majore:

- Stabilirea la nivel național a unor obiective măsurabile clare, inclusiv crearea bazei de informații necesară măsurării progresului în atingerea acestor obiective;
- Dezvoltarea și implementarea unor planuri de acțiune la nivel național;

---

<sup>9</sup> Pentru o listă a acestor convenții și alte instrumente internaționale relevante, a se vedea pagina de web EUMAP la adresa [http://www.eumap.org/topics/minority/reports/roma\\_education/standards/standards\\_add](http://www.eumap.org/topics/minority/reports/roma_education/standards/standards_add) (accesată la 18 noiembrie 2007).

<sup>10</sup> A se vedea Open Society Institute, Comunicat de presă „Prime Ministers endorse Decade of Roma Inclusion, called for by George Soros”, 1 iulie 2003, disponibil la [http://www.soros.org/initiatives/roma/news/decade\\_20030708/roma\\_decade%203.pdf](http://www.soros.org/initiatives/roma/news/decade_20030708/roma_decade%203.pdf) (accesat la 9 iulie 2007).

- Monitorizarea periodică a progresului raportat la țintele agreate.<sup>11</sup>

Planificarea Deceniului, în ansamblu, este sarcina Comitetului Internațional de Conducere (International Steering Committee – ISC), care include reprezentanți ai guvernelor participante, ai unor ONG-uri române, ai organizațiilor finanțatoare și ai altor organisme internaționale. Președinția este deținută prin rotație de fiecare țară timp de un an, iar în Ungaria funcționează un secretariat permanent care sprijină președinția. Deși măsura în care cele nouă țări au căzut de acord să acționeze împreună este fără precedent, termenii de referință schițează acțiuni pe care fiecare guvern trebuie să le întreprindă independent.<sup>12</sup>

Educația este unul dintre cele patru domenii de politici care necesită îmbunătățire, împreună cu ocuparea, locuirea și sănătatea și este singurul sector care beneficiază de finanțare. În acest scop s-a înființat Fondul pentru Educația Romilor<sup>13</sup> și țările participante au elaborat planuri de acțiune pentru acest sector.<sup>14</sup> Obiectivul principal al Fondului pentru Educația Romilor este să faciliteze elaborarea de politici de calitate pentru educația romilor în cadrul Deceniului pentru a realiza proiecte pilot, să sprijine evaluarea independentă a rezultatelor înregistrate și să extragă concluzii pentru elaborarea politicilor educaționale la nivel național. Fondul sprijină proiecte inovative și în același timp urmărește cu interes proiectele educaționale existente pentru romi, dezvoltate în regiune.<sup>15</sup> Numeroase componente ale planurilor de acțiune naționale au fost finanțate de Fondul pentru Educația Romilor.

Nu există termeni de referință pentru un mecanism de monitorizare în toate țările Deceniului, deși documentul inițial care prezenta conceptul Deceniului a identificat

<sup>11</sup> 2005–2015 The Decade of Roma Inclusion: Concept Note [Deceniul pentru Incluziunea Romilor. Prezentarea conceptului], disponibil la <http://inweb18.worldbank.org/ECA/ECSHD.nsf/> (accesat la 18 noiembrie 2007).

<sup>12</sup> A se vedea Decade of Roma Inclusion 2005–2015 Terms of Reference [Deceniul pentru Incluziunea Romilor 2005–2015. Termeni de referință], disponibil la <http://www.romadecade.org/portal/downloads/Decade%20Documents/Roma%20Decade%20TOR.pdf> (accesat la 23 septembrie 2007) (în cele ce urmează, Termenii de referință ai Deceniului).

<sup>13</sup> În decembrie 2004, s-a organizat la Paris o conferință internațională a finanțatorilor, care a marcat lansarea Fondului.

<sup>14</sup> Planurile de acțiune sunt disponibile pe pagina de web a Deceniului la <http://www.romadecade.org/> (accesat la 18 noiembrie 2007).

<sup>15</sup> Roma Education Fund: Concept Note [Fondul pentru Educația Romilor. Prezentarea conceptului], Banca Mondială, 2003, disponibil la <http://inweb18.worldbank.org/ECA/ECSHD.nsf/ExtECADocByUnid/F10A65759DD87D1AC1256D6A004AB66F?Opendocument> (accesat la 28 octombrie 2007).

monitorizarea progresului în toate sectoarele ca fiind un aspect esențial.<sup>16</sup> Fiecare țară probabil că își va elabora propriul sistem intern de monitorizare.<sup>17</sup> Între timp, ca urmare a lipsei generale de monitorizare, Institutul pentru o Societate Deschisă și Banca Mondială au sprijinit inițiativa numită DecadeWatch, care în iunie 2007 a lansat primul set de rapoarte de evaluare a acțiunilor întreprinse de guverne pentru atingerea obiectivelor Deceniului.<sup>18</sup> Activiști romi și organizații neguvernamentale din fiecare țară au realizat studii în vederea evaluării acestor acțiuni; este de așteptat că aceste studii se vor realiza de-a lungul Deceniului.

Aceste rapoarte ierarhizează țările participante pe baza unor indicatori care „ne arată că, în ansamblu, progresul în ceea ce privește implementarea acțiunilor Deceniului primește scor între 1 și 2 [dintr-un punctaj de 4] – ceea ce sugerează că domină măsurile sporadice și pașii inițiali, dar care nu se materializează încă în programe sistematice sau politice integrate.”<sup>19</sup> În privința educației, raportul DecadeWatch remarcă faptul că guvernele participante au progresat mai mult în această sferă decât în celelalte trei domenii prioritare, mai ales datorită sprijinului din partea Fondului pentru Educația Romilor.<sup>20</sup> Însă lipsa de date în toate domeniile împiedică evaluarea corectă a implementării și ridică semne de întrebare legate de urmărirea progresului.

### 1.3.2 Uniunea Europeană

Toate cele nouă țări ale Deceniului sunt fie membre ale Uniunii Europene, fie și-au exprimat interesul de a adera.<sup>21</sup> În ciuda cadrului cuprinzător de influență asupra politicilor, fiecare Stat Membru al UE poartă responsabilitatea totală pentru conținutul

<sup>16</sup> Documentul care prezintă conceptul inițial afirmă că „odată ce s-au stabilit indicatorii și țintele, va fi important să se realizeze studii pentru a identifica baza de pornire în fiecare dintre țările participante înainte de lansarea Deceniului. Se vor stabili puțini indicatori, alegându-se aceia care se vor dovedi mai relevanți pentru condițiile existente în țările participante. „Roma in an Expanding Europe Challenges for the Future: A Summary of Policy Discussions and Conference Proceedings, Decade of Roma Inclusion: Concept Note Endorsed at the Conference” [Romii într-o Europă în extindere. Provocări ale viitorului: Rezumatul discuțiilor pe marginea politicilor și lucrările conferinței. Deceniul pentru Incluziunea Romilor: Prezentarea conceptului, acceptată la conferință], Banca Mondială, 2004, p. 100.

<sup>17</sup> Termenii de referință ai Deceniului, Secțiunea III.A(e) și (i).

<sup>18</sup> Rapoartele DecadeWatch sunt disponibile la [http://demo.itent.hu/roma/portal/downloads/DecadeWatch/DecadeWatch%20-%20Complete%20\(English;%20Final\).pdf](http://demo.itent.hu/roma/portal/downloads/DecadeWatch/DecadeWatch%20-%20Complete%20(English;%20Final).pdf) (accesat la 23 septembrie 2007) (În cele ce urmează, Raportul DecadeWatch 2007).

<sup>19</sup> Raportul DecadeWatch 2007, p. 23.

<sup>20</sup> Raportul DecadeWatch 2007, p. 26.

<sup>21</sup> Dintre țările Deceniului, Bulgaria, Republica Cehă, Ungaria, România și Slovacia sunt State Membre ale UE. Croația și Macedonia sunt în mod oficial țări candidate; Muntenegru și Serbia sunt considerate țări potențial candidate.

curriculumului și pentru întregul sistem de învățământ. Procesul de aderare a oferit UE mai multă influență asupra guvernelor statelor candidate pentru a încuraja îmbunătățirea unor domenii cum ar fi protecția minorităților și educația pentru minorități, care de altfel sunt domenii de competență ale guvernelor naționale.<sup>22</sup>

Este evident că procesul de aderare a reprezentat o forță majoră de influență asupra politicilor guvernelor în privința romilor,<sup>23</sup> atât prin instrumentele politice, care includ Rapoartele regulate și Parteneriatele pentru Aderare,<sup>24</sup> cât și prin sprijinul financiar canalizat în principal prin programele Phare.<sup>25</sup>

Romii nu sunt menționați în mod specific ca grup țintă în instrumentele politice interne specifice UE, deoarece UE afirmă că romii sunt parte a agendelor largi de incluziune socială și de combatere a discriminării. Ca parte a acestor politici, Comisia Europeană este deosebit de atentă să evite discriminarea pozitivă în favoarea romilor, nedorind să scoată în evidență nici un grup discriminat.<sup>26</sup> Domeniul educației, în general, este însă influențat de agenda Uniunii de combatere a discriminării și de incluziune socială.<sup>27</sup>

Educația nu este un domeniu de competență directă a UE, însă ea reprezintă o arenă în schimbare rapidă în care Uniunea Europeană oferă un forum în care se pot realiza schimburi de experiență. În conformitate cu Articolele 149 și 150 ale Tratatului de la

<sup>22</sup> Criteriile de la Copenhaga au stabilit principiile de bază pe care Uniunea Europeană le folosește pentru a stabili dacă o țară este pregătită să devină membră; în ceea ce privește stabilirea indicatorilor în domeniul educației pentru romi, UE s-a bazat în mare măsură pe obiectivele mai ample ale criteriilor de la Copenhaga în contextual extinderii și mai târziu pe normele de combatere a discriminării și pe politicile de incluziune socială. Criteriile de la Copenhaga sunt prezentate în Concluziile Președinției de la Copenhaga, p. 13, disponibile la [http://ue.eu.int/ueDocs/cms\\_Data/docs/pressdata/en/ec/72921.pdf](http://ue.eu.int/ueDocs/cms_Data/docs/pressdata/en/ec/72921.pdf) (accesat la 22 septembrie 2007).

<sup>23</sup> Pentru o analiză mai profundă, a se vedea EUMAP, *Monitoring the EU Accession Process: Minority Protection [Monitorizarea Procesului de aderare la UE: Protecția minorităților] 2002*, Budapesta: Open Society Institute 2002, pp. 4–18, disponibil la [http://www.eumap.org/reports/2002/minority/international/sections/overview/2002\\_m\\_05\\_overview.pdf](http://www.eumap.org/reports/2002/minority/international/sections/overview/2002_m_05_overview.pdf) (accesat la 22 septembrie 2007).

<sup>24</sup> Pentru a consulta arhivele acestor documente pe țări, a se vedea pagina web a Comisiei Europene la [http://ec.europa.eu/enlargement/archives/enlargement\\_process/past\\_enlargements/eu10/index\\_en.htm](http://ec.europa.eu/enlargement/archives/enlargement_process/past_enlargements/eu10/index_en.htm) (accesat la 22 septembrie 2007).

<sup>25</sup> Pentru o descriere a programului Phare, a se vedea <http://europa.eu/scadplus/leg/en/lvb/e50004.htm> (accesat la 22 septembrie 2007).

<sup>26</sup> EU instruments for the support for the Roma Decade, OSI Brussels: Internal Briefing Note, [Instrumente UE pentru sprijinirea Deceniului Romilor: Memoriu intern] 2004, nepublicat, p. 1.

<sup>27</sup> EU policies and programmes in the area of education related to Roma issues, OSI – Brussels, [Politici și programe UE în domeniul educației legate de problematica romilor, OSI – Brussel], mai 2004.

Roma, rolul Comunității este să contribuie la dezvoltarea educației de calitate.<sup>28</sup> Parlamentul European a identificat nevoia de a lua măsuri pentru a rezolva situația segregării romilor în Rezoluția din 28 aprilie 2005 referitoare la situația romilor în Uniunea Europeană.<sup>29</sup>

### *Srijin financiar*

Proiectele educaționale pentru romi au fost finanțate prin următoarele instrumente financiare ale UE:

- Programele naționale Phare
- Programul Socrates
- Programul pentru Tineret
- Programul Lien

Unele proiecte educaționale pentru romi finanțate de Phare au fost incluse în strategiile naționale pentru educație.<sup>30</sup> După 1998 s-a înregistrat o creștere semnificativă a finanțării proiectelor educaționale pentru romi, atunci când programele naționale Phare au fost structurate astfel încât să urmărească Prioritățile definite în Parteneriatele pentru Aderare,<sup>31</sup> discrepanțele identificate în Opinii<sup>32</sup> și în Rapoartele regulate.<sup>33</sup>

---

<sup>28</sup> Consolidated Versions of the Treaty on the European Union and of the Treaty Establishing the European Community [Versiunile consolidate ale Tratatului Uniunii Europene și Tratatul de Stabilire a Comunității Europene], Official Journal of the European Union, 29.12.2006, disponibil la <http://eur-lex.europa.eu/LexUriServ/site/en/oj/2006/ce321/ce32120061229en00010331.pdf> (accesat la 23 septembrie 2007).

<sup>29</sup> European Parliament Resolution on the situation of Roma in the European Union [Rezoluția Parlamentului European despre situația romilor în Uniunea Europeană], P6\_TA (2005)0151, Official Journal of the European Union, 23.2.2006, disponibil la <http://eur-lex.europa.eu/LexUriServ/site/en/oj/2006/ce045/ce04520060223en01290133.pdf> (accesat la 23 septembrie 2007).

<sup>30</sup> Pentru exemplificare, a se vedea Ministerul Educației din Cehia <http://www.msmt.cz>; Ministerul Educației din Slovacia <http://www.government.gov.sk/romovia/> (accesat la 18 noiembrie 2007).

<sup>31</sup> Parteneriatele pentru Aderare au schițat calea de parcurs pentru cele zece țări candidate pentru a le sprijini în realizarea completă a criteriilor de aderare.

<sup>32</sup> Ca parte a Agendei 2000, care a reprezentat viziunea UE referitoare la viitoarele domenii majore sub incidența politicilor Comunitare, s-au adoptat așa-numitele Opinii despre solicitarea de a deveni membre ale Uniunii pentru fiecare dintre cele zece țări ale Europei Centrale și de Est. Scopul acestora a fost să detalieze felul în care fiecare țară candidată îndeplinea criteriile de la Copenhaga, inclusiv protecția minorităților și, unde a fost relevant, cea a rromilor.



Integrarea romilor a fost identificată ca o prioritate politică pe termen mediu în multe dintre Parteneriatele pentru Aderare din 1998.<sup>34</sup>

Sprijinul UE a fost deseori una dintre cele mai substanțiale și de durată surse de finanțare pentru proiectele de integrare a romilor în perioada de aderare; de exemplu, în România, programul Phare „Acces la educație pentru grupurile dezavantajate, cu focalizare specială pe romi” a fost implementat din 2003 în mai multe județe din țară, sprijinind extinderea diverselor proiecte pilot.

Sprijinul financiar în UE sub forma fondurilor structurale este potențial mult mai semnificativ decât fondurile de aderare, dar Statele Membre au o mai mare autonomie în stabilirea priorităților și alocarea acestor fonduri. Pentru perioada 2004–2006, s-au alocat, doar pentru noile State Membre, 22 miliarde de euro pentru instrumentele structurale. Pentru a accesa aceste fonduri, fondurile UE trebuie completate de co-finanțări naționale. Un document recent elaborat de Comisia Europeană arată următoarele:

Intervențiile sprijinite prin intermediul Fondurilor Structurale (FS) ar trebui să sprijine [...] identificarea obiectivelor și priorităților pentru a acționa în direcția abordării problematicei romilor. Acestea ar trebui să fie puntea de legătură între discrepanțele sociale existente și să contribuie la integrarea generală a romilor. Programele țărilor în care problematica romilor este presantă trebuie să reflecte importanța acordată acestei probleme atât de Comisia Europeană, cât și de Statul Membru partener.<sup>35</sup>

Cu toate acestea, măsura în care se vor folosi fondurile structurale pentru a spori incluziunea romilor depinde de activitatea Statelor. Unele State au demonstrat o abordare relaxată în elaborarea de propuneri de strategii și politici pentru utilizarea fondurilor structurale. Însă în unele țări grupuri din societatea civilă au făcut lobby

<sup>33</sup> Ședința Consiliului European din Luxemburg în 1997 a lansat invitația către Comisie să elaboreze rapoarte periodice despre progresul în direcția aderării de către fiecare țară candidată, în lumina criteriilor de la Copenhaga. Rapoartele urmăresc aceleași criterii obiective de evaluare ca și cele care au fost aplicate cu un an în urmă în elaborarea Opiniilor.

<sup>34</sup> EU Support for Roma Communities in Central and Eastern Europe, Enlargement Briefing [Sprijin UE pentru comunitățile de romi din Europa Centrală și de Est, Dosarele largirii], decembrie 1999, p. 4; Comisia Europeană, *European Union Support for Roma Communities in Central and Eastern Europe*, Brussels: Directorate General for Employment and Social Affairs, 2003, pp. 4–5, disponibil la [http://ec.europa.eu/enlargement/pdf/brochure\\_roma\\_oct2003\\_en.pdf](http://ec.europa.eu/enlargement/pdf/brochure_roma_oct2003_en.pdf) (accesat la 16 noiembrie 2007).

<sup>35</sup> Aide-memoire for desk officers *Roma and structural funds programming 2007–2013* [Aide-memoire pentru ofițerii de programe pentru romi și programare a fondurilor structurale 2007–2013], disponibil la [http://ec.europa.eu/employment\\_social/esf/docs/roma\\_en.pdf](http://ec.europa.eu/employment_social/esf/docs/roma_en.pdf) (accesat la 21 septembrie 2007).

pentru includerea unor componente relevante pentru educația romilor în planurile referitoare la fondurile structurale.<sup>36</sup> UE ar trebui să continue să încurajeze și să sprijine acest tip de colaborare între ONG-uri și Statele Membre, pentru a asigura că fondurile sunt bine direcționate pentru a servi interesele comunităților de romi.

Deși un număr de proiecte finanțate din Fondul Social European (FSE) și din Programul de Acțiune Comunitară în domeniul educației și formării profesionale (Programele Socrates și Leonardo da Vinci) au abordat problema romilor, datorită naturii lor ghidate de nevoi, acestea au fost mai degrabă inițiative ad-hoc.<sup>37</sup> Deceniul pentru Incluziunea Romilor ar putea să ofere cadrul pentru o abordare mai concertată a finanțării de către UE a proiectelor pentru romi, dar UE însăși trebuie să adopte o politică coerentă în această problematică.

### *Instrumente legale*

UE a adoptat două Directive antidiscriminare majore, pe care membrii sunt solicitați să le transpună în legislația națională și care formează parte a acquis-ului pentru țările candidate. Aceste Directive – Directiva 2000/43/EC („Directiva Rasială”) din 29 iunie 2000 care implementează principiului tratamentului egal al persoanelor indiferent de originea rasială sau etnică, precum și Directiva 2000/78/EC („Directiva Ocupării”) din 17 noiembrie 2000 care stabilește cadrul pentru tratamentul egal în domeniul angajării și ocupării, cer Statelor să creeze un organism imparțial care să audieze plângeri în cazuri de discriminare. În iunie 2007, Comisia a anunțat că va lua măsuri împotriva Statelor Membre care nu au reușit să implementeze în mod adecvat aceste Directive.<sup>38</sup>

Destul de puține cazuri de discriminare în educație au fost aduse în atenția acestor instituții naționale înființate ca urmare a acestei directive și, de asemenea, în țările monitorizate de EUMAP au fost raportate puține cazuri de plângeri referitoare la accesul la educație pentru romi. Cu toate acestea, acest cadru marchează un punct important în poziția UE referitoare la prevenirea și gestionarea discriminării și atribuie autoritate sporită eforturilor guvernelor naționale de a combate această problemă gravă.

Există două dezvoltări ai recente în cadrul Uniunii Europene care au influență asupra eforturilor de asigurare a tratamentului egal pentru romi:

<sup>36</sup> Plamen Girginov, Ministerul Muncii și Politicilor Sociale, Bulgaria, “Human Resources Development Operational Programme in Support of Roma Inclusion” [Programul operațional de dezvoltare a resurselor umane în sprijinul incluziunii romilor], prezentare susținută la conferința REF despre “How to Make EU-Funds Available for Roma Education. Sharing experiences from Roma Decade countries” [Cum să facilităm accesul la fonduri UE pentru educația romilor. Schimb de experiență între țările Deceniului], Budapesta, 31 octombrie 2007, disponibil în dosar EUMAP.

<sup>37</sup> CE, *Situația romilor într-o Europă largită.*

<sup>38</sup> A se vedea comunicatul de presă ENAR, 28 iunie 2007, disponibil la <http://www.enar-eu.org/en/press/2007-06-28.pdf> (accesat la 17 octombrie 2007).

- Strategia Cadru a Comisiei Europene referitoare la Nondiscriminare și Șanse Egale pentru Toți, septembrie 2005;
- Înființarea Agenției Drepturilor Fundamentale a Uniunii Europene.<sup>39</sup>

Pentru a evalua eficiența politicilor și proiectelor pentru romi și pentru a obține mai multe date despre romi, Unitatea Directoratului General pentru Ocupare și Afaceri Sociale: Anti-Discriminare, Drepturi Sociale Fundamentale și Societate Civilă a comandat un studiu despre „Situția Romilor într-o Europă Lărgită: Drepturi Fundamentale și Anti-Discriminare”, care oferă o analiză critică a politicilor UE existente, concluzionând că în prezent există puține analize sau date disponibile pentru a realiza o evaluare a impactului politicilor educaționale asupra grupurilor de minorități etnice și mai ales asupra romilor, ceea ce conduce la segregare continuă în educație.<sup>40</sup> Această discrepanță este o amenințare la adresa realizării obiectivelor ce derivă din agenda Lisabona.<sup>41</sup>

Rezoluția 89/C 153/02 „On School Provision for Gypsy and Traveller Children” [Despre educația pentru copiii de țigani și nomazi],<sup>42</sup> care a fost adoptată de Consiliul de Miniștri ai Educației în 1989, a fost elaborată referitor la contextul populației de romi/țigani nomazi /călători din Statele Membre ale Uniunii Europene la acel moment și ar trebui regândită luând în considerare situația Uniunii Europene lărgite.

Prin inegalabilă sa influență politică și financiară, UE are un rol de frunte în realizarea progresului continuu spre acces egal la educație de calitate pentru romi, chiar dacă sectorul educației rămâne în grija Statelor Membre. Prin angajamentul complet față de instituțiile Deceniului și elaborându-și propriile acțiuni pentru a promova educația pentru romi în concordanță cu scopurile și planurile de acțiune ale Deceniului, UE poate oferi sprijin prin asigurarea faptului că guvernele naționale își mențin angajamentele în acest domeniu.

---

<sup>39</sup> Preluat din Lana Hollo și Sheila Quinn, *Equality for Roma in Europe: A Roadmap for Action [Egalitate pentru romi: harta acțiunilor]*, OSI, ianuarie 2006, disponibil la [http://www.justiceinitiative.org/db/resource2/fs/?file\\_id=18173](http://www.justiceinitiative.org/db/resource2/fs/?file_id=18173) (accesat la 16 noiembrie 2007). Fostul European Union Monitoring Center on Racism and Xenophobia (EUMC) [Centrul de Monitorizare a Rasismului și Xenofobiei al Uniunii Europene] s-a transformat în Fundamental Rights Agency (FRA) [Agenția Drepturilor Fundamentale].

<sup>40</sup> CE, *Situția romilor într-o Europă lărgită*.

<sup>41</sup> CE, *Situția romilor într-o Europă lărgită*, p. 23.

<sup>42</sup> Disponibil la

[http://eur-lex.europa.eu/LexUriServ/LexUriServ.do?uri=CELEX:41989X0621\(01\):EN:NOT](http://eur-lex.europa.eu/LexUriServ/LexUriServ.do?uri=CELEX:41989X0621(01):EN:NOT).

### 1.3.3 Națiunile Unite și organismele conexe

Din familia Națiunilor Unite, patru agenții au întreprins activități care s-au adresat situației romilor: UNDP, UNESCO, UNICEF și Banca Mondială.<sup>43</sup> Romii sunt menționați în mod specific de către UNDP și Banca Mondială și s-au dezvoltat proiecte care au ținut în mod specific educația pentru romi, în timp ce UNESCO și UNICEF adoptă o abordare mai largă, centrată pe copii și pe aspecte de gen.<sup>44</sup> Națiunile Unite au stabilit cadrul inițial al drepturilor omului și al dezvoltării, însă în afară de Banca Mondială, care este fondatoare și supporter al Deceniului, agențiile Națiunilor Unite au fost active în primul rând în colectarea de date referitoare la situația romilor.

Studiul deosebit de relevant al UNDP „Avoiding the Dependency Trap” [Evitarea capcanei dependenței], împreună cu raportul următor „Faces of Poverty, Faces of Hope” [Fețele sărăciei, fețele speranței],<sup>45</sup> sunt cercetări complexe ale situației romilor din regiune, bazate pe date socio-economice comparabile provenind dintr-o anchetă realizată în mai multe țări, cu 5034 respondenți din rândul populației rome și care conțin informații utile despre educație.<sup>46</sup>

UNDP a identificat nevoia de a obține date relevante pentru pregătirea Deceniului<sup>47</sup> și a constituit un grup de experți care a urmărit două mari obiective: să identifice lipsa de date existente în domeniul colectării de date dezagregate pe etnie (aspecte metodologice, politice și legislative) și să propună modalități posibile de îmbunătățire a situației existente, inclusiv pași specifici la nivel național.

### 1.3.4 Consiliul European

Toate cele nouă țări ale Deceniului sunt membre ale Consiliului European (CoE) și sunt semnatare ale instrumentelor legislative principale, inclusiv Convenția Europeană pentru Protecția Drepturilor Omului și a Libertăților Fundamentale [European Convention for the Protection of Human Rights and Fundamental Freedoms (ECHR)] și Convenția Cadru pentru Protecția Minorităților Naționale [Framework Convention for the Protection of National Minorities (FCNM)]. Însă nu toate instrumentele au fost semnate sau ratificate de către toate țările CoE.

<sup>43</sup> Pentru mai multe informații despre familia organizațiilor Națiunilor Unite a se vedea <http://www.un.org/aboutun/basicfacts/unorg.htm> (accesat la 18 noiembrie 2007).

<sup>44</sup> UNICEF desfășoară activități specifice pe țări și regiuni, care vizează și educația în mai multe țări, a se vedea <http://www.unicef.org/infobycountry/ceecis.html> (accesat la 18 noiembrie 2007).

<sup>45</sup> Aceste date pot fi căutate la <http://vulnerability.undp.sk/> (accesat la 18 octombrie 2007).

<sup>46</sup> UNDP, *Avoiding the Dependency Trap [Evitarea capcanei dependenței]*, Bratislava: UNDP, disponibil la <http://roma.undp.sk/> (accesat la 18 octombrie 2007).

<sup>47</sup> Milcher, Susanne, *Data Needs for Monitoring: UNDP's Contribution to the Decade Implementation* [Nevoia de date pentru monitorizare: contribuția UNDP la implementarea Deceniului], Bratislava: Biroul regional UNDP, 26 februarie 2004.

O serie de cazuri legate de învățământul pentru minorități au fost aduse în fața Curții Europene a Drepturilor Omului (CEDO), iar în 2005, Curtea a audiat argumentele în cazul *D.H. și alții v. Republica Cehă*, un proces intentat în numele a 18 copii romi care fuseseră înscriși într-o școală specială pentru copii cu dizabilități intelectuale în orașul Ostrava.<sup>48</sup> În noiembrie 2007, în urma unei sentințe de însemnătate istorică, Camera Superioară a Curții a emis o decizie găsinde că s-a comis o încălcare a Articolului 14 a CEDO, menționând că procedurile folosite pentru a evalua copiii romi înainte de a-i înscrie într-o asemenea școală nu au ținut cont în măsură suficientă de contextul specific și că părinții romi nu au fost în stare să își dea acordul pentru înscriere în suficientă cunoștință de cauză.<sup>49</sup> Înalta Curte a menționat: „Ca rezultat al istoriei lor turbulente și a unei continue dezrădăcinări, romii au devenit un tip specific de minoritate dezavantajată și vulnerabilă. De aceea, ei necesită protecție specială, inclusiv în sfera educației.” Această decizie marchează un eveniment deosebit în procesele de desegregare și în recunoașterea profunzimii și extinderii problemei segregării în Europa.

Consiliul Europei este de asemenea o sursă de legislație „soft” și are o lungă tradiție de stabilire a unor obiective educaționale în domeniul educației romilor.<sup>50</sup>

### 1.3.5 OSCE

Organizația pentru Securitate și Cooperare în Europa [Organization for Security and Cooperation in Europe (OSCE)] a elaborat o serie de mecanisme pentru drepturile minorităților, precum și pentru situația romilor în special. Acestea sunt instrumente politice și diplomatice mai degrabă decât normative. În 1994, s-a înființat un Punct de Contact pentru Problemele Populației de Romi și Sinti la Biroul OSCE pentru Instituții Democratice și Drepturile Omului [OSCE’s Office for Democratic Institutions and Human Rights (ODIHR)]. În 1999 a fost numit un consilier pe probleme rome și sinti care colaborează strâns cu Consiliul Europei.

<sup>48</sup> *D.H. și Alții v. Republica Cehă*, solicitarea nr. 57325/00, Sentința din 7 februarie 2006, disponibilă la <http://cmiskp.echr.coe.int/tkp197/view.asp?action=html&documentId=792053&portal=hbkm&source=externalbydocnumber&table=F69A27FD8FB86142BF01C1166DEA398649> (accesată la 23 septembrie 2007).

<sup>49</sup> A se vedea comunicatul de presă emis de Registratura Curții Europene a Drepturilor Omului, 13 noiembrie 2007, disponibil la <http://cmiskp.echr.coe.int/tkp197/view.asp?item=2&portal=hbkm&action=html&highlight=57325/00&sessionid=3358724&skin=hudoc-pr-fr> (accesat la 16 noiembrie 2007).

<sup>50</sup> Rezoluția ședinței Consiliului de Miniștri ai Educației și al Consiliului “On School Provision for Gypsy and Traveller Children, [Despre educația școlară pentru copiii de țigani și călători]” din 22 mai 1989; 89/C 153/02; Recomandarea 563(1969) a Adunării Parlamentare; Rezoluția 125(1981), 16(1995) și 249(1993) și Recomandarea 11(1995) a Congresului Autorităților Locale și Regionale ale Europei despre Situația Romilor /Țiganilor în Europa.

Recomandarea de la Haga din octombrie 1996 referitoare la Drepturile la Educație ale Minorităților Naționale emisă de Biroul Înaltului Comisar pentru Minorități [Office of the High Commissioner on Minorities (HCNM)] al OSCE stabilește principiile generale ale politicilor educaționale în ceea ce privește minoritățile naționale.<sup>51</sup> Aceste seturi de recomandări oferă Statelor linii directoare în formularea politicilor pentru minorități.

În iulie 2002, Adunarea Parlamentară a OSCE a adoptat Rezoluția cu privire la educația romilor, care schițează recomandările de politici educaționale ale OSCE către Statele Membre.<sup>52</sup> Un Plan de Acțiune adoptat recent de OSCE (27 noiembrie 2003) include o secțiune în care oferă recomandări pentru Statele Membre și pentru Înaltul Comisar pentru Minorități Naționale.<sup>53</sup> În lipsa unui mecanism puternic de aplicare, Planul de Acțiune al OSCE depinde de bunăvoința țărilor participante pentru a se materializa în acțiuni concrete.

### 1.3.6 Organizații neguvernamentale

Ar fi aproape imposibil să evaluăm precis anvergura activităților și proiectelor implementate de ONG-uri în domeniul educației pentru romi în cadrul țărilor participante la Deceniul de Incluziune a Romilor. Mai mult, aceste ONG-uri, atât la nivel internațional, cât și cele care acționează la nivel național, au primit fonduri de la un număr aproape egal de agenții finanțatoare pentru a duce la bun sfârșit acțiunile. Unele dintre aceste ONG-uri s-au focalizat pe implementarea de proiecte educaționale, în timp ce altele au monitorizat și asigurat respectarea drepturilor omului în privința educației.

Odată cu înființarea Fondului pentru Educația Romilor, în 2005, mai mulți finanțatori au alocat pentru acest domeniu bani care să fie gestionați direct de Fondul pentru Educația Romilor, limitând astfel varietatea de proiecte care se finanțează la nivele naționale și internațional; banii care sunt direcționați pentru a fi gestionați de REF sunt canalizați doar spre acele tipuri de proiecte care sunt eligibile în condițiile stabilite de REF. Deși stabilirea unei instituții finanțatoare și de cercetare reprezintă în mod cert un pas înainte în această sferă, organizațiile societății civile trebuie să își asume un rol de monitorizare pentru a asigura faptul că din această consolidare de resurse nu se ajunge la un declin în ceea ce privește diversitatea și anvergura inițiativelor.

---

<sup>51</sup> Recomandările de la Haga privind drepturile la educație ale minorităților naționale, disponibil la [http://www.osce.org/documents/hcnm/1996/10/2700\\_en.pdf](http://www.osce.org/documents/hcnm/1996/10/2700_en.pdf) (accesat 18 noiembrie 2007).

<sup>52</sup> Declarația de la Berlin a Adunării Parlamentare a OSCE și Rezoluția adoptată în timpul celei de-a 11-a Sesiuni Anuale, Berlin, 10 iulie 2002, pp. 30–31, disponibile la <http://www.oscepa.org/admin/getbinary.asp?FileID=104> (accesate la 28 octombrie 2007).

<sup>53</sup> Disponibil pe pagina OSCE-ODIHR la [http://www.osce.org/documents/odihr/2003/11/1562\\_en.pdf](http://www.osce.org/documents/odihr/2003/11/1562_en.pdf) (accesat la 18 octombrie 2007).

Înainte de înființarea REF, o mână de actori ai societății civile internaționale au fost foarte activi în sprijinirea schimbărilor în educația pentru romi. Institutul pentru o Societate Deschisă, mai ales prin Inițiativa pentru Educația Romilor și Programul de Participare a Romilor din cadrul Programului de Sprijin pentru Educație, a finanțat o gamă largă de inițiative, inclusiv cele care vizau îmbunătățirea calității educației și cele care își propuneau să îmbunătățească accesul la educație, mai ales prin desegregarea școlară.<sup>54</sup>

Alte ONG-uri internaționale care au rămas independente față de REF și care sprijină proiecte din afara acestui cadru sunt, de exemplu, Fundația Pestalozzi pentru Copii și Salvați Copiii din Regatul Unit, pentru a oferi doar câteva exemple.

## 1.4 Educația de calitate – definiție și măsurare

### 1.4.1 Introducere

Aspecte precum diversitatea și echitatea sunt teme centrale în educație în numeroase țări.

Consecințele grave ale eșecului în asigurarea participării depline în societate a tuturor segmentelor populației sunt larg cunoscute: acest eșec duce la amenințări la adresa coeziunii sociale și poate da naștere la costuri sociale foarte ridicate pentru guverne.<sup>55</sup> După unii, accesul restrâns la educație ar trebui privit ca un indicator al relațiilor deteriorate dintre grupuri și, ca atare, ar trebui considerat un semnal de alarmă de către comunitatea internațională pentru a iniția ceea ce Banca Mondială numește „dosarul de veghe” pentru a anticipa și a răspunde la alte deteriorări.<sup>56</sup>

În același timp, este din ce în ce mai larg recunoscut faptul că accesul la educație de calitate este unul dintre cele mai importante vehicule prin care se poate promova integrarea minorităților în educația de masă. Creșterea calității școlilor și a învățământului oferă recompense excepționale pentru societate, spre deosebire de investițiile făcute doar în aspectele care țin de cantitatea școlarizării.<sup>57</sup> Raportul

<sup>54</sup> Pentru mai multe detalii, a se vedea pagina web a OSI, la <http://www.soros.org/initiatives/roma> (accesată la 18 octombrie 2007).

<sup>55</sup> B. Wolfe și S. Zunekas, *Non-Market Outcomes of Schooling [Rezultatele școlarizării fără relevanță pentru piață]*, Madison Wisconsin: Institute for Research on Poverty, May, 1997; Bush, K.D. și D. Saltarelli, (editori), *The two Faces of Education in Ethnic Conflict [Cele două fețe ale educației în conflictele etnice]*, Florence: UNICEF, Innocenti Insights, 2000.

<sup>56</sup> K. D. Bush și D. Saltarelli, (editori) *The Two Faces of Education in Ethnic Conflict: Towards a Peacebuilding Education for Children [Cele două fețe ale educației în conflictele etnice: Spre o educație pentru pace pentru copii]*, Florence: Unicef, Innocenti Insights, 2000, p. 9 (în cele ce urmează, Bush și Saltarelli, *Cele două fețe ale educației în conflictele etnice*).

<sup>57</sup> E. Hanushek, *Economic Outcomes and School Quality [Rezultate economice și calitatea școlii]*, Paris: I.I.E.P, UNESCO, 2005 (în cele ce urmează, Hanushek, „Rezultate economice”).

UNESCO Education for All 2005 [Educație pentru toți 2005] (în cele ce urmează, Raport EFA 2005) întărește acest mesaj afirmând că „realizarea participării universale la educație va depinde în mod hotărâtor de calitatea educației disponibile.”<sup>58</sup>

Guvernele ar putea fi tentate să fragmenteze îmbunătățirea educației pentru romi, abordând-o ca pe o problemă separată și să rupă acest aspect și politicile aferente de încercările generale de îmbunătățire a calității educației. Însă asigurarea educației de calitate superioară pentru toți ar trebui să fie o preocupare centrală a celor care elaborează politici educaționale în țările implicate în acest proiect de monitorizare, iar creșterea calității educației pentru minoritățile dezavantajate – cum ar fi romii – ar trebui să fie parte integrantă a unor astfel de strategii. În același timp, ar trebui reținut că centrarea pe asigurarea educației de calitate pentru toți nu ar trebui folosită ca o scuză pentru a implementa programe pentru toți și așteptarea nu ar trebui să fie aceea că asemenea programe vor avea impact egal asupra tuturor. Poziția deosebit de dezavantajată a copiilor romi solicită programe și activități care să fie calibrate pe situația lor specifică. Când avem de-a face cu minorități care au avut parte de discriminare de-a lungul istoriei, cu atât mai mult programele educaționale trebuie să abordeze și discriminarea pentru a obține un impact pozitiv.

Educația generală de calitate poate compensa dezavantajele sociale, poate îmbunătăți experiențele de învățare, poate ajuta la realizarea potențialului copilului și îl poate pregăti în ultimă instanță pentru o integrare activă în societate. Educația de proastă calitate, pe de altă parte, influențează rata mare de abandon școlar în rândul elevilor romi, care este parțial cauzată de ineficiența sistemelor de învățământ în ceea ce privește deprinderea abilităților de bază de către acești copii. Conform cercetărilor, elevii tind să rămână în școlile care oferă educație de calitate și tind să abandoneze școlile care oferă educație de proastă calitate.<sup>59</sup> Subreprezentarea romilor în nivelurile superioare ale sistemului de învățământ (învățământ secundar superior și învățământ terțiar) este și o consecință a educației de slabă calitate pe care o primesc elevii în învățământul preprimar și primar. Tema performanțelor școlare ale elevilor romi este foarte slab cercetată și puținele cercetări care există ne demonstrează că există nivele ridicate de analfabetism în treptele avansate de învățământ, fapt care denotă educația de slabă calitate.

Înainte de recenta lansare a Deceniului, preocuparea majoră a politicilor a fost accesul romilor la educație, cu atenție deosebită acordată indicatorilor precum participare, rată

---

<sup>58</sup> UNESCO, *Education for All Global Monitoring Report 2005 [Educația pentru toți. Raport de monitorizare globală 2005]*, Paris: UNESCO, 2006, p. 28. Acest argument este întărit și de acest raport care subliniază: „numărul anilor de școală este un înlocuitor util din punct de vedere practic, dar dubios din punct de vedere conceptual, al proceselor care au loc acolo și al rezultatelor care se obțin. În acest sens, este păcat că aspectele cantitative ale educației au devenit centrul focal al atenției în ultimii ani pentru cei care elaborează politici (și pentru mulți oameni de știință cu înclinații spre aspectele cantitative)” p. 29.

<sup>59</sup> E. Hanushek, *Rezultate economice*, Paris: I.I.E.P, UNESCO, 2005, p. 35.



de cuprindere, de retenție și de finalizare. Chiar și cercetările științifice în domeniul educației pentru romi s-au concentrat mai ales pe aspectele cantitative ale participării romilor în educație. Însă calitatea educației pe care o primesc copiii romi odată ajunși la școală este esențială din punctul de vedere al succesului școlar, al rezultatelor școlare și al oportunităților ulterioare de a se integra pe piața muncii și în societate. În același timp, desegregarea a fost în centrul atenției la nivel internațional și național în vederea asigurării creșterii calității educației pentru romi. Cu toate acestea, desegregarea nu se oprește acolo unde copiii intră în școală. Politicile și acțiunile eficiente de desegregare trebuie dublate de practici de predare eficiente pentru a obține rezultate performante și pentru a reduce abandonul. După cum s-a remarcat într-un raport independent din Muntenegru: „Dacă [...] desegregarea nu este legată de noi metode și forme de muncă (învățare prin cooperare, ateliere, introducerea evaluării muncii individualizate), în sine ea nu dă rezultate.”<sup>60</sup>

De aceea, datele calitative trebuie să aibă greutate egală atât în cercetări cât și în elaborarea de politici pentru a scoate la suprafață impactul real al programelor educaționale pentru romi. În același timp, există indicatori clari privind relația dintre calitatea educației și participarea la educație, demonstrând că abordările cantitative și calitative ale educației nu trebuie să se excludă reciproc. Slaba cuprindere a copiilor romi în sistemul de învățământ, de exemplu, se datorează parțial așteptărilor negative ale părinților romi față de capacitatea și deschiderea sistemului de învățământ de a oferi copiilor lor o educație de calitate.

#### 1.4.2 Dimensiunile și componentele educației de calitate

Cu toate că există un consens larg privind importanța asigurării accesului la educație de calitate, acordul asupra definiției educației de calitate este mult mai greu de obținut.

Convenția privind Drepturile Copilului exprimă în detaliu angajamente puternice față de scopurile educației. Aceste angajamente au implicații, la rândul lor, în ceea ce privește conținutul educației de calitate și identifică dezvoltarea educațională a individului ca un scop central.<sup>61</sup>

Conceptul de educație de calitate definit de UNESCO subliniază patru piloni pe care se sprijină educația de calitate: a învăța să știi, a învăța să faci, a învăța să trăiești împreună cu alții și a învăța să exiști.<sup>62</sup> UNESCO recunoaște de asemenea cel puțin

<sup>60</sup> M. Oljaca; M. Vujačić; B. Vulikić, “Roma Education Initiative Montenegro: Integration of Roma Children and Youth into the System of Education, Evaluation Report” [Inițiativa educațională pentru romi Muntenegru: Integrarea copiilor și tinerilor romi în sistemul de învățământ, Raport de evaluare], 2005.

<sup>61</sup> EFA *Global Monitoring Report 2005 [Raport de Monitorizare Globală EFA 2005]*, p. 30.

<sup>62</sup> Delors *et al.*, 1996, *The Treasure Within [Comoara din interior], Raport către UNESCO al Comisiei Internaționale pentru Educație în Secolul al XXI-lea, prezidat de omul de stat francez Jacques Delors.*

două componente esențiale în definiția educației de calitate: achizițiile în dezvoltarea cognitivă și încurajarea dezvoltării creative și afective a celor care învață pentru a sprijini obiectivele păcii, cetățeniei și securității, pentru a promova egalitatea și pentru a transmite mai departe generațiilor viitoare valorile culturale globale și locale.

Cadrul de Acțiune de la Dakar sub egida inițiativei Educație pentru Toți a afirmat că accesul la educație de calitate este dreptul fiecărui copil. Documentul subliniază: calitatea este „esența educației” și este un factor fundamental al participării, retenției și performanței școlare. Definiția extinsă a calității enumeră caracteristicile dezirabile ale celor care învață (elevi sănătoși, motivați).<sup>63</sup>

Aceste definiții sunt utile pentru a începe să înțelegem cum interpretează calitatea factorii importanți din domeniul educației. Însă aceste exemple vizează în principal felul în care copilul ar trebui să evolueze ca rezultat al educației, mai degrabă decât definesc ce anume ar trebui să fie sau să includă educația de calitate. Deși există abordări diferite ale definirii educației de calitate, toate definițiile conțin – cel puțin – trei elemente care delimitează cadrul de interpretare: *input*-uri educaționale [intrări în sistem], procesul educațional și *output*-uri educaționale [ieșiri, rezultate].

Acest raport începe să schițeze o definiție operațională a educației de calitate pentru OSI prin explorarea indicatorilor din aceste trei domenii ale cadrului. Acești indicatori oferă cadrul pentru abordarea monitorizării utilizată de EUMAP; mai mult, în demersurile de a analiza care elemente din cadrul acestor trei dimensiuni constituie educație de calitate, este posibil să rezulte și o definiție.

Un aspect care se situează deasupra acestor trei piloni și care nu poate fi identificat de sine stătător pe baza acestor indicatori ai educației de calitate este învățământul segregat. După cum arată cercetările, este foarte probabil că mediile educaționale segregate au o educație de calitate mai scăzută în una sau în toate trei dintre dimensiunile analizate aici. În majoritatea cazurilor, infrastructura școlii, calificarea cadrelor didactice și performanțele școlii sunt mai scăzute în școlile segregate cu o majoritate de copii romi. În cazul claselor segregate cu copii romi în școli cu majoritate ne-romă, cu toate că infrastructura școlii și calificarea cadrelor didactice sunt sau pot fi de calitate suficientă sau de calitate ridicată, este deseori curriculumul simplificat (însotit deseori de așteptările scăzute) care împiedică dezvoltarea personală a copiilor romi și performanțele lor școlare. În cazurile de segregare a copiilor romi în școli sau clase speciale, chiar dacă profesorii sunt mai bine pregătiți și nivelul finanțării este mai ridicat, așteptările negative ale cadrelor didactice, forma redusă a curriculumului și stigmatizarea care îi afectează pe copiii romi sunt factori care împiedică obținerea educației de calitate și a rezultatelor școlare bune. Este important să monitorizăm indicatorii cantitativi care se referă la numărul și procentul elevilor care beneficiază de una dintre diversele forme de învățământ segregat, fie că este vorba de școli de tip gheto

<sup>63</sup> EFA Global Monitoring Report 2005 [Raport de Monitorizare Globală EFA 2005], p. 3.

izolate geografic, de școli speciale sau de clase segregate, și pentru a înțelege felul cum se schimbă în timp sistemele de învățământ în privința acestor practici.

### 1.4.3 Indicatori ai educației de calitate

#### *Input-uri în sistemul de învățământ*

Input-urile sau intrările în sistemul de învățământ îi includ pe cei care învață – elevii – calificările cadrelor didactice și ale managerilor școlari, atitudinile cadrelor didactice, ale școlii și ale comunității educaționale mai largi, curriculumul și conținuturile sale, infrastructura școlii, materialele didactice și dotările, precum și nivelul finanțării și mecanismele de inspecție școlară.

#### *Elevii*

UNICEF descrie elevii de calitate ca fiind „persoane sănătoase, bine hrănite și pregătite să participe și să învețe, sprijinite de familia și de comunitatea lor.”<sup>64</sup> Însă copiii romi, care trăiesc deseori în sărăcie, nu sunt în această situație ideală.

#### *Calificarea și atitudinile cadrelor didactice*

Calificarea și atitudinile cadrelor didactice sunt printre cei mai importanți factori care determină calitatea predării. După cum se afirmă de către UNICEF: „Profesorii de calitate cea mai bună, aceia care pot să își ajute elevii să învețe, dețin competențe superioare atât în domeniul disciplinei pe care o predau cât și în domeniul pedagogiei”,<sup>65</sup> iar un cadru didactic de calitate poate avea un impact foarte mare asupra performanțelor elevilor săi.<sup>66</sup> Calitatea profesorului depinde foarte mult de calitatea pregătirii inițiale și de curriculumul parcurs în pregătirea profesorilor la acest nivel, deși calificările formale pe care le obțin cadrele didactice nu sunt suficiente pentru a defini un bun profesor; acesta este cazul în special al țărilor în care sistemul de învățământ se află în tranziție, unde modelele tradiționale de predare persistă. În mod ideal, profesorii ar trebui să fi parcurs o pregătire de patru ani la o instituție de învățământ superior recunoscută, fie colegiu pedagogic, fie un departament de pedagogie din cadrul unei universități. Acea instituție însăși ar fi trebuit să își schimbe stilul de predare trecând de la o abordare mai teoretică spre una mai practică și să își pregătească studenții în domeniul noțiunilor moderne de pedagogie despre care s-a dovedit că favorizează elevii aparținând minorităților (a se vedea mai jos secțiunea despre practici).

<sup>64</sup> UNICEF, “Defining Quality in Education” [Definirea calității în educație], lucrare prezentată de UNICEF la ședința Grupului de Lucru Internațional în Domeniul Educației, Florența, Italia, iunie 2000, p. 4, disponibil la <http://www.unicef.org/girlseducation/files/QualityEducation.PDF> (accesat la 16 noiembrie 2007) (în cele ce urmează, UNICEF, “Defining Quality in Education” [Definirea calității în educație]).

<sup>65</sup> UNICEF, “Defining Quality in Education” [Definirea calității în educație], p. 13.

<sup>66</sup> A se vedea Hanushek, *Economic Outcomes and School Quality [Rezultate economice și calitatea școlii]*.

Așteptările și atitudinile profesorilor s-au dovedit a avea o importanță deosebită în ceea ce privește performanța și cariera școlară a elevilor. Sute de studii experimentale în domeniul sociologiei educației au dovedit că așteptările negative ale profesorilor conduc la o performanță școlară redusă a elevilor. Pe de altă parte, elevii față de care există așteptări pozitive își îmbunătățesc performanța școlară.<sup>67</sup> Cercetările efectuate pentru OSI care sprijină această teză demonstrează o corelație între atitudinea profesorilor față de romi și rezultatele elevilor pe baza faptului că profesorii cu atitudini mai favorabile față de romi au accentuat învățarea.<sup>68</sup> Datele indică faptul că atitudinea cadrelor didactice influențează nu doar rezultatele la învățatură ale elevilor ci și aspectele care trebuie abordate pentru a promova desegregarea.<sup>69</sup> Un pericol în plus al atitudinilor negative și al așteptărilor scăzute, care sunt deseori implicite și nu se pot distinge cu ușurință, este procesul de etichetare a elevilor conform unor impresii formate superficial, deseori în cursul primelor contacte. Procesul de etichetare care are loc în școli are o influență negativă și asupra dezvoltării psihologice a copilului, ceea ce amenință serios viitorul sănătos al individului.<sup>70</sup> Practicile și cercetările OSI au confirmat faptul că educația de calitate presupune așteptări intelectuale înalte față de toți copiii.<sup>71</sup>

În fine, nivelul de fluctuație a cadrelor didactice este o altă măsură a calității predării, mai ales în ciclul primar când rezultatele copiilor depind de continuitatea cadrului didactic, deoarece la acest nivel există o corelație directă între stabilitatea emoțională și rezultatele școlare.

<sup>67</sup> Primul studiu experimental referitor la așteptările părintoare, biasate, ale profesorilor a fost realizat în 1968 de cercetătorii Rosenthal și Jacobson. Studiul a demonstrat clar efectul așteptărilor părintoare ale profesorilor asupra rezultatelor la învățatură ale elevilor. Acest efect a fost numit efectul Pygmalion. A se vedea R. Rosenthal și R. Jacobson, *Pygmalion in the classroom: Teacher Expectation and Pupils' Intellectual Development* [*Pygmalion în sala de clasă: așteptările profesorilor și dezvoltarea intelectuală a elevilor*], New York: Holt, Rinehart and Winston, 1968.

<sup>68</sup> Proactive Information Services, *Step by Step Roma Special Schools Initiative: Evaluation Report Year 3* [*Servicii proactive de informare, Inițiativa Step by Step pentru școli speciale: raport de evaluare, anul 3*], 2003, p. 15, disponibil la [http://www.osi.hu/esp/rei/Documents/Final\\_Evaluation\\_Report\\_Adobe\\_February\\_2003.pdf](http://www.osi.hu/esp/rei/Documents/Final_Evaluation_Report_Adobe_February_2003.pdf) (accesat la 18 noiembrie 2007).

<sup>69</sup> A se vedea Proactive Information Services, Raport final *REI*, Budapesta: Education Support Program, 2006. Disponibil la: <http://www.osi.hu/esp/rei> (accesat la 28 octombrie 2007) (în cele ce urmează, Raport final *REI*).

<sup>70</sup> A se vedea, de exemplu, A. V. Cicourel și J. I. Kitsuse, "The social organization of the high school and deviant adolescent careers" [*Organizarea socială a liceelor și carierele deviante ale adolescenților*], *School and Society: A sociological reader*, London and Henley: Routledge & Kegan Paul in association with Open University Press, 1971, pp. 114–121.

<sup>71</sup> A se vedea Raportul final *REI*, p. 6.

## *Curriculumul*

Un curriculum (în sensul de conținut) de calitate este premiza unei educații de calitate. Curriculumul nu ar trebui să fie doar mijlocul de transmitere a cunoștințelor, ci ar trebui să fie calea de formare a unor abilități și valori sociale. În cel mai fericit caz, un curriculum bun poate fi un agent de coeziune socială și pace, iar în cel mai nefericit caz, un instigator la război.<sup>72</sup> Un curriculum de calitate ar trebui să aibă relevanță și să mențină echilibrul între nevoile individuale de autorealizare ale elevilor și să transmită setul de cunoștințe și abilități de care are nevoie o anumită societate la un anumit moment.

În ciclul primar, curriculumul ar trebui să dezvolte deprinderile de bază în domeniul scris-cititului și socotitului la vârsta adecvată. Amânarea achizițiilor în domeniul literației, de exemplu, pot împiedica progresul școlar ulterior al elevului, deoarece cititul și scrisul sunt instrumente de care e nevoie în întreg procesul de învățare. În învățământul secundar, rolul curriculumului este în principal să pregătească elevii pentru învățământul superior, dar și să le ofere elevilor abilitățile necesare pe piața muncii. Cele mai frecvente abilități pentru a face față pe piața muncii în prezent (abilități care tind să devină norme sociale) sunt cele legate de utilizarea calculatorului și cunoștințele de limba engleză ca limbă internațională.

Pentru a servi societățile contemporane caracterizate prin diversitate accentuată, curricula ar trebui să sprijine un proces educațional prin care elevii cel puțin să accepte – și în cazul mai fericit să se bucure de – diferențele dintre grupuri și din interiorul grupurilor. Astfel, relevanța curriculumului ar trebui definită ca fiind în acord cu cultura locală/a comunității și în același timp cu cea globală; părinții și copiii vor considera curriculumul relevant dacă se recunosc și își recunosc cultura în conținuturile educaționale. Relevanța curriculumului este foarte importantă pentru copiii aparținând grupurilor minoritare și mai ales pentru copiii romi, deoarece, istoric vorbind, ei nu au fost incluși deloc în curriculum și nu au fost reflectați deloc de acesta.<sup>73</sup> Descentralizarea curriculumului școlar este unul din mijloacele prin care curriculumul poate deveni relevant și flexibil pentru a se adapta la nevoile comunității locale. Un alt mijloc este ca la elaborarea manualelor școlare reflectarea diversității să fie un criteriu specific.

Două aspecte majore ale curriculumului sunt de o importanță deosebită pentru romi, primul fiind existența curriculumului bilingv. Accesul la un astfel de curriculum este deosebit de important mai ales în primii ani de școală, în învățământul pre-primar și în primele clase, deoarece în acea perioadă se dezvoltă mai ușor abilitățile de bază în limba

<sup>72</sup> A se vedea Bush și Saltarelli, *The Two Faces of Education in Ethnic Conflict [Cele două fețe ale educației în conflicte etnice]*.

<sup>73</sup> Conform legislației internaționale în domeniul drepturilor omului, conținutul curriculumului ar trebui să reflecte culturile minorităților. A se vedea UNESCO International Bureau of Education, "Capacity Building for Curriculum Development" [Construirea capacităților pentru dezvoltare curriculară] disponibil la: <http://www.ibe.unesco.org> (accesat la 16 noiembrie 2007).

maternă a copilului; mai mult, cercetările arată că abilitățile de comunicare în limba maternă sunt foarte importante și pentru achizițiile lingvistice generale ale copilului și competențele superioare în limba maternă vor forma o bază solidă a dobândirii competențelor într-o a doua limbă.<sup>74</sup> Acolo unde școlile și sistemele de învățământ sunt etnocentrice și nu elaborează curriculum bilingv pentru învățământul preprimar și primar, eficiența predării este compromisă și predarea devine contraproductivă. Politicile educaționale bilingve pot fi foarte costisitoare și un sistem de învățământ care întâmpină greutăți financiare s-ar putea să nu și-l poată permite, iar în limba romani, în care există o varietate de dialecte vorbite, iar limba oficială este contestată, politicile bilingve oficiale și producerea de materiale curriculare ar reprezenta o povară financiară serioasă pentru Ministerul Educației. În același timp însă există metode de lucru a căror eficiență a fost demonstrată în mediile bilingve în ceea ce privește încurajarea limbii materne care poate și trebuie folosită în sălile de clasă chiar în absența unei politici bilingve oficiale.

Al doilea aspect important al relevanței curriculumului pentru copiii aparținând minorității rome este legat de posibilitatea de a studia limba romani și cultura romă în cadrul curriculumului național. Incluziunea identității rome și abordarea ei în curriculumul național sporește acceptarea diversității și recunoaște minoritățile ca fiind egale cu grupurile majoritare. Diversitatea în curriculum conduce la multiculturalism. În lumea globală contemporană, expunerea la astfel de abordări reprezintă valoare adăugată pentru viitorul copilului.

### *Infrastructura, dotările și materialele didactice*

Infrastructura școlii joacă un rol foarte important în educația de calitate. Este dificil de imaginat un sistem de învățământ care să poată produce ieșiri bune, de calitate, în absența unei infrastructuri adecvate. Elementele de bază ale unei infrastructuri școlare adecvate includ calitatea fizică generală a clădirilor școlii, spațiul mediu disponibil pe elev (reglementat de standarde naționale în unele cazuri), apa curentă, toaleta în clădire, sistem de încălzire adecvat, pentru a da doar câteva exemple.

La următorul nivel, calitatea laboratoarelor pentru diverse discipline și materialele cu care sunt dotate aceste laboratoare sunt și ele importante, precum și posibilitatea ca elevii să acceseze această infrastructură. De exemplu, dacă o școală are un laborator de informatică foarte bine echipat, dar elevilor nu li se permite să îl folosească, atunci ei nu beneficiază deloc de acest laborator. Biblioteca școlară bine dotată cu manualele și publicațiile necesare pentru lecturi suplimentare este de asemenea o condiție a

<sup>74</sup> Cercetările recente au documentat avantajele programelor bilingve adiționale (Berman, Minicucci, McLaughlin, Nelson și Woodworth, 1995; Lucas și Katz, 1994; Pease-Alvarez, Garcia și Espinosa, 1991; Thomas și Collier 1997; Thomas și Collier, 2002). Thomas și Collier (1997, 2002), în studiile referitoare la eficiența școlilor din punctul de vedere al elevilor vorbitori de limbi minoritare, au arătat că sprijinul acordat dezvoltării primei limbi vorbite de copil explică în cea mai mare parte diferențele dintre rezultatele școlare ale elevilor și acest sprijin are cea mai mare influență asupra succesului școlar pe termen lung al copilului.

succesului școlar, mai ales pentru școlile care sunt situate în zone unde probabil că astfel de materiale nu sunt disponibile nici în căminul elevilor.

În final, existența și accesul la materiale didactice – de la hârtia simplă, caiete de notițe, creioane și creioane colorate până la manuale – sunt aspecte importante ale educației de calitate.

### *Finanțarea*

Nivelul de finanțare va fi probabil reflectat de starea infrastructurii școlii. Când evaluăm calitatea educației, este important să ne îndreptăm atenția spre împărțirea finanțării între nivelurile național și local și să încercăm să scoatem la suprafață inechitățile potențiale dintre unitățile școlare din cadrul aceluiași sistem. Dacă sistemele sunt concepute astfel încât majoritatea finanțării la bugetul școlii vine de la nivelul local, atunci acest aspect poate dezavantaja școlile situate în comunități sărace. Deoarece educația de calitate bună ar trebui să întâmpine nevoile elevilor care provin din rândurile minorităților, monitorizarea calității educației, pe lângă evaluarea formulelor de finanțare a școlilor la nivel local, ar trebui să ia în considerare și să compare cheltuielile pe elev rom și cele pe elev dintr-un grup minoritar, în general, precum și cheltuielile pe copil dintr-un grup minoritar (numeric) cel mai apropiat de romi.

### *Inspecțiile școlare*

În cadrul sistemului național de învățământ, inspectorii școlari și sistemele de inspecții școlare pot fi considerate o formă de auto-monitorizare și evaluare. În multe țări, inspecțiile școlare au menirea să măsoare conformitatea școlii cu standardele impuse de lege și alte reglementări. Nu toate inspectoratele au mandatul de a raporta cazurile de segregare și tipurile de măsuri pentru impunerea de sancțiuni la adresa școlilor care nu respectă standardele de calitate în educație sau politicile de desegregare diferă. Mai mult, rolul inspectorilor școlari nu este clar în ceea ce privește sprijinirea școlilor pentru a folosi noi metode de predare, un element important în realizarea schimbărilor în sala de clasă în direcția sprijinirii diversității. De aceea influența pe care o au inspecțiile școlare asupra calității educației este foarte variabilă.

### *Procesele educaționale*

Calitatea educației în ce privește procesele educaționale se leagă de organizarea clasei, tehnicile de predare, formarea continuă a cadrelor didactice, managementul școlar precum și cultura și etosul școlii.

### *Organizarea claselor de elevi și practicile de predare*

Gruparea elevilor după abilitatea lor percepută în clase separate, secții sau chiar clădiri separate este o practică larg răspândită în regiune, care poate produce consecințe

negative.<sup>75</sup> Copiii romi pot fi afectați în mod special de acest tip de organizare a claselor de elevi, deoarece copiii din familiile mai sărace și cei aparținând minorităților etnice sunt deseori plasați în școli mărginașe și în săli de clasă separate, li se predă după un curriculum separat și învață într-o atmosferă care este deosebit de rigidă și centrată pe disciplină. OSI sprijină practica învățării integrate și instruirii diferențiate, în care toți elevii participă împreună în sala de clasă și în acest mediu eterogen profesorul lucrează cu toți elevii în mod eficient, evitând astfel plasarea elevilor în clase separate, speciale sau de altă natură. Pentru a plasa elevii în clasele de masă la începutul anului școlar, școlile trebuie să ia în considerare mediul socio-economic de proveniență a copilului, limba maternă și abilitățile de învățare și să realizeze o combinație a acestora în fiecare clasă pentru a asigura gruparea echilibrată a diferiților elevi.

O viziune depășită și limitată a predării ca prezentare a unor cunoștințe nu se mai potrivește cu cunoștințele pedagogice actuale despre cum învață și ce ar trebui să învețe elevii.<sup>76</sup> Astfel, profesorii au nevoie de metode și competențe care să reflecte noile cunoștințe despre felul în care învață elevii. Într-un sistem de învățământ de calitate superioară organizarea sălii de clasă și tehnicile de predare ar trebui să fie centrate pe elevi mai degrabă decât pe profesor și în măsura posibilităților să permită predarea diferențiată<sup>77</sup> pentru a putea construi pe punctele tari ale fiecărui copil mai degrabă decât să accentueze deficiențele pe care le are acesta. Profesorii ar trebui să încorporeze cunoștințe despre culturile minorităților și educația multiculturală, metodologia de predare pentru elevi cu altă limbă maternă decât limba de predare, implicarea părinților, dezvoltarea școlară și educația pentru echitate socială, care sunt esențiale în munca profesorilor cu copiii romi într-o clasă caracterizată de diversitate.<sup>78</sup>

<sup>75</sup> A se vedea de exemplu J. Ireson și S. Hallan, *Ability Grouping in Education [Gruparea pe abilități în învățământ]*, London, Thousands Oaks, CA: Sage, 2001.

<sup>76</sup> UNICEF, "Defining Quality in Education" [Definirea calității în educație], p. 15.

<sup>77</sup> A diferenția predarea înseamnă a recunoaște mediile diferite din care provin elevii, diferențele în cunoștințele lor, pregătirea pentru școală, limba maternă, preferințele pentru anumite stiluri de învățare, interesele diferite și a răspunde eficient la aceste diferențe. Predarea diferențiată este un proces de abordare a predării și învățării elevilor cu abilități diferite în aceeași sală de clasă. Predarea diferențiată urmărește să sprijine realizarea potențialului fiecărui copil și succesul individual al fiecăruia prin acceptarea elevului așa cum este el și sprijinirea sa pentru a progresa în procesul de învățare. A se vedea T. Hall, "Differentiated Instruction [Predarea diferențiată]," disponibil la [http://www.cast.org/publications/nca/nca\\_diffinstruc.html](http://www.cast.org/publications/nca/nca_diffinstruc.html) (accesat la 18 noiembrie 2007).

<sup>78</sup> A se vedea Raportul final *REI*; ESP, "Combating Educational Deprivation of Roma Children: A Policy Discussion Paper" [Combatere lipsirii de educație a copiilor romi: dezbateri politice], Budapesta: Education Support Program, 2003, disponibil la [http://www.soros.org/initiatives/esp/articles\\_publications/publications/depriv\\_20030407](http://www.soros.org/initiatives/esp/articles_publications/publications/depriv_20030407) (accesat la 16 noiembrie 2007).



### *Formarea inițială și continuă a cadrelor didactice*

Formarea inițială și continuă a cadrelor didactice sunt componente importante ale pregătirii cadrelor didactice, care ajută la asigurarea unei performanțe de calitate a profesorilor de la grădiniță până la universitate. Formarea inițială se adresează studenților din învățământul superior înainte ca ei să devină profesori.

Formarea continuă a cadrelor didactice este o modalitate de îmbunătățire a calității predării prin completarea competențelor formale obținute de profesori pentru a face față standardelor formale impuse de sistemul de învățământ sau pentru a le dezvolta anumite competențe specifice necesare pentru a preda o anumită disciplină, sau, de exemplu, pentru a lucra cu elevi ce provin din grupuri minoritare.

Anumite domenii, cum ar fi fizica sau informatica, dar și noile metode de predare, necesită învățare și dezvoltare continuă. Un alt aspect important al formărilor continue este schimbul de experiență dintre cadrele didactice. Pentru a oferi posibilitatea profesorilor de a fi la zi cu practicile de predare și pentru a contribui la dezvoltarea lor profesională, accesul la programe de formare continuă de calitate este esențial pentru sistemul de învățământ din punctul de vedere al eficienței sale generale. Este esențială pregătirea – atât în cadrul formării inițiale, cât și în cea continuă – în domeniul practicilor de calitate, moderne și bazate pe rezultatele unor cercetări și care s-au demonstrat a fi eficiente în cazul elevilor aparținând minorităților. Pentru a pregăti sistemele de învățământ să integreze eficient elevii romi, este esențială includerea în ambele forme de pregătire a cadrelor didactice a conceptelor de diversitate, multiculturalism și modalitățile de abordare a acestor concepte în predare.

### *Managementul școlar*

Managementul școlar este un aspect cheie în contextul educației de calitate, deoarece sistemele de învățământ din regiune tranzitează de la un sistem puternic centralizat spre unul descentralizat, în care școlile vor fi în grija comunităților locale (școli comunitare). Școlile care în trecut erau sub supravegherea autorităților și au adoptat un rol pasiv în implementarea educației au acum libertate mult mai multă. Însă în lipsa experienței și deseori a sprijinului sau îndrumării, școlile ezită neștiind ce să facă în aceste noi condiții. Dacă această situație nouă este privită ca o oportunitate, managementul școlar ar putea deveni mai inclusiv, mai conștient de sine și ar putea implementa planuri de dezvoltare școlară prin care să îmbunătățească în mod continuu calitatea educației.

În acest sens, raportul de față monitorizează nivelul de implicare al comunității și al părinților în viața școlii prin analiza componenței forurilor de conducere ale școlilor, a tipurilor de decizii pe care aceste foruri le pot lua și prin examinarea gradului de implicare a părinților și comunității în viața școlii. O educație de calitate se sprijină pe implicarea părinților în activitatea de zi cu zi a școlilor, însă deseori implicarea părinților în forurile de conducere ale școlilor se rezumă de fapt doar la nivelul de reprezentare, fără participarea efectivă a acestora în procesele de predare și învățare.

### *Cultura și etosul școlii*

Cultura și etosul școlii sunt construite prin interacțiunile zilnice ale principalilor factori implicați în viața școlii, între elevii înșiși, între elevi și cadre didactice, precum și între consiliul profesoral, părinți și comunitate. Toate aceste interacțiuni conduc la formularea unor norme organizaționale care sunt incluse în regulamentul de ordine internă a școlii sau sunt pur și simplu acceptate în comun de factorii implicați. Este evident că procesele educaționale nu pot răspunde la imperativul educației de calitate în absența unor bune relații între factorii educaționali. Un aspect cheie al definirii unei bune relații între acești factori este încrederea reciprocă bazată pe respect și valori comune. Pentru cadrele didactice, acest lucru necesită o înțelegere a culturii și valorilor rome și deschiderea de a promova valorile intrinseci ale culturii rome în procesul educațional. Buna înțelegere dintre elevii romi și ne-romi este mediată și depinde de percepțiile profesorilor (și ale părinților) despre cultura romă, precum și de curriculum, care poate încuraja percepția pozitivă a etniei rome, o poate ignora sau, chiar mai periculos, poate prezenta romii într-o manieră negativă. Participarea într-o manieră pozitivă, într-o atmosferă pozitivă, solicită din partea părinților și comunității rome o înțelegere a beneficiilor educației formale, precum și înțelegerea rolului central pe care profesorii îl au în sprijinirea elevilor pentru a avea parte de acele beneficii.

### *Rezultatele școlare – performanțele elevilor*

Calitatea educației ar trebui reflectată de rezultatele elevilor în timpul carierei lor școlare și poate fi măsurată prin analiza rezultatelor luând în considerare standardele impuse din exterior, prin măsurarea gradului în care elevii trec cu succes dintr-o clasă în alta în sistemul de învățământ, sau abandonează, precum și prin analiza gradului de satisfacție al beneficiarilor.<sup>79</sup>

### *Rezultatele măsurate prin raportarea la standarde externe*

Prima abordare a măsurării este una obiectivă, prin raportarea rezultatelor elevilor la standardele curriculare prescrise. În acest sens, pentru a evalua rezultatele elevilor trebuie să comparăm aceste rezultate cu standardele externe definite de curriculum. De exemplu, la nivelul claselor primare cea mai potrivită măsură a rezultatelor elevilor este raportarea la gradul de însușire a deprinderilor de bază (literație și abilități matematice) la vârsta indicată de standardele curriculare. Când curriculumul cuprinde standarde mai scăzute, cum este cazul școlilor speciale pentru copii cu dizabilități intelectuale, copiii diagnosticați greșit sunt evaluați după standarde curriculare mai scăzute. O a doua măsură din exterior a performanței școlare a elevilor este dată de rezultatele obținute de aceștia la examenele naționale/ de admitere în diferite puncte critice în sistem: din învățământul primar în cel secundar inferior și mai departe în cel secundar superior.

Cum majoritatea statelor nu adună date dezagregate pe etnie și/sau nu au sisteme naționale de evaluare, nu este posibil să se monitorizeze precis performanța școlară a

<sup>79</sup> Sistemele de învățământ din regiune se află în tranziție spre un model mai orientat spre client.

elevilor romi în comparație cu colegii lor majoritari. Când astfel de date sunt disponibile, ele se bazează pe testări sau cercetări la scară redusă. Din păcate, tendințele demonstrează nivele de performanță mai reduse pentru copiii romi decât pentru colegii lor majoritari.

### *Trecerea cu succes dintr-o clasă în alta*

În absența datelor de încredere referitoare la rezultatele școlare, rata de repetiție a clasei, care este de asemenea o măsură definită din exterior (chiar dacă e mediată de interpretările variate ale cadrelor didactice) este un indicator important al performanței școlare.

### *Gradul de satisfacție al beneficiarilor*

Calitatea poate fi măsurată indirect prin evaluarea gradului de satisfacție al beneficiarilor (părinți și elevi) cu ceea ce le oferă școala. În această abordare, evaluarea calității școlii este mai largă deoarece nu include doar satisfacția dată de rezultatele elevilor, ci și satisfacția clienților în ceea ce privește calificarea cadrelor didactice, managementul școlii, infrastructura școlii, cultura și etosul, precum și oportunitățile pe care le au elevii după ce finalizează școala.

## **1.5 Rezultate obținute din rapoartele de țară**

### **1.5.1 Date**

Una dintre cele mai semnificative bariere în monitorizarea progresului în ce privește educația pentru copiii romi este lipsa datelor dezagregate pe etnie. Fără date dezagregate pe etnie – chiar dacă există date similare care nu sunt total de încredere, cum ar fi limba sau statutul socio-economic – cum pot guvernele diferenția între cine are succes la școală și cine nu și să ofere sprijinul adecvat pentru cei care înregistrează eșec? Pentru a elabora politici și programe eficiente de îmbunătățire a statutului educațional – și implicit cel social și economic – al romilor, este nevoie de informații precise din sfera educației, deoarece în caz contrar situația lor se va înrăutăți.

Există numeroase cauze ale acestei lipse, documentate în acest exercițiu de monitorizare. Mai multe guverne nu permit, legal vorbind, colectarea de date personale atunci când întocmesc statistici, cum ar fi Ungaria (din 1993), România și Slovacia. Aceasta ar putea fi o neînțelegere sau o interpretare greșită a legii, iar grupurile de activiști în domeniul drepturilor omului ar putea afirma că aceasta este o scuză pentru guverne pentru a-și justifica lipsa de acțiune. Într-adevăr, respectarea confidențialității în adunarea de date este importantă – și acest lucru poate avea relevanță majoră pentru romi care și-ar putea face griji că datele se vor folosi spre dezavantajul lor – legile de protecție a datelor nu exclud colectarea de date referitoare la etnie; mai degrabă ele disting între date personale identificabile individual și date agregate.<sup>80</sup> Consiliul

<sup>80</sup> Directiva UE referitoare la protecția indivizilor în privința prelucrării datelor personale și libera mișcare a acestor date, 95/46/EC, 24 octombrie.

Europei remarcă faptul că rezultatele statistice nu sunt date personale pentru că ele nu sunt legate de persoane identificabile.<sup>81</sup> Din moment ce guvernele au datoria să asigure egalitatea, acest lucru ar trebui înțeles și ca datoria de a colecta și folosi date dezagregate pe etnie pentru a scoate la suprafață inegalitățile și pentru a lua decizii politice adecvate. Excepțiile la cazurile în care legea se invocă drept scuză pentru lipsa datelor sunt statele sud-est europene: Bulgaria, Serbia, Croația și Macedonia, precum și Muntenegru, care nu interzic, ba unele chiar stipulează acest lucru (Macedonia), dar există alți factori care împiedică existența datelor adecvate. În Serbia, de exemplu, lipsa datelor statistice dezagregate este cauzată de interpretarea arbitrară, într-o anumită măsură, a prevederilor Legii referitoare la Fundamentul Sistemului de Învățământ care ar exclude colectarea de date referitoare la etnie. În Macedonia, deși colectarea datelor este o obligație, acestea tot nu se colectează.

Un alt factor major al lipsei datelor este stigmatizarea socială a identității romi. Atunci când la recensăminte operatorii cer persoanelor să își declare etnia, mulți romi aleg să se declare ca aparținând grupului majoritar sau aleg „nedeclarată”, cauzând astfel o deflație serioasă în statisticile oficiale. Cu persoanele care completează formularele de la recensământ nu pot fi obligate să divulge informații despre ei înșiși, pentru că datele se colectează pe bază de autoidentificare, mulți aleg să ofere date nerelevante. Asemenea cazuri s-au raportat în Bulgaria, Ungaria, Serbia și Croația. În Ungaria însă, unde cercetătorii au dezbătut timp de peste zece ani cine anume este rom – pe bază de autoidentificare sau heteroidentificare, decizia fiind în favoarea heteroidentificării – utilizarea de date referitoare la originea etnică percepută a unei persoane nu este interzisă explicit. În Serbia și Croația un alt factor care duce la inexactitatea datelor este lipsa informațiilor personale și/sau înregistrate, iar în Serbia s-a invocat și migrarea romilor. În Croația analfabetismul este o problema care are efect asupra colectării de date, iar în mod interesant în România autoidentificarea romilor a înregistrat o creștere în ultimii ani.

Lipsa datelor dezagregate este o problemă la nivelul general al constituirii statisticilor care se transferă și în sfera educației. În ceea ce privește statisticile educaționale în special există și alte neajunsuri raportate în privința statisticilor care nu sunt de încredere: nașteri neînregistrate, cum este cazul în Bulgaria; statisticile se bazează pe școli în ce privește raportarea de date, ceea ce conduce la lipsa de precizie a datelor, după cum s-a raportat în Bulgaria, Ungaria, Macedonia și România. În Bulgaria de exemplu școlile sunt încurajate să raporteze cifre de școlarizare mai mari, pe când în Ungaria datele nu sunt comparabile între școli; statul colectează doar informații imitate, motiv pentru care trebuie consultate și alte surse de date, după cum s-a raportat în Bulgaria, România, Slovacia și Muntenegru. În Ungaria de exemplu datele oficiale sunt printre sursele cu cel mai scăzut grad de încredere și mulți sunt de părere că studiile sociologice sunt surse de date cu grad de

<sup>81</sup> CoE, Convention for the Protection of Individuals with Regard to Automatic Processing of Personal Data (1981) [Convenția pentru protecția indivizilor cu privire la procesarea automată de date personale] și Recomandarea Nr. R (97) 18 a Comitetului de Miniștri privind protecția datelor personale colectate și procesate în scopuri statistice (1997).

încredere mai ridicat decât recensămintele finanțate de stat. În România s-au folosit în primul rând date și statistici din surse neguvernamentale în încercarea de a surprinde imaginea corectă a stării de fapt.

O altă problemă raportată în privința colectării de date este faptul că în general sistemele de colectare de date sunt ineficiente, nesistematice sau lipsesc, după cum s-a raportat de exemplu din Muntenegru și Macedonia, sau datele oferite de diferite ministere nu sunt compatibile, precum nu sunt compatibile nici cu datele colectate internațional, cum este cazul Bulgariei și Ungariei. Cu toate acestea atunci când sistemele sunt aduse la zi cum este cazul Serbiei unde s-a creat EMIS (Education Management Information System) sau al României, dacă aceste sisteme sunt implementate adecvat, ele au potențialul de a asigura o bază pentru monitorizarea creșterii performanței școlare a elevilor romi.

Lipsa de date colectate periodic se transmite și la nivel local unde, de exemplu în Bulgaria, inspectoratele școlare nu adună date dezagregate pe etnie. Abandonul școlar, precum și alți indicatori nu pot fi urmăriți în mod adecvat în aceste condiții.

Grupurile locale folosesc date care provin de la Uniunea Europeană și afirmă că datele referitoare la etnie pot și trebui colectate, dar acest lucru trebuie realizat în mod responsabil. Asemenea acțiuni ale unor grupuri locale au fost raportate în Ungaria.

Conform unei publicații ERRC din 2004,<sup>82</sup> motivele pentru această stare deplorabilă în privința datelor despre romi includ următoarele:

1. percepția greșită conform căreia legile de protecție a datelor personale interzic colectarea de date referitoare la etnie;
2. lipsa de înțelegere a importanței strategice a monitorizării etnice în lupta împotriva discriminării;
3. temerea că statisticile etnice ar putea fi utilizate pentru a cauza prejudicii respondenților;
4. caracterul slab al voinței politice a guvernelor care elaborează programe pentru integrarea romilor, lipsa viziunii unei reforme autentice bazate pe evaluarea cantitativă a nevoilor și a gradului de pregătire de a aloca resursele adecvate;
5. temerea guvernelor că statisticile ar putea scoate la suprafață aspectele mai puțin plăcute ale societății;
6. dificultățile de ordin metodologic: cine ar trebui să fie considerat rom, cei care își declară etnia romă sau grupul mult mai extins;

---

<sup>82</sup> D. Petrova, "Ethnic Statistics" [Statistici etnice], Roma Rights: *Quarterly Journal of the European Roma Rights Center*, numărul 2, 2004, p. 5.

7. dificultăți de ordin metodologic în gestionarea refuzului romilor în a-si „recunoaște” apartenența etnica, refuz care diferă larg de la o regiune la alta și de la un grup la altul.

### 1.5.2 Politici și programe guvernamentale

#### *Programe naționale pentru romi și strategii educaționale la nivel național*

Toate țările incluse în acest raport de monitorizare au adoptat programe guvernamentale complexe pentru romi, care includ secțiuni referitoare la educație, în unele cazuri educația este obiectul unei strategii separate, iar în altele educația este abordată în cadrul Deceniului pentru Incluziunea Romilor.

S-au formulat numeroase critici la adresa programelor naționale pentru romi. În Bulgaria, programul Cadru din 1999 este considerat depășit deoarece secțiunea referitoare la educație s-a transferat într-un program guvernamental special destinat educației care a demarat în 2006 și care nu vizează în mod specific romii. Pe de altă parte în România Planul de Acțiune al Deceniului nu s-a adoptat deloc, argumentându-se că asemenea planuri de acțiune ar putea fi implementate doar atunci când documentele conțin scopuri generale, ținte specifice precum și indicatori și demersuri de monitorizare bine definite.

În alte cazuri criticile se adresează programelor care nu vizează aspecte relevante sau importante cum este cazul Croației, unde Programul Național pentru Romi prevede că acei copii romi care nu au beneficiat de pregătire adecvată pentru ciclul primar ar trebui cuprinși în clase sau grupe speciale în clasa întâi a școlii primare, ceea ce pare să fi o formă de segregare care contrazice principiile promovate în restul programului.

În Slovacia există o lipsă a recunoașterii faptului că în școlile speciale copii romi sunt supraraprezențați, ceea ce este o situație bine documentată și larg cunoscută. Cu toate acestea acest aspect nu este recunoscut în politicile slovace care vizează romii și nu i se acordă atenția cuvenită în Planul de Acțiune al Deceniului.

În ceea ce privește strategiile educaționale la nivel național, problemele reale care solicită atenție nu sunt abordate în documentele de politici educaționale; de exemplu problema segregării nu este abordată prin măsuri de desegregare, cum este cazul în Bulgaria, unde Programul Național de Dezvoltare a Educației Școlare și Preșcolare revine asupra angajamentelor din trecut în privința desegregării și nu vizează multe din problemele specifice identificate de însuși guvernul bulgar în Planul de Acțiune al Deceniului elaborat în 2005.

Deseori documentele nu vizează romii în special sau fac referire la copii care provin din familii unde se vorbește altă limbă decât cea majoritară, sau alte formulări alternative, cum este cazul în Ungaria, unde reformele Ministerului Educației și Culturii, țințesc prioritar persoanele dezavantajate social și în al doilea rând pe cele cu nevoi educaționale speciale. În noul Program Guvernamental pentru o Ungarie de Succes, Modernă și Justă, 2006–2010, guvernul ungar reiterează angajamentul de a combate

segregarea în școli dar omite dimensiunea rasială a segregării. De fapt majoritatea politicilor și programelor educaționale ungare nu vizează deloc romii în mod specific. În alte cazuri, cum este cel al Croației, romii sunt menționați doar în trecere și doar în legătură cu alte documente cadru cum ar fi Programul Național pentru Romi și Planul de Acțiune al Deceniului.

Aceste aspecte denotă ezitări din partea guvernelor în abordarea în mod specific și includerea romilor ca grup țintă distinct în strategiile educaționale (sau includerea educației în strategiile generale pentru romi). Pe de altă parte acest lucru poate fi privit ca un semn al dorinței guvernelor de a generaliza problema și unii ar putea argumenta că strategia generală pentru educație va aborda în mod necesar și aspecte care vor îmbunătăți accesul la educație de calitate pentru romi. Însă aceste strategii nu includ elemente importante care ar fi necesare pentru o îmbunătățire autentică a învățământului pentru romi. Lipsa vizării directe a copiilor romi îngreunează abordarea directă a problemelor acestora prin politici specifice. Strategiile ar trebui să ia în calcul nevoile specifice ale romilor iar evitarea țintirii directe în diversele politici conexe ar trebui rezolvată prin adoptarea unei politici comprehensive a educației pentru romi, sprijinită prin măsuri legislative și financiare adecvate.

### *Lipsa implementării*

Chiar și atunci când documentele politice cuprinzătoare vizează romii în mod special cum este cazul în Croația, Macedonia, România și Serbia, o altă critică este aceea că documentele politice nu sunt implementate. De exemplu în Bulgaria de la adoptarea Planului de Acțiune al Deceniului, guvernul bulgar a emis o serie de documente care se doreau a fi implementarea planului, dar nici unul nu s-a referit la sfera educației. Un exemplu relevant pentru lipsa implementării în Bulgaria este faptul că angajamentul exprimat în Documentul Cadru de a elimina segregarea în educație nu s-a materializat chiar dacă inițiativele ONG-urilor de a realiza desegregarea s-au extins la nivel local și au oferit modele utile pentru o abordare guvernamentală mai complexă. Monitorizarea în Serbia indică faptul că deși politicile care vizează educația pentru romi sunt foarte detaliate și au fost integrate în politici mai generale, acestea rămân pe hârtie. Există o discrepanță evidentă între declarații și implementarea practică a politicilor. Implementarea politicilor educaționale se realizează încă sub forma unor proiecte izolate sau sub forma unor acțiuni afirmative, dar nu se abordează într-o manieră complexă și sistematică. România așteaptă adoptarea Planului de Acțiune al Deceniului înainte de a demara implementarea; în același timp însă, România a făcut progrese mari în implementarea acestor politici prin intermediul diferitelor programe Phare dintre care multe s-au focalizat în mod specific pe minoritatea romă.

Un alt aspect care s-a raportat din Bulgaria și Macedonia și care împiedică buna implementare a politicilor este că programele guvernamentale care își propun să îmbunătățească educația pentru romi nu au mecanismele de monitorizare și evaluare adecvate. Acest inconvenient al politicilor educaționale guvernamentale ridică semne de întrebare legate de eficiența programelor precum și de potențialul lor de dezvoltare și multiplicare.

Procesul continuu de descentralizare afectează și el implementarea politicilor educaționale pe măsură ce autoritățile locale câștigă mai multă autonomie dar deseori nu-și asumă responsabilități clare și guvernul menține din ce în ce mai puține mecanisme de combatere a unor tendințe negative cum ar fi segregarea. Astfel de tendințe s-au raportat din Bulgaria, Ungaria și România. De exemplu în România inspectorii școlari care au sarcini substanțiale în procesul de desegregare se confruntă cu dificultăți datorate lisei autorității instituționale de a coordona eforturile de desegregare și lipsei unor instrumente legale și administrative de a pedepsi segregarea, ceea ce le reduce rolul în combaterea discriminării și segregării. Structura administrativă descentralizată prezintă anumite obstacole în cale implementării complexe a desegregării și se dovedește a fi o problemă și în privința implementării altor politici, cum ar fi introducerea asistenților educaționali romi, după cum descriu rapoartele de țară din Bulgaria și România.

În Serbia obstacolele care stau în calea implementării cu succes a politicilor sunt surprinzătoare: anume că procesul de reformă a educației nu a fost atât de rapid și comprehensiv precum s-a anticipat. În loc să fie integrate în reforma generală, politicile care vizează romii, sunt implementate doar parțial și ad-hoc, iar educația incluzivă necesită de fapt transformarea radicală a sistemului de învățământ precum și fonduri semnificative pe care în prezent sistemul nu le poate asigura. Schimbările frecvente de guvern au îngreunat mult menținerea unei abordări constante a acestor probleme.

S-au raportat și alte obstacole care previn implementarea politicilor, de exemplu în privința utilizării asistenților educaționali romi, cum este cazul în Serbia unde în școli asistenții educaționali romi sunt percepuți ca agenți de control din exterior sau intruși, iar profesorii își schimbă comportamentul în prezența lor și își exprimă nemulțumirea față de această prezență. Mai mult cum predarea în general nu include o metodologie interactivă, ci mai degrabă prelegeri, mulți asistenți educaționali romi nu aveau nimic de făcut în sala de clasă. În plus asistenții educaționali romi ar trebui să fie absolvenți de liceu dar în multe localități nu s-au putut identifica persoane cu acest profil, și de aceea nu s-au putut angaja asistenți educaționali romi. Includerea autentică a asistenților educaționali romi în procesul de învățământ din Serbia va necesita îndepărtarea acestor obstacole și nu doar asigurarea cadrului legal și a mecanismelor de finanțarea pentru angajarea lor.

Muntele este probabil singura țară unde un proiect guvernamental, Inițiativa Educațională pentru Romi, care este finanțat de guvern și de REF, care își implementează Planul de Acțiune al Deceniului în educație pe o scară largă și într-un mod sistematic. Însă lipsa implementării politicilor este o problemă generală care s-a raportat în toate țările Deceniului.

### *Limba, predarea limbii romani și asistenții educaționali romi (AER)*

Recunoașterea limbii romani ca o limbă oficială precum și legile care reglementează dreptul de a învăța în limba maternă și de a studia limba maternă ca disciplină școlară variază de la o țară la alta.



România, Serbia, Croația, Ungaria și Macedonia au prevederi legislative care asigură dreptul minorității române de a studia limba maternă și în limba maternă.

În Muntenegru limba romani nu este recunoscută oficial ca limbă. Legile existente care asigură drepturile minorităților naționale de a-și folosi limba proprie în educație nu se aplică în cazul limbii romani deoarece populația romă în Muntenegru nu atinge pragul necesar pentru implementarea acestor prevederi legale. În alte țări cum ar fi Slovacia, Constituția garantează tuturor membrilor minorităților etnice (inclusiv romilor) dreptul la educație în limba maternă, deși legea educației nu menționează explicit romii printre minoritățile care au dreptul de a fi educate în propria lor limbă. Diferite limbi minoritare au statut diferit în învățământ; categorisirea limbilor minoritare înseamnă șanse inegale pentru membrii diferitelor minorități etnice de a beneficia de educație în limba maternă.

În Bulgaria deși legea garantează dreptul de a studia în limba maternă (limba romani a fost recunoscută ca limbă maternă care poate fi predată în școlile elementare municipale, începând cu adoptarea în 1991 a Legii Învățământului Național), dreptul de a fi educat în limba maternă nu este asigurat.

În ciuda faptului că în multe țări se asigură posibilitatea de a studia în limba maternă, punerea în practică a acestui drept reprezintă o problemă. În Bulgaria de exemplu predarea limbii romani nu a fost organizată niciodată astfel încât să acopere nevoile unei părți semnificative a populației de romi și în ultimii ani a cunoscut un declin. În prezent nu există școli în Bulgaria unde să se predea un Curriculum bilingv, nici școli unde întregul curriculum în limba romani; există foarte puțini profesori de limba romani. În Ungaria numărul profesorilor care vorbesc romani, sau care sunt pregătiți să predea în romani, sau să utilizeze tehnici bilingve este nesemnificativ. Nu există școli bilingve pentru romi, nici școli în Ungaria unde întregul curriculum să se predea în romani; există însă câteva prevederi care permit studierea limbii romani ca disciplină școlară. Aspectele legate de limbă ridică mai puține probleme în Ungaria decât în alte țări cu populație roma numeroasă, deoarece un procent ridicat de romi din Ungaria vorbesc ungurește și nu romani. În Slovacia nu există o rețea de școli primare sau secundare care să ofere educație în romani. În Serbia până în prezent educația în limba romani (sau educația bilingva care include romani) nu s-a oferit în nicio școală deși există câteva cursuri opționale de romani. Nu există informații oficiale despre cadre didactice din învățământul preșcolar sau alte nivele care folosesc romani în predare sau care vorbesc limba. În procesul educațional, romii își pot folosi limba maternă doar dacă aleg cursul opțional în ciclul gimnazial intitulat „Limba romani și elemente de cultură națională”, dar și acest lucru este posibil doar pe teritoriul provinciei autonome Voivodina. În parte datorate diversității limbii romani, în Croația nu s-a cerut în mod formal ca limba romani să devină limbă oficială de predare și nu există profesori pregătiți pentru a preda în romani. Există câteva semnale că limba maternă se utilizează în grădinițe unde este inclusă sub forma unui curs suplimentar. În Macedonia, limba romani nu este folosită ca limbă de predare în școli; nu există școli în Macedonia unde să se predea doar în romani. În prezent datorită lipsei de cadre didactice calificate și

lipsei de sprijin pentru asigurarea manualelor precum și a altor materiale didactice, romani este o disciplină opțională predată în două școli elementare.

Dintre toate țările din acest raport, România este cea care a înregistrat cel mai semnificativ progres în domeniul predării limbii materne, lucru datorat în parte eforturilor și măsurilor coerente adoptate de Ministerul Educației. La cererea părinților elevii romi din învățământul preuniversitar pot solicita includerea limbii și literaturii romani în curriculum. În prezent limba romani este predată ca limbă maternă de 480 cadre didactice rome și ne-rome (circa o cincime dintre aceștia fiind etnici români sau maghiari). Numărul elevilor care studiază limba romani și istoria și tradițiile romilor a crescut de la 50 în 1990 la peste 25500. România raportează o creștere a numărului profesorilor de romani dintre care unii nu sunt romi, în timp ce alte țări precum Bulgaria, Ungaria și Croația nu au raportat aproape nimic în această privință. În România în anul școlar 2005–2006, dintre cei 280000 profesori activi, 490 (0,18%) erau profesori romi care predau limba romani și istoria și tradițiile romilor de la nivelul pre-primar până la cel liceal. O școală din județul Timiș, Măguri, experimentează predarea aproape exclusiv în limba romani, iar în câteva grădinițe se experimentează învățământ bilingv.

Un alt aspect care diferă de la o țară la alta este utilizarea AER. În ciuda nevoii și a avantajelor confirmate la nivel local în toate țările din acest raport, unele țări au adoptat mai multe măsuri afirmative pentru a răspunde acestei nevoi. De exemplu în Bulgaria au fost numiți peste o sută de AER pentru a funcționa ca facilitatori în sălile de clasă. Una dintre problemele legate de această situație este că municipalitățile deseori nu au resursele necesare pentru a angaja asemenea asistenți. Aceeași problemă s-a raportat și din România unde administrația locală poate să aleagă să nu angajeze mediatorii școlari ci să finanțeze alte priorități locale în cazul în care bugetul pentru plata acestor mediatorii nu este asigurat de la nivel central. În Ungaria nu există reglementări centrale referitor la angajarea mediatorilor școlari sau a AER, iar profilul ocupațional nu este înregistrat ca unul oficial în această țară. În România începând din 2002 mediatorii școlari romi au un rol important în cadrul tuturor proiectelor educaționale finanțate de Phare și conform estimărilor peste 200 de mediatorii au fost angajați, deși nu există cifre oficiale. În Serbia documentele de politici pentru educația romilor prevăd introducerea AER în învățământul preșcolar și primar precum și angajarea mediatorilor școlari care să colaboreze cu familiile în școlile cu număr mare de copii romi. Cu toate acestea în prezent nu există prevederi legale pentru angajarea asistenților educaționali AER în grădinițe sau școli primare, deși proiectul de lege al învățământului preșcolar prevede utilizarea AER. Începând cu 2005 Consiliul Național Rom și Ministerul Educației și Sportului din Serbia au angajat 30 de coordonatori romi care să coopereze cu familiile într-un proiect educațional pentru învățământul pre-primar finanțat de REF. Slovacia în ciuda legislației nefavorabile în ceea ce privește educația pentru romi a alocat fonduri substanțiale pentru AER: în 2006 Ministerul Educației a alocat 130 milioane SKK (3,76 mil EUR) pentru a acoperi salariile AER și conform șefului Departamentului pentru Educația Comunităților Rome din cadrul Ministerului Educației, creșterea anuală a numărului asistenților educaționali este de 310. Acest lucru înseamnă că

numărul AER crește în fiecare an. Cu toate acestea cum mulți asistenți nu sunt romi și nu vorbesc limba romani, eficiența activității lor în sala de clasă este câteodată cu semnul întrebării.

### *Desegregarea*

Nu toate politicile guvernamentale, fie pentru romi, fie în domeniul educației, recunosc sau abordează segregarea romilor și nevoia de desegregare în educație. Slovacia este o țară de unde s-a raportat că segregarea elevilor romi în educație nu este menționată explicit în nici un document sau strategie guvernamentală. Alte țări afirmă că deși segregarea nu este recunoscută oficial cum ar fi în Croația și Muntenegru și nu există politici oficiale, fenomenul este abordat în Planul de Acțiune al Deceniului (a se vedea Anexa 1), sau după cum este cazul în Muntenegru toate proiectele din domeniul educației incluzive implementate de Ministerul Educației și Științei în ultimii ani au inclus o componentă de desegregare.

Cu toate acestea implementarea continuă să fie o problemă, deși segregarea a fost recunoscută și s-au elaborat strategii de desegregare, implementarea acestora în țările monitorizate trebuie extinsă la scară largă.

În Bulgaria două documente vizează segregarea în mod specific; dar structurile care se ocupă de desegregarea școlilor pentru romi sunt autoritățile municipale iar din moment ce politicile nu sunt obligatorii pentru autoritățile municipale, aceste politici rămân de regulă pe hârtie. Și Ungaria raportează faptul că Ministerul Educației și Culturii nu dispune de mijloacele pentru controlul eficient al procesului desegregării. În Ungaria se pune accent pe asigurarea tratamentului egal în educație, dar există puține prevederi care să vizeze desegregarea, iar obligația expresă de a realiza desegregarea nu se impune conducerilor școlilor sau administrațiilor locale. Legea Educației Publice omite referirea la această obligație, iar politicile guvernamentale care ținesc integrarea se pot deduce doar din câteva prevederi în Ordine de Ministru care reglementează cota de integrare a persoanelor dezavantajate din punct de vedere social. În noul program guvernamental pentru o Ungarie de Succes, Modernă și Justă 2006–2010, guvernul reafirmă angajamentul său de a combate segregarea în școli, dar la fel ca în alte documente oficiale și aici se omite dimensiunea rasială a segregării. În Serbia statul nu recunoaște existența segregării, iar desegregarea nu a reprezentat un aspect inclus în politici deși câteva documente strategice conțin câteva măsuri preventive. În România cu toate că statul garantează dreptul la non-discriminare de o vreme îndelungată, multe Inspectorate Școlare și mulți directori de școli nu percep segregarea școlară ca un act de segregare și ca urmare în unele școli din România s-au identificat cazuri de segregare. Ca urmare în aprilie 2004, pentru a aduce o clarificare, Ministerul Educației și Cercetării a emis o notificare recunoscând și condamnând existența segregării.

România și Ungaria au depus eforturi pentru implementarea desegregării – România prin proiectele Phare, iar Ungaria prin Rețeaua Națională pentru Integrare Educațională – însă rezultatele sunt necunoscute datorită lipsei de monitorizare internă.

## *Curriculum*

Una dintre greutățile întâmpinate în evaluarea progresului țărilor cuprinse în Deceniu în direcția includerii elementelor de multiculturalism în Curriculumul Național este reprezentată de lipsa studiilor analitice care să reflecte acest aspect. Foarte simplu, analiza politicilor la acest nivel este limitată. De exemplu, Ungaria raportează că nu există informații de încredere despre includerea unor referiri la minoritățile naționale în manualele de istorie națională sau literatură. Croația raportează că deși există câteva referiri la minorități naționale, în general minoritatea romă nu este menționată.

În unele țări Curriculumul Național conține o componentă de curriculum local care în teorie ar trebui să țină cont de contextul local și să reflecte diversitatea dacă acel context local este caracterizat de diversitate. Acesta este cazul Ungariei și României, și în curând va fi și al Muntenegrului.

Deși în mai multe țări au avut loc unele schimbări în direcția diversificării curriculumului acest lucru nu se reflectă întotdeauna în manuale. Bulgaria a inițiat schimbări curriculare începând cu 2001 pentru a include diversitatea etnică și religioasă și a transmite valorile toleranței, manualele publicate începând cu 2001 nu reflectă acest lucru. Deși tradițiile și cultura romă sunt prezentate în unele manuale, în materialele didactice utilizate, mai apar reprezentări stereotipe ale romilor. Curriculum Național Nucleu din Ungaria prevede că în clasele 9–12 elevii vor învăța despre istoria minorităților naționale și etnice care trăiesc în Ungaria inclusiv despre romi. Dar în unele manuale din Ungaria în aria curriculară „Om și Societate” apar stereotipuri anti-rome puternic înrădăcinate și asta în condițiile în care legislația prevede în mod explicit obligația de a preda istoria și cultura romilor pentru copii majoritari. Curriculumul din Serbia nu este caracterizat de promovarea valorilor multiculturalismului și al identităților minorităților naționale, iar în prezent nu există nici standarde curriculare, nici standarde de calitate a anualelor; mai mult cu toate că legea garantează dreptul de a învăța în romani există foarte puține materiale în această limbă, majoritatea fiind realizate de ONG-uri și nu de Guvern, și acestea sunt folosite în principal la cursurile opționale de limbă. Muntenegru a depus eforturi în ultimii ani pentru reformarea sistemului de publicare a manualelor școlare cu scopul de a produce manuale de calitate superioară în termeni de conținut, design și abordare pedagogică, armonizate cu principiile democrației și multiculturalismului promovate de strategia procesului de reformă a educației. Cu toate acestea nu există nicio referire explicită la minoritatea romă în curriculumul obligatoriu de literatură și istorie din școlile primare. Aspectele multiculturale nu ocupă o poziție semnificativă în curriculumul slovac și manualele din Slovacia nu denotă sensibilitate culturală. Nu se acordă atenție specială minorităților etnice în „curriculumul de masă” care este de fapt pârtnitor din punct de vedere cultural. Aceste manuale menționează romii ca o minoritate din Slovacia, dar acest lucru nu este suficient pentru o educație multiculturală.

Într-un raport din 2005 guvernul român a afirmat că va reorienta curriculumul către o mai bună includere a tuturor minorităților naționale. În ciuda acestui lucru prezența și contribuțiile minorității rome la dezvoltarea societății românești este aproape

inexistentă în manualele școlare, iar modul în care minoritățile sunt prezentate în curriculum continuă să fie o problemă deoarece ele au fost incluse doar în învățământul în limba maternă, nefiind prezentate și elevilor majoritari. După cum a remarcat un expert: „nici măcar manualul despre holocaust nu include referiri la minoritatea romă”.<sup>83</sup> Există un curriculum pentru istoria și cultura romilor, dar acesta se predă celor care studiază limba romani. În Macedonia, câteva ONG-uri au avut inițiativa de a elabora materiale bilingve pentru începători.

Curriculumul școlar și abordarea diversității în curriculum sunt domenii deseori ignorate în contextul integrării sociale. Deși în unele țări există un cadru stabilit de politicile educaționale, implementarea recomandărilor este abia observabilă. Mai mult deși minoritatea romă este prezentată în câteva manuale, felul în care e prezentată lasă de dorit și există foarte puține încercări de reflectare a conceptelor multiculturalismului sau diversității. Deși s-au făcut eforturi pentru a crește numărul materialelor didactice despre romi, abordările curente par să adopte o viziune prea îngustă, oferind aceste materiale doar romilor și ignorând faptul că și populația majoritară trebuie educată în spiritul diversității, chiar mai mult decât grupurile minoritare.

Este nevoie de mai multe informații cu privire la importanța curriculumului pentru asigurarea accesului la educație de calitate și pentru a sprijini guvernele și statele în eforturile de realizare a incluziunii sociale. Acest domeniu solicită mai multă cercetare și mai multe realizări. Nu este surprinzător faptul că multe din Planurile de Acțiune ale Deceniului nu abordează acest segment.

### *Formarea cadrelor didactice*

Dacă este important ca în curriculum să se reflecte diversitatea într-o manieră nepărtinitoare, este la fel de important ca profesorii să fie pregătiți pentru a preda unor grupuri diverse de copii și pentru a reflecta asupra propriilor prejudecăți și asupra contribuției lor la educarea copiilor care provin din medii diverse. Deoarece instituțiile de învățământ superior au multă autonomie în privința disciplinelor pe care le predau, există puține modalități de a impune de la nivel central introducerea dimensiunii multiculturale în curriculumul din învățământul superior, în ciuda importanței pe care l-ar avea acest demers. În România s-a raportat că vor fi disponibile unele date pentru monitorizarea calității odată cu introducerea în fiecare universitate a noilor reglementări privind sistemul de management al calității, impus de Procesul Bologna.

În ciuda acestui fapt pare să existe o tendință în instituțiile de formare a cadrelor didactice (departamentele pedagogice din universități sau colegiile pedagogice) de a introduce elemente de multiculturalism în oferta lor, după cum s-a raportat din Bulgaria și România. Gradul în care acest lucru s-a realizat în Bulgaria sau calitatea ofertei nu au fost studiate într-o manieră analitică sau cu scopul de a elabora politici. România raportează că există numeroase cursuri care constituie parte a modulului de pregătire psiho-pedagogică a formării inițiale și care includ teme precum combaterea

<sup>83</sup> Masa rotundă OSI, București februarie 2007.

prejudecăților, toleranță, diversitate și multiculturalism. Nu există date disponibile la nivel național referitor la strategiile de predare și învățare sau raportul dintre teorie și practică în aceste cursuri. În Slovacia s-a înregistrat un progres dar mai ales în pregătirea profesorilor pentru a lucra cu copiii romi, mai degrabă decât pregătirea mai largă a profesorilor pentru a-și însuși valorile multiculturalismului și a-și dezvolta competențele de abordare a diversității.

Ungaria, pe de altă parte, raportează că oficialitățile din cadrul Ministerului Educației și Culturii au recunoscut lipsa cursurilor care să abordeze teme precum toleranța, educația multiculturală și combaterea prejudecăților în instituțiile de formare a cadrelor didactice și că nu există cursuri de formare inițială în domeniul tehnicilor de predare bilingvă, nici cursuri speciale de comunicare cu acei copii a căror limbă maternă este romani sau beaș (o formă de română vorbită în unele comunități de romi). Din Croația și Macedonia se raportează o lipsă asemănătoare de cursuri de formare inițială sau continuă. Serbia raportează că în mod oficial facultățile și institutele de pregătire a profesorilor nu au cursuri care să abordeze toleranța, educația multiculturală și educație pentru combaterea prejudecăților, nici de metodica predării pentru copii provenind din medii dezavantajate sau cursuri care să abordeze alte aspecte ale educației incluzive. Pregătirea formală a cadrelor didactice din învățământul pre-primar și școlar se concentrează pe disciplinele științifice pe care aceștia urmează să le predea, iar profesorii dobândesc cunoștințe mai ales teoretice, fără să învețe cum să le transpună în practică.

Formarea continuă are o importanță egală în prezentarea temelor legate de diversitate, este nevoie de elaborarea unui sistem care să solicite profesorilor completarea periodică a competențelor lor care să includă aspecte ale multiculturalismului și cel puțin o componentă referitoare la cultura romilor. În Bulgaria nu există un astfel de sistem, și ca urmare după cum ne arată datele din studiul de caz prea puțini profesori cunosc sau au acces la formare continuă de bună calitate cu excepția celor care participă la formări oferite de ONG-uri locale, ceea ce reprezintă un obstacol major în îmbunătățirea accesului la educație de calitate pentru romi. Același situație se raportează și din Serbia unde nu există standarde de formare și dezvoltare profesională continuă, nici conținuturi sau frecvențe impuse la astfel de formări.

ONG-urile sunt deseori cele care furnizează formări în domeniul diversității și multiculturalismului, cu este cazul în Bulgaria, Croația, România și Serbia. Muntenegru raportează că elementele de cultură și tradiție a romilor au fost incluse ca parte integrantă a programelor de formare continuă oferite de ONG-ul „Pedagogical Centre Of Montenegro”, partener în proiectul REI. Până în prezent în această țară nu există cursuri de formare inițială pentru profesorii care lucrează în medii bilingve. În Serbia formarea cadrelor didactice în tehnici de educație bilingvă s-a realizat până în prezent în cadrul proiectului REI „Equal Chances”, însă nu a fost extins la scară mai largă. În Serbia ceea ce există în domeniul formării profesorilor pentru abordarea problematicei rome este rezultatul eforturilor personale ale unor experți din universități din Serbia, preocupați de problema romilor.

În Ungaria deși formarea continuă oferă cursuri care să sprijine profesorii în dobândirea unor metode integrative, se raportează că profesorii nu apreciază aceste formări și chiar le percep în mod negativ. În România, situația în privința formării continue este mai bună și se raportează că temele precum: metode de predare interactivă, metode de evaluare alternativă, predare diferențiată și utilizarea TIC în predare sunt din ce în ce mai apreciate în sistemul de învățământ românesc. Există chiar un curs intitulat „Program național multianual de formare pentru profesori neromi care lucrează cu elevi romi”, care a cuprins un număr mare de profesori, precum și alte cursuri cu accent pe promovare a diversității care s-au desfășurat în cadrul proiectelor Phare.

Există nevoia de a obține mai multe informații și analize referitoare la felul în care curriculumul reflectă diversitatea și același lucru se poate afirma și despre pregătire inițială și continuă a cadrelor didactice. Deși există o varietate de posibilități de formare în domeniul educației romilor, impactul acestor cursuri nu este foarte clar. O mai bună monitorizare a acestor domenii ar oferi guvernelor o bază mai solidă pentru dezvoltarea de politici următoare.

### *Mecanisme de monitorizare a discriminării*

Măsura în care țările au cadrul legal de protecție împotriva discriminării diferă de la țară la alta, la fel ca mijloacele de monitorizare a discriminării. Problema discriminării în educație a romilor – fie ascunsă, fie fățișă – este o realitate în toate țările. Felul în care țările gestionează și abordează problema protecției împotriva acestor violări este de semnificație majoră în privința accesului egal la educație de calitate.

Bulgaria are cadrul legal precum și o comisie de protecție împotriva discriminării care funcționează începând din 1 noiembrie 2005, și care a fost înființată special pentru a se ocupa de cazurile de discriminare, dar la momentul redactării acestui raport Comisia nu a primit nicio plângere referitoare la educație. Un motiv poate fi lipsa de vizibilitate a Legii Egalității în comunitățile de romi. Ungaria are o serie de alte sisteme care se ocupă de discriminarea în educație: un Birou de protecție juridică pentru minorități naționale și etnice care deși în 1995 a gestionat 32 de cazuri a avut doar un caz referitor la educație; o Autoritate pentru tratament egal; Centrul Național de Evaluare și Examinare în Educație care investighează discriminarea în școli și poate impune amenzi pentru contravenții minore sau ca rezultat al controlului administrativ; un Comisar Ministerial pentru drepturile în educație și un Comisar Parlamentar. În ciuda posibilităților diverse de recurs pentru victimele discriminării în educație, Ungaria raportează un număr scăzut de plângeri depuse la toate organele și forurile existente. În România nu există o instituție specială pentru combaterea discriminării în educație. Consiliul Național pentru Combaterea Discriminării înființat în 2002 este structura de bază căreia i se pot adresa plângerile și sesizările în caz de discriminare. România raportează și ea o capacitate redusă a școlilor în gestionarea discriminării, precum și faptul că ar trebui să existe soluții locale pentru rezolvarea diferitelor situații – de la remarci verbale discriminatorii adresate de copii și profesori elevilor romi, până la hărțuire și amenințări fizice. Educarea personalului didactic și a consilierilor de

administrație în problema discriminării este o nevoie stringentă. Cadrul legislativ curent din Slovacia se conformează pe deplin standardelor UE, cu toate că implementarea acestuia a fost larg criticată, ca și în cazul Ungariei există o varietate de instituții care se ocupă de discriminare, cum ar fi Centrul Național Slovak pentru Drepturile Omului și Apărătorul Public al Drepturilor – Ombudsman ca să numim doar câteva.

În numeroase țări, Croația, Macedonia, Muntenegru și Serbia cadrul legal de combatere a discriminării abia există. În Croația, deși mecanismele de combatere a discriminării sunt parte a tuturor actelor legislative, nu există nici un organ specializat care să gestioneze cazurile de discriminare. În Macedonia, nu există o legislație anti-discriminare comprehensivă; aceasta există doar în câteva prevederi anti-discriminatorii incluse în diverse legi și aplicarea lor este discutabilă, deoarece nu există nici o măsură specifică pentru nerespectarea acestora. Nici un Muntenegru nu există o legislație de combatere a discriminării în vigoare. Nu există nici un organism specializat de combatere a discriminării la nivel național, cu responsabilități concrete în privința investigării și sancționării practicilor discriminatorii. Există oficiul Ombudsman-ului, dar acesta se confruntă cu dificultăți legate de resurse financiare și umane limitate. Aceeași situație se raportează și din Serbia, unde în sistemul actual, definit de Legea de Fundamentare a Sistemului de Învățământ, plângerile referitoare la comportamentul discriminator pot fi înaintate de către un elev sau un părinte / tutore directorului școlii sau consiliului de administrație, iar legea prevede sancțiuni.

În sistemul actual din Serbia, chiar dacă se raportează cazuri de discriminare, acestea nu sunt suficient de vizibile și rareori se bucură de soluționări pozitive. După cum se raportează din Bulgaria, acest lucru poate indica faptul că românii înșiși nu au suficiente cunoștințe despre drepturile și posibilitățile care există pentru a se proteja. De asemenea, poate însemna și faptul că românii se tem de consecințe negative dacă depun plângeri, că nu au încredere în faptul că instituțiile oficiale sunt dornice să rezolve astfel de probleme, că nu recunosc anumite acte de discriminare sau de încălcare a drepturilor lor ca acte discriminatorii, sau că sistemul însuși nu este foarte eficient.

Dacă discriminarea romilor și a altora, printre altele în sistemul de învățământ ar fi să fie soluționată eficient, adoptarea unor legi complexe, precum și înființarea unor organe competente cu autoritatea și resursele necesare par să fie indispensabile și urgente. Pe măsură ce țările se îndreaptă către Uniunea Europeană, li se va solicita cel puțin să adopte legi care să se alinieze la Directiva de Egalitate Rasială (Directiva 2000/43). Însă acest lucru nu este suficient, după cum se raportează din Slovacia. Presiunea internațională ar trebui întărită pentru a forța statele să respecte standardele legale.

În final, chiar dacă mai multe țări au prevederi în domeniul acțiunilor de combatere a discriminării în Planurile de Acțiune ale Deceniului, după cum s-a discutat în secțiunea referitoare la implementarea politicilor, există puține rapoarte despre progresul înregistrat, ceea ce ar fi foarte dificil de elaborat mai ales în cazul în care Planurile de Acțiune ale Deceniului nu au formulat indicatori clari.



### 1.5.3 Bariere în educația de calitate

#### *Dotările școlilor și resursele umane*

În toate țările monitorizate există dovezi că școlile cu un procent ridicat de elevi romi sunt inferioare în calitate celor care au un procent mai scăzut de elevi romi. În același timp, în nici una dintre țările implicate în monitorizare, nu există date statistice colectate sistematic care să permită evaluarea periodică a stării infrastructurii școlilor cu un procent ridicat de elevi romi. Rapoartele, mai ales elaborate de organizații de apărare a drepturilor omului care au utilizat observarea directă, furnizează dovezi ale stării deplorabile ale școlilor cu procent ridicat de elevi romi; aceste rapoarte informează despre condiții asemănătoare: lipsa apei curente, a toaletelor din clădiri, a computerelor, a dotărilor pentru studiul științelor, a bibliotecilor, mai puține materiale auxiliare pentru cadre didactice, lipsa manualelor etc.

În Bulgaria, diverse rapoarte au oferit o imagine tristă a condițiilor materiale în multe școli segregate de romi; cercetările de teren realizate în Veliko Turnovo în 2006 pentru acest raport indică faptul că două din cinci școli cu un număr majoritar de elevi romi au biblioteca proprie și că numărul volumelor din aceste biblioteci este sub numărul mediu din municipalitate. În Ungaria, în 40 la sută dintre școli au existat diferențe între echipamentele puse la dispoziția claselor segregate și a celor majoritare. În peste o treime dintre școlile cu majoritate romă au existat mai puține materiale auxiliare, în timp ce în sub o treime dintre aceste școli mobilierul era într-o stare mai proastă în clasele cu majoritate romă, iar în România 40 la sută dintre școlile cu majoritate romă au nevoie de reparații majore; în general școlile cu un procent mai mare de elevi romi tind să fie mai vechi; există diferențe mari între condițiile din școlile din mediul rural și urban, primele fiind într-o stare mult mai proastă. În Serbia, este dificil de evaluat dacă școlile cu procent mare de elevi romi sunt într-o condiție mai proastă, deoarece toate școlile de aici au nevoie de reparații majore; doar 40 la sută dintre clădirile școlilor din Serbia nu au nevoie de reparații, iar condiția clădirilor școlilor din mediul rural este mai proastă decât cea a școlilor din mediul urban. Cu toate acestea, asemenea școli pot fi în stare mai precară decât media, datorită infrastructurii în așezările rome, a lipsei investițiilor din bugetul local în clădirea școlilor, lipsei contribuției părinților datorită sărăciei din comunitățile de romi și altor factori care determină calitatea vieții. În Slovacia, școlile speciale cu o mare concentrare de copii romi funcționează deseori în clădiri care nu corespund standardelor oficiale.

Există câteva dovezi conform cărora școlile cu elevi romi atrag profesorii slab calificați, cum este cazul Ungariei, unde în fiecare a treia școală cu peste 80 la sută elevi romi, sunt angajate cadre didactice necalificate; în România, unde în peste 45 la sută din școlile cu clasele 1-8 sunt cadre didactice necalificate, sau în Serbia unde există dovezi că se utilizează mecanisme prin care școlilor cu un număr mare de elevi romi li se alocă cadre didactice mai slab pregătite, care nu găsesc ușor de lucru altundeva sau chiar nu se alocă suficiente cadre didactice. Acest fenomen s-a raportat și din Macedonia. În Croația, profesorii mai tineri sunt de regulă angajați în mediul rural, unde se găsesc majoritatea școlilor cu elevi majoritar romi și unde există o fluctuație mare a

profesorilor, deoarece posturile din orașe sunt preferate. Acești factori au un impact asupra calității educației pentru toți copiii din aceste zone, inclusiv pentru cei romi. În Slovacia. În școlile primare mai mici cu clasele 1 (0) până la clasa a 4-a, până la 22 la sută dintre profesori sunt necalificați și majoritatea acestor școli sunt localizate în zone rurale și frecventate de copii romi.

Este foarte probabil că predarea în aceste școli afectează motivația cadrelor didactice prin condițiile materiale sărăcicioase, lipsa oportunității de a da meditații, dificultățile generale și munca neîncununată de satisfacții profesionale, cum este cazul Bulgariei, sau distanțele pe care trebuie să le parcurgă profesorii navetiști, cum este cazul Croației. Pe de altă parte, Muntenegru raportează că profesorii care lucrează în școli care probabil că au un procent mai mare de romi au participat la programe de formare oferite prin proiecte guvernamentale și neguvernamentale.

În Ungaria, condițiile sărace din școlile cu majoritate romă prezentate în localitățile unde s-au realizat studiile de caz arată că fluctuația cadrelor didactice este permanent ridicată, ceea ce influențează ritmul de implementare a unor noi metodologii și tehnici de predare.

Supraaglomerarea a fost observată în școlile romi din România. Probabilitatea ca o clasă cu majoritate elevi romi (peste 70 la sută) să fie supraaglomerată este de trei ori mai mare decât media pentru școlile rurale. Cercetarea realizată pentru acest raport în comunitatea din Pustă Vale din județul Sălaj a scos la iveală faptul că datorită spațiului insuficient, școala din localitate trebuie să recurgă la predare simultană, ceea ce înseamnă că elevii din diferite clase sunt în aceeași sală de clasă. În Slovacia, pe măsură ce școlile sunt reunite și populația de romi crește, școlile care lucrează în două schimburi s-ar putea să nu aibă suficient spațiu pentru toți elevii înscriși la școală.

În Ungaria, finanțarea școlilor pune probleme serioase. Neutralitatea sectorială este absentă în sistemul educațional; școlile religioase primesc aproape de dublul sumei pe elev din bugetul central comparativ cu școlile de stat și cele operate de fundații private. Se afirmă că școlile care sunt operate de fundații private s-ar putea să primească chiar mai puțin sprijin din partea statului. Multe școli se bazează pe donații pentru a-și finanța munca, iar cele care nu au un coordonator de proiecte de finanțare de obicei pierd oportunitățile. S-a raporta de asemenea și utilizarea defectuoasă a fondurilor direct sau indirect legate de elevii romi, ai demult a fondurilor pentru sprijinul educației pentru minoritatea romă și mai apoi a fondurilor destinate educației speciale.

### *Rezultate școlare*

Lipsa datelor este o temă care apare în toate secțiunile acestui raport deoarece în absența datelor de încredere dezaggregate pe etnie, limbă sau alte alternative, este imposibil să se măsoare progresul înregistrat de minoritatea romă în educație sau în oricare sector. Acesta este cazul tuturor țărilor cuprinse în acest raport. De aceea, nu există informații la nivel național care să permită compararea rezultatelor elevilor romi cu rezultatele medii obținute la nivel național la examene sau teste naționale.

Ceea ce face ca această problemă să fie și mai îngrijorătoare este faptul că sistemul de învățământ este destul de complex pentru a permite desfășurarea unor examene naționale legate de standardele naționale. Lipsa unui asemenea sistem național determină variația largă a standardelor, care își pierd și gradul de încredere, așa cum este cazul în Bulgaria, Croația, Macedonia și Serbia, unde rezultatele elevilor depind de opiniile subiective ale cadrelor didactice. În Macedonia, de exemplu, deși elevii romi din Braka Ramiz i Hamid au obținut note de trecere, o evaluare externă a deprinderilor elevilor din clasele primare a demonstrat că 8 la sută dintre aceștia erau analfabeți. Când există sisteme, problema este că datele nu sunt dezagregate. În România, unde există teste naționale în clasa a opta (*examen de capacitate*) și a 12-a (*bacalaureat*), nu există date clare disponibile despre anul școlar 2005/2006 în ce privește rezultatele elevilor romi, deși din interviuri s-a aflat că aceștia au avut rezultate ai slabe; în Slovacia unde testarea are loc în clase a 9-a și a 12-a, datele nu sunt dezagregate.

Dacă există date rezultate din testări la scară mai redusă și dacă testele sunt concepute corect, rezultatele demonstrează că elevii romi obțin în mod constant punctaj mai slab comparativ cu colegii lor majoritari, repetă clasa mai frecvent și abandonează școala mai frecvent, toate aceste conducând la lipsa deprinderilor de literație. În Ungaria, de exemplu, cercetările au demonstrat că rata de repetenție pentru elevii romi este de cinci ori mai mare și rata de absenteism este de opt ori mai mare – 7,8 la sută și 1,5 la sută, respectiv – decât ratele înregistrate la copiii unguri. În România, procentul elevilor romi scade semnificativ pe măsura înaintării în școală, iar la sfârșitul clasei a opta se înregistrează abandon masiv. În Serbia, doar 30 la sută dintre elevii romi înscriși în clasa întâi ajung să termine clasele primare.

În mediile segregate, există dovezi că nivelul de literație al elevilor este mult mai scăzut decât în mediile integrate. Acest fapt este ilustrat de materiale colectate la nivel local pentru acest raport în Bulgaria, deși deprinderile de literație ale romilor sunt mai scăzute comparativ cu cele ale majoritarilor în toate țările.

### *Standarde curriculare*

În multe țări la care se referă acest raport (Bulgaria, Ungaria, Slovacia) există diferențe între standardele curriculare pentru școlile speciale, frecventate în mare măsură de copii romi și școlile de masă și deseori între clasele segregate de romi din clasele majoritare din aceeași școală. Acest aspect nu s-a raportat din Croația, Muntenegru, Macedonia, România sau Serbia.

În Bulgaria, standardele școlare pentru clasele primare nu se aplică în cazul elevilor din clasele remediale sau din școlile speciale. Acestea diferă de clasele/ școlile de masă atât în ceea ce privește posibilitatea de a obține diploma de absolvire, cât și în privința duratei lecțiilor. Însă nu diferă în numărul de ore alocate disciplinei respective de învățământ. În Ungaria, clasele segregate din școlile de masă urmează un curriculum special la fel ca în școlile speciale. În Slovacia, mulți copii din școlile speciale frecventează școala fără a-și însuși măcar deprinderile de bază de scris și citit.

În unele țări, cum ar fi Serbia, nu există standarde curriculare oficiale sau standarde care să reglementeze calitatea manualelor, ceea ce conduce la faptul că elevilor romi li se predă un curriculum simplificat și deseori sunt trecuți dintr-o clasă în alta fără să-și însușească deprinderile de bază în clasele primare, ceea ce până la urmă conduce la abandon timpuriu. Macedonia raportează de asemenea lipsa standardelor curriculare.

Așteptările mai scăzute contribuie însă și la rezultate mai slabe și sunt, de fapt, un standard mai scăzut nescris. În Ungaria, de exemplu, s-a demonstrat că 17 la sută dintre cadre didactice aplicau standarde mai scăzute decât media în cazul elevilor romi. În Serbia, există dovezi că unii profesori au așteptări mai scăzute față de elevii romi, după cum demonstrează diferențele dintre rezultatele obținute la testele naționale. Mai mult, datele ne arată că peste 40 la sută dintre elevii romi sunt în clase cu cea mai scăzută calitate a predării, în timp ce doar 20 la sută dintre ne-romi sunt în astfel de clase. Croația raportează că profesorii coboară standardele în clasele doar cu elevi romi; pentru a agrava situația în Croația și mai mult, în absența standardelor naționale, profesorii folosesc doar standardele proprii, subiective, pentru a-i evalua pe elevi. Macedonia raportează existența unor fenomene asemănătoare.

În România există și un curriculum local, la decizia școlii, care ar trebui să reflecte caracteristicile comunității locale și să răspundă la cerințele pieței forței de muncă din regiune, ceea ce în teorie permite introducerea unui anumit nivel de diversificare curriculară. Implementarea acestui curriculum local se bazează însă pe competențele profesorilor de a-l realiza, ceea ce s-a dovedit a fi o provocare. România a raportat că așa-numitele centre de educație incluzivă vin în sprijinul cadrelor didactice care doresc să includă diversitatea etnică, teme legate de multiculturalism în educația civică și alte discipline din curriculumul nucleu (cum ar fi geografia și istoria) sau cel opțional. O practică similară este introdusă în Muntenegru, unde 20 la sută din curriculum este la decizia școlii. Implementarea acestei prevederi urmează să fie testată în viitorul apropiat.

### *Practicile de predare și pedagogia*

Majoritatea cadrelor didactice din țările la care se referă raportul de față se situează în vechea paradigmă a predării, cea frontală, care induce un stil de învățare pasivă. Acesta este un punct slab al sistemelor de învățământ din multe țări. Deși politicile oficiale solicită un anumit top de practici de predare, mai multe metode active, centrate pe elev, nu există un sistem sau mijloacele de monitorizare și sprijin al implementării acestor practici. De aceea, schimbările autentice apar cu greu și doar câteva cadre didactice implementează activ noile tehnici de predare. De asemenea lipsa sprijinului sistematic și a structurilor de mentorat pentru cadrele didactice care folosesc noile metodologii împiedică răspândirea pe scară largă a metodelor alternative centrate pe elev.

În Bulgaria există numeroase cursuri de dezvoltare profesională pentru cadre didactice, dar majoritatea sunt oferite de ONG-uri și nu fac parte din sistemul de formare continuă recunoscut de stat. În Slovacia asemenea cursuri de formare oferite de ONG-

uri sunt deseori evenimente punctuale cu impact limitat, iar în Macedonia, unii profesori nu participă deloc la cursuri de formare continuă. În România însă, experiența dobândită în diferite proiecte a permis elaborarea unor standarde instituționale și de predare în ultimii ani.

Deși formarea continua oferită de instituții de stat s-a îmbunătățit în Bulgaria, aceasta se rezumă la prelegeri bazate pe cunoștințe teoretice, oferind profesorilor prea puține oportunități de a transpune în practică ceea ce au învățat. Numărul total de cadre didactice care au luat parte la programe de formare continuă în 2005 a fost de 5358, cu puțin peste 6% din numărul total al cadrelor didactice din învățământul pre-universitar în anul școlar 2005–2006. În Serbia se raportează că formarea cadrelor didactice se rezumă la instituțiile de formare inițială, iar educația formală a cadrelor didactice pentru învățământul pre-universitar se focalizează pe disciplinele pe care le vor preda mai degrabă decât pe tehnici de predare. În Slovacia în ciuda unui număr mare de abordări diferite finanțarea instabilă și capacitățile limitate de resurse umane din instituțiile de formare conduc la ofertarea de cursuri de formare scurte, punctuale care nu permit înțelegerea profundă a diferitelor metode și posibilitatea de a înțelege transpunerea lor în practică. În Muntenegru s-a înregistrat un progres în schimbarea tehnicilor de predare pe o scară mai largă; un studiu realizat de Banca Mondială a scos în evidență gradul de satisfacție ridicat al cadrelor didactice în privința formei și extinderii formării oferite ca parte a eforturilor de realizare a reformei învățământului. În Muntenegru se raportează de asemenea că trecerea de la metode tradiționale de predare la cele interactive și deschiderea spre noile concepte din pedagogie apar mai frecvent în clasele integrate cu copiii romi și ne-romi.

În Ungaria noile tehnici pedagogice sunt mai puțin populare și cadrele didactice afirmă că se bazează mult pe lecțiile de tip prelegeri, rareori folosind metode de învățare prin cooperare. În România în ciuda varietății și numărului mare de programe de formare pentru cadre didactice care lucrează în medii multiculturale atitudinile față de noile tehnici de predare sunt reticente, iar impactul noilor pedagogii la nivelul școlii și mai ales al clasei nu este suficient de bine documentat. În Serbia unele dimensiuni care ar putea fi considerate educație de calitate – pedagogie centrată pe elev, atenție acordată limbii materne și tehnicilor bilingve în cazul copiilor care provin din grupuri etnice minoritare (inclusiv lucrul cu AER), includerea culturii române în mediul clasei și al școlii, încurajarea participării familiei în procesul de predare și învățare – reprezintă excepțiile mai degrabă decât norma. În Serbia la fel ca în Croația, cadrele didactice opun rezistență la practicile inovative și diversificarea curriculumului.

### Relația școală–comunitate

Există puține mijloace sistematice de implicare a părinților și a comunității în sistemele de învățământ din acest raport. Consilii de conducere a școlilor există în toate țările, dar rolul și funcția acestora diferă mult și în ciuda existenței lor, ele nu înseamnă o implicare cu finalități bine conturate a părinților sau a comunității în procesul de învățământ; ele sunt de fapt forme de reprezentare a părinților. Aceasta este o diferență

care trebuie subliniată. În unele cazuri, există comitete de părinți (Bulgaria) sau organizații ale părinților (Ungaria), dar atribuțiile lor sunt limitate.

Unele țări, cum ar fi România, par să aibă sisteme de reprezentare și posibil și implicare a părinților. Părinții sunt reprezentați în consiliile de administrație și în Comisia de evaluare și asigurare a calității la nivelul școlii; la nivelul fiecărei clase, părinții sunt reprezentați în comitetul de părinți pe clasă și în consiliul clasei, dar gradul în care se implică părinții romi nu este destul de bine cunoscut cu toate că s-au primit numeroase semnale pozitive din diferitele proiecte Phare. În Serbia posibilitățile de implicare ale părinților romi sunt foarte limitate; s-a raportat că majoritatea celor intervievați în cursul pregătirii acestui raport nu au putut menționa nici un exemplu de școală din Serbia în care părinții romi să fie aleși în consiliul de conducere; unii afirmă că chiar dacă există asemenea cazuri ele sunt extrem de rare, și mai degrabă accidentale decât rezultatul unei politici. În Ungaria implicarea părinților în viața școlii depinde în principal de activismul părinților, iar în Croația nici un părinte rom nu activează în consiliul de conducere și nu se cunoaște nimic despre implicarea acestora în activitățile școlilor.

Există câteva exemple punctuale de bune practici demonstrate, dar mai ales în cadrul unor proiecte derulate de ONG-uri, cum ar fi în Bulgaria, unde proiectul de desegregare din Vidin a inclus întâlniri cu părinții, implicarea acestora în serbări și în consiliile de conducere, sau în Serbia unde prin proiectul șanse egale unele mici proiecte școlare au reușit să implice activ părinți romi.<sup>84</sup> În Macedonia în proiectul REI, care a implicat părinții romi, s-a înregistrat un impact pozitiv asupra ratei de retenție și succesului școlar al elevilor romi din aceste școli. În Slovacia cel mai larg program guvernamental din acest domeniu a fost inițiativa „Mamă și copil”, care a vizat implicarea mamelor rome cu copii în învățământul pre-școlar. Muntenegru, unde s-a recunoscut că implicarea părinților este o problemă care necesită o rezolvare raportează că începând din 2005 există cinci facilitatori romi – un profil nou introdus cu sarcina de a îmbunătăți comunicarea dintre școală și comunitate – și aceștia ar putea fi mediatori ai comunicării dintre părinți și profesori.

### *Atitudini discriminatorii*

În toate țările monitorizate în acest raport există prejudecăți și atitudini negative față de romi din partea societății majoritare, inclusiv în privința integrării școlare a romilor.

În Bulgaria un studiu realizat de Gallup în 2005 arată că 86% dintre respondenți nu și-ar dori ca în școala în care este înscris copilul lor să fie peste jumătate copii romi. O asemenea răspândire largă a lipsei de încredere explică parțial eșecul guvernului de a implementa programele de desegregare școlară în ciuda angajamentelor în acest sens. În Ungaria un raport din 2003 ECRI despre atitudinile anti-rome, arată că, deși se află în

<sup>84</sup> See also, ESP, Experiences of the Roma Education Initiative: Documentation Studies Highlighting the Comprehensive Approach. Budapest: Education Support Programme (ESP) of the Open Society Institute, Budapest, OSI, 2007.

scădere, aceste atitudini caracterizează încă un segment larg, 36–38% al societății ungare. În România studiile realizate de Consiliul Național pentru Combaterea Discriminării (CNCD), date publicității în octombrie 2004 arată un nivel semnificativ al discriminării la angajare, în relația cu autoritățile și în școli. În Serbia, discriminarea este considerată în documentele politice ale statului obstacolul cheie în calea accesului egal la educație pentru romi. În Croația un studiu realizat în 1995 pe un eșantion reprezentativ de 2715 elevi din ciclul secundar a analizat nivelul de acceptare sau de respingere a unor grupuri etnice. Dintre 13 grupuri etnice doar sârbii și muntenegrenii (în momentul în care Croația se afla în război cu Iugoslavia de atunci) au fost ierarhizați mai scăzut decât romii. În Macedonia un raport UNICEF intitulat „Analiza situației femeilor și copiilor romi” afirmă că 79,95% dintre respondenți asociază stereotipuri negative „țiganilor”.

În Ungaria se raportează faptul că profesorii au așteptări mai scăzute față de elevii romi, iar aceștia în consecință, sunt mai puțin entuziași față de școală. În România, proiectul Phare „Acces la educație pentru grupuri dezavantajate cu focalizare pe romi” a raportat că în școlile cu majoritate romă există așteptări scăzute față de elevi:

Dacă elevii își însușesc deprinderile de bază și finalizează opt clase, acest lucru este considerat un rezultat bun. Intrarea într-o școală de arte și meserii pentru pregătire profesională este considerată o realizare foarte bună. Studiile universitare sunt o aspirație care abia s-a menționat.<sup>85</sup>

Datele obținute dintr-o cercetare la nivel local în Csököly, Ungaria demonstrează existența atitudinilor afectate de prejudecăți, dar menționează că acestea sunt deseori ascunse, un comentariu care este adevărat și pentru România și Serbia.

În Serbia un alt exemplu de atitudine discriminatorie față de romi manifestată de părinți ne-romi care nu doresc să-și trimită copiii la școli în care există copii romi este așa numitul fenomen „white flight” (fuga albilor). Acest fenomen s-a raportat și din Bulgaria și Ungaria.

### *Inspecțiile școlare*

Inspectorii școlari deseori au autoritate limitată în a impune anumite reguli și le lipsește mandatul de a gestiona problema segregării sau de a sprijini activ desegregare. Mai mult, rolul lor este câteodată ambiguu, pe măsură ce se creează noi structuri în sistemele de învățământ în continuă transformare.

În Bulgaria nu există prevederi care să interzică segregarea geografică, existența școlilor speciale, sau înscrierea disproporționată a copiilor romi în aceste școli. De aceea acest aspect nu face obiectul inspecțiilor școlare. Mai mult s-a raportat că inspectorii au o

<sup>85</sup> Maria Andruszkiewicz, *Desegregarea școlilor – progrese și provocări. Experiențele Programului PHARE 2003: „Acces la educație pentru grupurile dezavantajate”*, raport nepublicat pregătit pentru programul Phare 2003, prezentat la masa rotundă din mai 2006, pp. 6–10, disponibil la <http://www.edu.ro/index.php/articles/6758> (accesat la 28 februarie 2007).

atitudine permisivă față de situația școlilor pentru romi și deseori nu le vizitează la fel de frecvent ca pe cele pentru majoritari. Situația este asemănătoare în Macedonia, unde Inspectoratul de Stat pentru Învățământ se ocupă de respectarea legii și procesele educaționale curente. Nici legea care reglementează activitatea Inspectoratului, nici legile generale care se referă la educație nu vizează problema segregării sau a discriminării. În Slovacia, deși mai multe rapoarte de inspecție anuală menționează segregarea copiilor romi ca o problemă și recomandă ca școlile și Ministerul să acorde atenție acestei probleme, nu s-a luat nicio măsură semnificativă în această privință. În mod egal nu este de competența Inspectoratului să emită sancțiuni în caz de segregare.

În Ungaria nu există un sistem de inspecție centralizat, iar programele de control al calității vizează condițiile materiale ale educației și nu problemele legate de segregare. Au fost numiți monitori care au sarcina de a verifica tratamentul egal în fiecare județ și care în timpul unor controale oficiale au identificat școli care aplică discriminarea, însă amenzi impuse acestor școli sunt foarte scăzute și nu pot depăși 100.000 HUF (367 EUR).

În Serbia serviciile de supervizare a școlilor și nu inspectoratele școlare au rolul de îndrumare și sprijin în aspecte educaționale: monitorizarea școlii și a procesului de predare învățare, propunerea unor măsuri pentru remedierea practicilor neadecvate, oferirea de recomandări și sprijin pentru școli și profesori ș.a.m.d. În teorie, serviciul de supervizare a educației ar putea fi un instrument sistematic de monitorizare a barierelor în calea educației de calitate pentru romi și un instrument de sprijin în aplicarea inovațiilor pedagogice și în realizarea schimbărilor la nivelul școlilor, însă nimic nu ne indică faptul că aceste lucruri chiar se întâmplă.

România pare să aibă cel mai avansat sistem de mandatare a inspectorilor în privința abordării discriminării și segregării în educație. În România, fiecare județ are un inspector pentru educația romilor care face parte din structura administrativă a inspectoratului școlar județean. În aprilie 2004 Ministerul Educației și Cercetării a emis o notificare prin care recunoștea și condamna segregarea și care autoriza inspectorii pentru romi să formuleze planuri de acțiune pentru a rezolva cazurile de segregare pe care le identificau, sau să remedieze situația din școlile cu un număr disproporționat de elevi romi, sau care aveau clase separate pentru romi. Școala însăși trebuie să se asigure că procentul elevilor romi din școală reflectă procentul populației rome din comunitatea pe care școala o deservește. Încă nu există date care să ne ofere o imagine a impactului acestui sistem.

#### 1.5.4 Limitarea accesului la educație

##### *Limite structurale*

În toată regiunea datele indică faptul că doar un procent scăzut de copii romi frecventează învățământul preșcolar în comparație cu situația grupului majoritar, unde procentul copiilor este ridicat. În Ungaria în anul școlar 1999–2000, s-a estimat că doar 17,39% dintre copii romi de vârstă preșcolară frecventau grădinița, iar în Slovacia



în anul școlar 2003–2004, acest procent a fost de abia 1,02%. Ca recunoaștere a importanței frecventării învățământului preșcolar și a obstacolului reprezentat de costurile implicate pentru familiile sărace, recent multe țări au introdus un an de învățământ preșcolar obligatoriu pentru toți copiii, numit de obicei anul zero, care ar trebui să conducă la creșterea numărului de copii romi care au frecventat grădinița înainte de a intra în clasa întâi.

Cu toate acestea în multe țări numărul de locuri în instituțiile de învățământ preșcolar este insuficient pentru a primi toți copiii de vârstă preșcolară. În Bulgaria se estimează că 32000 de copii de vârstă preșcolară nu pot fi deserviți de sistemul de învățământ preșcolar din această țară, în timp ce în Macedonia se estimează că dacă toți părinții și-ar înscrie copii la grădiniță doar circa 12% ar putea fi primiți în condițiile existente. Deoarece proporția copiilor romi este în general mai mare decât proporția romilor din totalul populației, romii sunt afectați în mod disproporționat de această lipsă de locuri și odată cu creșterea numărului de copii în învățământul preșcolar, ca urmare a introducerii anului zero în multe țări, problema se va agrava și mai mult.

Deseori, numărul mic de unități de învățământ preșcolar afectează zonele cele mai sărace și izolate, acolo unde există și o concentrare mare a populației rome. În unele locuri în Ungaria, grădinițele acordă prioritate copiilor din familii dezavantajate pentru a se asigura că aceștia primesc mâncare și îngrijire; spre deosebire de această situație, unele grădinițe din Serbia acordă prioritate copiilor cu ambii părinți angajați, ceea ce reprezintă un dezavantaj pentru copii romi. Și în Muntenegru, părinții cu loc de muncă au prioritate. În România există o lipsă de locuri în grădinițe în orașe, dar și în comunitățile rurale mici, de obicei cu o populație numeroasă de romi. Fenomenul supraaglomerării în grădinițe cu număr mare de copii romi este larg răspândit și în România. În Slovacia numărul de grădinițe este în scădere, iar municipalitățile fac eforturi să identifice fonduri pentru a le menține; costul transportului la grădinițe din afara comunității este în general prea mare pentru ca părinții romi să și-l permită.

### *Cerințe legale și administrative*

În majoritatea țărilor cuprinse în Deceniu, procedura standard de înscriere în învățământul preșcolar și primar, include câteodată o cere scrisă, copie după certificatul de naștere și fișa medicală. Deși există puține date de încredere se consideră că numărul romilor fără documente de identitate este ridicat în multe țări, mai ales în cele care oferă refugiu pentru persoane dislocate cum ar fi Muntenegru și Macedonia.

În România lipsa documentelor de identitate pentru romi a fost recunoscută ca o problemă gravă în urmă cu peste zece ani, și de atunci s-au dezvoltat o serie de programe pentru a sprijini familiile de romi să obțină documentele necesare. În Muntenegru ONG-urile au oferit sprijin familiilor rome pentru a-și înscrie copii la școală, dar studiile de caz din această țară arată că școlile câteodată ignoră cerința legală de a înscrie copii refugiaților, iar soluțiile la care se recurge sunt mai degrabă punctuale și la discreția unor indivizi, decât parte a unor proceduri formale. În Serbia, lipsa documentelor este o barieră semnificativă în calea accesului la educație preșcolară

pentru romi, însă acest aspect nu este vizat în Planul de Acțiune al Deceniului elaborat de această țară. Copii pot fi admiși în învățământul primar chiar dacă le lipsesc documentele necesare.

În Ungaria și Bulgaria nu s-au raportat multe probleme legate de lipsa documentelor de identitate, de fapt, în ciuda numeroaselor semnale că romii nu au documentele necesare pentru a-și înscrie copii la școală în mod formal, numărul real de copii neacceptați din acest motiv pare să fie scăzut. Cu toate acestea, guvernele ar trebui să vizeze problema documentelor în politicile educaționale pentru a se asigura că au proceduri accesibile care să permită înscrierea tuturor copiilor eligibili la școală.

În Macedonia s-a pus problema că părinții nu sunt informați suficient despre procedurile de înscriere; familiilor cu copii de vârstă școlară li se trimit invitații, dar cum mulți părinți nu înțeleg suficient de bine macedoneana, sau nu știu să citească, este posibil să nu recunoască semnificația acestor invitații, mai mult, romii care nu sunt înregistrați legal la o adresă, probabil nu primesc o astfel de scrisoare de invitație.

### *Costuri*

În multe dintre țările monitorizate, învățământul preșcolar nu face parte din învățământul obligatoriu și din acest motiv el poate implica taxe de școlarizare. Grădinițele publice sunt gratuite doar în Ungaria și România. În Serbia, copii romi sunt eligibili să frecventeze grădinița gratuit, dar datorită numărului limitat de locuri, nu au unde să se înscrie. În Bulgaria și Croația administrația locală stabilește taxa pentru grădinițe, și cu toate că unele municipalități în Bulgaria permit scutirea de taxă în cazuri sociale dificile, nu toate au adoptat această practică; în Vidin de exemplu taxa lunară stabilită de Consiliul Municipal este de 30 leva (15 EUR), sau 10% din salariul mediu din Bulgaria, o sumă foarte ridicată pentru familiile foarte sărace. În Slovacia taxa de grădiniță se calculează conform legislației naționale, în timp ce în Muntenegru și în Macedonia, grădinițele își stabilesc propriile taxe. Chiar dacă nu există taxe de școlarizare la grădinițe, există costuri legate de îmbrăcăminte, care se pot dovedi prea mari pentru unele familii rome. Deseori grădinițele solicită familiilor sume suplimentare pentru a acoperi activități extra-curriculare, ceea ce reprezintă o povară financiară în plus.

În școala primară costurile cresc, incluzându-le pe cele pentru manuale și activități extra-curriculare. În timp ce în Ungaria există numeroase forme de sprijin din partea statului pentru a reduce cheltuielile pe educație ale familiilor dezavantajate, în Croația, sprijinul financiar este disponibil doar în cazul în care autoritățile locale reușesc să obțină donații sau fonduri din surse suplimentare.

Chiar și în cazurile în care există sprijin din partea statului, costurile legate de îmbrăcăminte și alte materiale sunt menționate ca o barieră în calea accesului la educație. În Bulgaria și România, școlile speciale oferă anumite avantaje, cum ar fi mesele gratuite și internatele care încurajează familiile mai sărace să își înscrie copiii în aceste școli și nu în cele de masă.

Sărăcia afectează accesul la educație și în alte modalități. În Macedonia, Muntenegru și România, rapoartele menționează că elevii romi sunt retrași de la școală pentru a lucra, deoarece venitul pe care îl obțin poate fi esențial pentru familie. În România, un profesor a remarcat că în clasa lui, într-o școală cu majoritate romă :

Din cei 20 de elevi pe care îi am, mă întreb dacă patru sau cinci sunt din familii care să-și permită o bibliotecă pentru copil, să cumpere cărțile pe care elevii și le-ar dori, sau un ghiozdan, pentru că mulți dintre ei vin la școală cu lucrurile într-o pungă de plastic.<sup>86</sup>

În Slovacia, părinții dezavantajați primesc o sumă de bani în funcție de rezultatele copiilor la școală; acest lucru încurajează familiile să-și trimită copiii la școli speciale unde standardele sunt mai scăzute și este mai ușor să obțină note mai bune.

### *Segregarea rezidențială / Izolarea geografică*

Comunitățile de romi din întreaga Europă Centrală și de Sud-Est sunt frecvent separate fizic de restul populației din localitate. Aceste comunități de romi se pot afla în cartiere separate din orașe, în sate separate, sau în așezări la marginea unor orașe. Condițiile precare din multe comunități de romi, limitează posibilitatea copilului de a învăța acasă. Acolo unde familiile trăiesc în spații restrânse, aglomerate, nu există un loc în care copilul să-și rezolve teme de casă; acolo unde nu există electricitate, copiii nu au lumină să citească.

Foarte puține politici educaționale guvernamentale iau în calcul influența segregării rezidențiale asupra accesului copiilor la școli de calitate. Școlile care deservește zone cu o majoritate romă, în mod evident au o proporție ridicată de elevi romi, însă aceste școli nu se consideră segregate conform criteriilor din unele țări. Cu toate acestea, aceste „școli de romi” sunt într-o condiție fizică precară și dispun de mai puține resurse, având reputația că oferă educație de slabă calitate. În multe țări, profesorii sunt mai puțin dispuși să lucreze în școli din mediul rural, în general, iar școlile izolate cu un procent ridicat de elevi romi sunt și mai puțin atractive.

Multe comunități sau cartiere locuite de romi nu dispun de o școală, iar transportul până la școală poate fi prea scump sau poate lipsi cu desăvârșire. În Podgorica, Muntenegru, o școală dintr-o comunitate de romi care în prezent deservește copiii de clasele I–III urmează să aibă și clasa a IV-a deoarece drumurile care duc la școala de centru din afara comunității sunt impracticabile. În Bulgaria, transportul dintr-un sat în altul este subvenționat de stat, însă transportul în interiorul orașelor nu se asigură astfel că mulți copii romi din cartiere izolate trebuie să ajungă singuri la școala situată la o distanță mare. În Croația, unele așezări de romi sunt atât de izolate, încât copiii nu aud deloc limba croată înainte să meargă la școală, un fenomen care s-a raportat și din Macedonia. În lipsa programelor bilingve, profesorii întâmpină greutăți cu elevii care

<sup>86</sup> Interviu cu un profesor, Bobești, 22 februarie 2007.

trebuie să învețe atât limba statului cât și curriculumul standard și ca urmare în cel puțin o regiune s-au format clase segregate doar pentru copiii romi.

### *Proceduri de înscriere la școală și de organizare a claselor*

Segregarea copiilor romi poate fi o consecință a unor proceduri administrative de înscriere în școli sau de organizare a claselor. În majoritatea țărilor monitorizate, cu excepția României, copiii sunt evaluați înainte de a începe școala, sau chiar mai devreme, pentru a detecta dizabilități intelectuale sau nevoi educaționale speciale care i-ar plasa în afara sistemului de învățământ de masă sau într-o clasă specială. În multe țări s-a exprimat îngrijorarea că foarte frecvent copiii romi sunt diagnosticați cu dizabilități când de fapt evaluarea lor se lovește de bariere lingvistice sau culturale sau este pur și simplu neadecvată. Guvernele au luat măsuri pentru a remedia această formă de segregare, însă problemele persistă. Controlul asupra procedurilor de evaluare pare să fie slab în multe țări, astfel că deciziile de a-i îndrepta pe copii spre învățământul special sunt la discreția evaluatorilor. Părinții romi nu sunt suficient de informați pentru a înțelege acest proces și în unele cazuri s-a raportat că școlile speciale caută în mod activ părinți romi pentru a-i încuraja pentru a-și trimite copiii în școli speciale.<sup>87</sup>

În Bulgaria, unde unele școli pentru copii cu dizabilități intelectuale au între 90 și 100% copii romi, această problemă s-a cercetat extensiv. Studiile au arătat că procedurile de evaluare în Bulgaria sunt în mod frecvent arbitrare și nu se garantează prezența unei persoane care vorbește limba maternă a copilului. Problema segregării în școli speciale a fost larg condamnată și în Slovacia; în 2005 s-au adoptat proceduri noi de înscriere a copiilor, dar unele cercetări indică faptul că aceste reglementări proceduri nu sunt întotdeauna aplicate.

În Macedonia există foarte puține date despre înscrierea copiilor romi în școli special și nu s-a căzut de acord dacă romii sunt supra-reprezențați în aceste școli. Strategia națională pentru romi a guvernului nu recunoaște supra-reprezentarea ca o problemă, cu toate că rapoartele unor ONG-uri indică faptul că înscriere în aceste școli nu este precedată de evaluare.

Procedurile de înscriere și de organizare a claselor în școlile de masă sunt frecvent la discreția directorului școlii, iar împărțirea pe clase a copiilor este deseori arbitrară; s-au invocat diferite motive pentru gruparea elevilor romi în clase separate, de la faptul că părinții romi își înscriu copiii mai târziu, până la motive legate de limbă sau de capacitatea de a învăța. În Bulgaria sunt puține clase separate, însă, în alte țări aceasta pare să fie norma, cum este cazul Slovaciei. În Serbia și Croația, clasele separate de elevi romi sunt justificate prin cunoștințele limitate de limbă. Un program de educație bilingvă, însoțit de formarea adecvată a cadrelor didactice, ar putea să fie soluția eficientă care să țină cont de nevoile elevilor fără a se recurge la segregare.

---

<sup>87</sup> În Bulgaria și Slovacia.

În multe țări, părinții au dreptul de a alege școala pe care o doresc pentru copii lor. Acest lucru conduce la apariția fenomenului de „white flight”, adică părinții copiilor majoritari aleg să-și mute copiii la o altă școală dacă cea din apropiere are un număr mare de copii romi. Acest fenomen există în Ungaria și Serbia.

### *Limba*

Comunitățile rome din țările Deceniului sunt diverse; multe vorbesc limba romani ca primă limbă, deși există variații și dialecte diverse ale acestei limbi. În Muntenegru și Macedonia, o parte din populația de romi vorbește albaneza, iar în Croația și Ungaria în unele comunități de romi se vorbește o formă de limbă română numită beaș; pe scurt, mulți romi nu sunt vorbitori nativi ai limbii țării în care trăiesc, ceea ce poate cauza probleme lingvistice pentru copii care merg la școală. În Bulgaria, 88% dintre persoanele auto-identificate ca romi vorbesc romani, iar în Macedonia 80% vorbesc romani.

După cum am menționat mai sus, bariera de limbă pentru copii romi poate conduce la îndrumarea copilului către școala specială, sau la segregarea copiilor romi în clasă. Programele preșcolare și mai ales înființarea anului zero de învățământ în unele țări poate ajuta copiii romi să dobândească abilități lingvistice în limba de predare înainte de înscrierea în clasa întâi, însă prea puțini copii romi frecventează grădinița pentru ca această măsură să poată avea un impact larg. Ori atunci când copiii au acces profesorii sau educatorii nu sunt pregătiți să îi ajute pe copii să treacă peste dificultățile de limbă, și din această cauză problema necunoașterii limbii persistă la mulți copii care vor avea rămăneri în urmă, vor acumula frustrări și vor abandona școala. Astfel școlile nu servesc ca o forță de promovare a integrării, ci contribuie la creșterea sentimentului de marginalizare al copiilor romi.

România a înregistrat cel mai mare succes în includerea limbii romani în curriculum; în 2005 s-a raportat că predarea limbii romani are loc în 135 de școli pentru 15708 elevi sub îndrumarea a 257 profesori.<sup>88</sup> În Ungaria statul subvenționează educația pentru minorități, inclusiv educația în limba maternă pentru romi, însă cercetările arată că această facilitare oferită de lege nu se aplică peste tot. În Macedonia, un proiect care vizează introducerea tehnicilor de predare bilingvă în patru școli este de fapt implementat doar în una. În Serbia, copiii care s-au întors cu familiile lor din Europa Occidentală, deseori au probleme în școală pentru că nu sunt familiarizați cu limba sârbă și cu alfabetul chirilic.

<sup>88</sup> Consiliul European, *Second Report Submitted by Romania Pursuant to Article 25, Paragraph 1 of the Framework Convention for the Protection of National Minorities [Al doilea raport înaintat de România ca urmare a Articolului 25, para. 1 al Convenției cadru pentru Protecția Minorităților Naționale]*, primit la 5 iunie 2005, Strasbourg, disponibil la [http://www.coe.int/t/e/human\\_rights/minorities/2.\\_framework\\_convention\\_%28monitoring%29/2.\\_monitoring\\_mechanism/3.\\_state\\_reports\\_and\\_unmik\\_kosovo\\_report/2.\\_second\\_cycle/2nd\\_sr\\_romania.asp#P475\\_38732](http://www.coe.int/t/e/human_rights/minorities/2._framework_convention_%28monitoring%29/2._monitoring_mechanism/3._state_reports_and_unmik_kosovo_report/2._second_cycle/2nd_sr_romania.asp#P475_38732) (accesat la 28 februarie 2007).

## 2. RECOMANDĂRI

Recomandările care vizează în mod particular unele state sunt incluse în rapoartele de țară, aici vom include doar recomandările generale și cele care se adresează UE.

### 2.1 Recomandări pentru Deceniul de Incluziune a Romilor, Comitetul Internațional de Conducere, Președinția și Secretariatul

- Să inițieze și să sprijine conștientizarea în rândul romilor a importanței colectării de date referitoare la măsurile de incluziune socială, pe grupuri etnice.
- Să sprijine implicarea organizațiilor rome în eforturile de promovare a monitorizării etnice ca mijloc de identificare a problemelor, de justificare a politicilor și programelor țintite, de monitorizare a acțiunilor și de evaluare a impactului.
- Să faciliteze dialogul dintre inițiativele de monitorizare, precum DecadeWatch, și Statele participante, pentru a promova dezbateră constructivă despre progresul înregistrat în implementarea obiectivelor Deceniului în fiecare țară.
- Să ofere sprijin tehnic Guvernelor în conceperea unor planuri de acțiune practice pentru implementarea planurilor de acțiune ale deceniului în domeniul educației, inclusiv elaborarea de indicatori și de mecanisme de monitorizare și evaluare.
- Să exercite presiune asupra guvernelor naționale pentru a respecta și a implementa planurile de acțiune proprii în domeniul educației, așa cum au fost ele elaborate în cadrul Deceniului.

### 2.2 Recomandări pentru Guvernele participante la Deceniul de Incluziune a Romilor

- Ținând cont de toate strategiile, atât cele specifice romilor, cât și cele care vizează educația în ansamblu, să creeze politici coerente pentru educația copiilor romi, politici care să fie legate de strategiile existente și relevante pentru acestea; romii trebuie vizați explicit în aceste politici.
- Să stabilească mecanisme pentru a asigura că acele sarcini din Planul de Acțiune al Deceniului care revin autorităților locale să fie implementate efectiv.
- În colaborare cu organismele relevante ale Comisiei Europene, să ia măsurile legale și administrative necesare pentru a elabora metodologii de colectare a datelor cu relevanță etnică pentru a monitoriza efectul politicilor asupra minorităților etnice și pentru a adopta acțiunile corective care se impun.
- Respectând toate legile relevante din domeniul protecției datelor, să adune și să facă publice într-o manieră ușor de înțeles date statistice referitoare la situația

romilor în educație, date dezagregate referitoare la cuprinderea în sistemul de învățământ, performanța elevilor și progresele înregistrate în educație.

- Să monitorizeze progresul în direcția atingerii țelurilor formulate pentru educație în Planurile de Acțiune ale Deceniului; să consulte și să implice societatea civilă în stabilirea mecanismelor de monitorizare și evaluare, inclusiv stabilirea indicatorilor și să raporteze în mod deschis despre progresul în atingerea scopurilor Planurilor de Acțiune ale Deceniului.
- Să ia măsurile legale, financiar și administrative necesare pentru a pune capăt tuturor formelor de segregare educațională a copiilor romi.
- Să crească numărul de persoane de etnie romă care lucrează în sectorul educației.
- Să depună eforturi pentru a îmbunătăți accesul romilor la documente personale și de sănătate ca una dintre premisele asigurării succesului în accesul la educație și, acolo unde această măsură se impune, să elaboreze politici de asigurare a accesului la educație pentru persoanele dislocate și refugiați, în ciuda absenței documentelor de identitate adecvate.
- Să asigure accesul tuturor copiilor la învățământul preșcolar, crescând numărul de dotări și clase după cum se impune pentru a cuprinde toți copiii; să elimine taxele de școlare pentru copiii dezavantajați și să acopere cheltuielile de transport.
- Să stabilească și să monitorizeze criteriile de tratament egal asigurând cuprinderea copiilor dezavantajați și menținând clase integrate și să aloce fonduri de la bugetul central și din fonduri UE doar pentru acele școli și autorități care îndeplinesc aceste criterii.
- Să reducă numărul de copii în școlile speciale pentru copii cu dizabilități intelectuale prin asigurarea faptului că școlile de masă oferă aceleași avantaje copiilor dezavantajați ca și cele speciale și să îmbunătățească instrumentele de diagnosticare și evaluare utilizate în stabilirea nevoilor educaționale speciale ale copiilor.
- Să ia măsuri pentru a asigura că acei copii romi a căror limbă maternă nu este limba de predare să primească sprijinul de care au nevoie în școli, prin sprijinirea și încurajarea programelor de formare inițială și continuă pentru cadre didactice care să asigure învățarea limbii și metode de predare în medii bilingve, asigurând că fiecare instituție de formare a cadrelor didactice are un curriculum adecvat și cursuri prin care să pregătească profesori de romani și să dezvolte programe de învățământ preșcolar care pun accent deosebit pe achiziții de limbă și tehnici de predare în medii bilingve.
- Să creeze sisteme de standarde naționale armonizate cu sistemele de evaluare naționale pentru a obține informații de încredere și comparabile la nivel național despre cunoștințele elevilor, dezagregate pe etnie; sistemele de

standarde și de evaluare ar trebui armonizate cu elaborarea de manuale și criteriile și standardele de selecție a acestora; să opereze schimbările necesare în criteriile de elaborare pentru a integra aspectele de diversitate culturală și etnică și pentru a asigura faptul că aceste standarde încorporează cultura, limba și istoria romilor.

- În absența sistemelor naționale, să elaboreze criteriile pe baza cărora profesorii și evalueze și să noteze elevii, pentru a preveni reducerea așteptărilor față de elevi și inflația notelor pentru elevii cu performanțe scăzute.
- Să permită dezvoltarea de curriculum la nivelul școlilor care să țină cont de comunitatea romă locală.
- Să impună formare inițială și continuă în domeniul abordării diversității pentru toate categoriile de cadre didactice și să sprijine instituțiile de formare continuă să dezvolte noi modele și practici de management și conducere școlară, predare centrată pe elevi și implicarea părinților și comunității în procesul de învățare.
- Să stabilească metode de atragere a cadrelor didactice cu competențe foarte bune în școlile din zone cu profil socio-economic scăzut, oferindu-le, de exemplu, oportunități de dezvoltare profesională, precum și alte instrumente de încurajare pentru cadrele didactice tinere pentru a predă în școli mai puțin atractive.
- Să încurajeze instituțiile de învățământ să întărească legăturile cu comunitățile și părinții romi și să asigure că aceștia participă în procesele de luare a deciziilor și în procesele de predare-învățare.
- Să promoveze strategii comunitare de creștere a capacității grupurilor aparținând minorităților etnice de a se implica în sistemele de învățământ.

### 2.3 Recomandări pentru Uniunea Europeană

- Să adopte măsuri pentru a sprijini colectarea de date comparabile, în toate țările Deceniului, dezagregate pe etnie (cu menționarea specifică a minorității rome), cu asigurarea adecvată a protecției detaliilor individuale – și să sublinieze relevanța acestora pentru educație și incluziune socială.
- Să specifice și mai clar indicatorii necesari pentru elaborarea de politic de incluziune socială în cadrul Procesului de la Lisabona, pentru a include educația și să elaboreze indicatori mai relevanți pentru romi, cum ar fi „indexul” de segregare în educație.
- Să ia în considerare adoptarea unor reglementări UE care să interzică segregarea etnică și rasială în educație, să analizeze în continuare elaborarea de măsuri legislative în acest domeniu și să asigure monitorizarea formală prin inspecții și sancțiuni.



- Să exploreze modalitățile prin care politicile și programarea în educație pot să abordeze segregarea în educație și larga răspândire a nivelului inegal și neadecvat de educație oferită romilor.
- Să dezvolte campanii de conștientizare focalizate pe problemele rasismului anti-rom și pe criza de excludere socială cu care se confruntă romii în Europa și să încurajeze țările Deceniului să întreprindă astfel de campanii de conștientizare.
- Să utilizeze programele existente, cum ar fi Fondul Social European pentru a include componentele de formare și empowerment al grupurilor și persoanelor de etnie romă în educație pentru ca acestea să devină mai active în implementarea și dezvoltarea de politici și programe.
- Să încurajeze toate țările Deceniului să vizeze romii ca grup țintă în Planurile Naționale de Acțiune în domeniul Incluziunii Sociale și al Învățării pe Tot Parcursul Vieții, precum și în alte cadre politice relevante.

## **ANEXA 1. MATRICEA PLANURILOR DE ACȚIUNE ALE DECENIULUI**





## ANEXA 2. BIBLIOGRAFIE

- Andruszkiewicz, M. *Desegregarea școlilor – progrese și provocări. Experiențele Programului PHARE 2003: „Acces la educație pentru grupurile dezavantajate”*. Raport nepublicat pregătit pentru Phare 2003, prezentat la masa rotundă din mai 2006. Disponibil la <http://www.edu.ro/index.php/articles/6758> (accesat la 28 februarie 2007).
- Bush, K.D și D. Saltarelli, (editori). *The Two Faces of Education in Ethnic Conflict: Towards a Peacebuilding Education for Children*. Florence: Unicef, Innocenti Insights, 2000.
- Cicourel, A. V. și J. I. Kitsuse. “The social organization of the high school and deviant adolescent careers” în *School and Society: A sociological reader*. London and Henley: Routledge & Kegan Paul in association with Open University Press, 1971.
- Council of Europe. *Second Report Submitted by Romania Pursuant to Article 25, Paragraph 1 of the Framework Convention for the Protection of National Minorities*, primit la 6 iunie 2005, Strasbourg. Disponibil la [http://www.coe.int/t/e/human\\_rights/minorities/2.\\_framework\\_convention\\_%28monitoring%29/2.\\_monitoring\\_mechanism/3.\\_state\\_reports\\_and\\_unmik\\_kosovo\\_report/2.\\_second\\_cycle/2nd\\_sr\\_romania.asp#P475\\_38732](http://www.coe.int/t/e/human_rights/minorities/2._framework_convention_%28monitoring%29/2._monitoring_mechanism/3._state_reports_and_unmik_kosovo_report/2._second_cycle/2nd_sr_romania.asp#P475_38732) (accesat la 28 februarie 2007).
- ESP. “Combating Educational Deprivation of Roma Children: A Policy Discussion Paper.” Budapesta: OSI, 2003. Disponibil la [http://www.soros.org/initiatives/esp/articles\\_publications/publications/depriv\\_20030407](http://www.soros.org/initiatives/esp/articles_publications/publications/depriv_20030407) (accesat la 16 noiembrie 2007).
- ESP. “Experiences of the Roma Education Initiative: Documentation Studies Highlighting the Comprehensive Approach.” Budapesta: Education Support Program (ESP) al Open Society Institute. Budapesta: OSI, 2007.
- European Commission. *European Union Support for Roma Communities in Central and Eastern Europe*. Brussels: Directorate General for Employment and Social Affairs, 2003. Disponibil la [http://ec.europa.eu/enlargement/pdf/brochure\\_roma\\_oct2003\\_en.pdf](http://ec.europa.eu/enlargement/pdf/brochure_roma_oct2003_en.pdf) (accesat la 16 noiembrie 2007).
- European Commission. *The Situation of Roma in an Enlarged Europe*. Brussels: Directorate General for Employment and Social Affairs, 2004. Disponibil la [http://ec.europa.eu/employment\\_social/fundamental\\_rights/pdf/pubst/roma04\\_en.pdf](http://ec.europa.eu/employment_social/fundamental_rights/pdf/pubst/roma04_en.pdf) (accesat la 28 octombrie 2007).
- EUMAP. *Monitoring the EU Accession Process: Minority Protection 2002*. Budapesta: Open Society Institute 2002. Disponibil la [http://www.eumap.org/reports/2002/minority/international/sections/overview/2002\\_m\\_05\\_overview.pdf](http://www.eumap.org/reports/2002/minority/international/sections/overview/2002_m_05_overview.pdf) (accesat la 22 septembrie 2007).
- Hanushek, E. *Economic Outcomes and School Quality*. Paris: I.I.E.P, UNESCO, 2005.
- Hollo, L. Și Sheila Quinn. *Equality for Roma in Europe: A Roadmap for Action*. OSI, ianuarie 2006. Disponibil la

- [http://www.justiceinitiative.org/db/resource2/fs/?file\\_id=18173](http://www.justiceinitiative.org/db/resource2/fs/?file_id=18173) (accesat la 16 noiembrie 2007).
- Ireson J. și S. Hallan. *Ability Grouping in Education*. London, Thousands Oaks, CA: Sage, 2001.
- Milcher, Susanne. *Data Needs for Monitoring: UNDP's Contribution to the Decade Implementation*. Bratislava: UNDP Regional Office, 26 februarie 2004.
- Proactive Information Services. *Step by Step Roma Special Schools Initiative: Evaluation Report Year 3*. 2003. Disponibil la [http://www.osi.hu/esp/rei/Documents/Final\\_Evaluation\\_Report\\_Adobe\\_February\\_2003.pdf](http://www.osi.hu/esp/rei/Documents/Final_Evaluation_Report_Adobe_February_2003.pdf) (accesat la 28 octombrie 2007).
- Petrova, D. "Ethnic Statistics." *Roma Rights: Quarterly Journal of the European Roma Rights Center*. Numărul 2, 2004.
- Proactive Information Services. *REI Final Report*. Budapesta: Education Support Program, 2006. Disponibil la: <http://www.osi.hu/esp/rei> (accesat la 28 October 2007).
- Rosenthal R. și R. Jacobson. *Pygmalion in the classroom: Teacher Expectation and Pupils' Intellectual Development*. New York: Holt, Rinehart and Winston, 1968.
- Wolfe, B. și S. Zunekas. *Non-Market Outcomes of Schooling*. Madison Wisconsin: Institute for Research on Poverty, May, 1997.
- UNDP. *Avoiding the Dependency Trap*. Bratislava: UNDP. disponibil *online* la <http://roma.undp.sk/> (accesat la 18 octombrie 2007).
- UNESCO International Bureau of Education. "Capacity Building for Curriculum Development." Disponibil la <http://www.ibe.unesco.org> (accesat la 28 octombrie 2007).
- UNESCO. *Education for All Global Monitoring Report 2005*. Paris: UNESCO, 2006.