

**Mircea BRIE**  
**Karla Melinda BARTH**  
**Dragoș DĂRĂBĂNEANU**  
**István POLGÁR**

# **Integrarea europeană și reformarea educației românești**

*Comunicarea interculturală și dialogul multiethnic*

Debrecen  
2021



# **Integrarea europeană și reformarea educației românești**

*Comunicarea interculturală și dialogul multiethnic*

Autori:

**Mircea BRIE** (coord.)

**Karla Melinda BARTH** (coord.)

**Dragoș DĂRĂBĂNEANU** (coord.)

**István POLGÁR** (coord.)

**Maria-Cristina FLORESCU**

**Marius ȚEPELEA**

**Ioan Sorin CUC**

Debrecen University Press

2021



Această carte a fost susținută prin proiectul Jean Monnet  
nr. 600235-EPP-1-2018-1-RO-EPPJMO-MODULE,  
Intercultural Communication or Civic Integration. Daily Challenges  
in the European Social Space / ICCI

Acest proiect a fost finanțat de către Comisia Europeană.

Această publicație reflectă doar opiniile autorilor, iar Comisia  
Europeană nu poate fi trasă la răspundere pentru orice utilizare care  
ar putea fi făcută informațiilor conținute în aceasta.

Responsabilitatea asupra conținutului articolelor revine în  
exclusivitate autorilor.

## Cuprins

<b>Introducere .....</b>	<b>7</b>
<b>Capitolul I. Sisteme de învățământ în Uniunea Europeană .....</b>	<b>19</b>
<b>Capitolul II. Învățarea despre Uniunea Europeană și comunicarea interculturală în curriculum. Abordări epistemologice și conceptuale .....</b>	<b>67</b>
1. Dimensiunea europeană a predării Studiilor Europene.....	69
2. Principii și documente strategice europene în dezvoltarea dimensiunii europene al educației .....	74
3. Condiții cadru și abordări privind predarea Studiilor Europene în statele membre .....	80
<b>Capitolul III. Perspective de analiză interdisciplinare privind învățarea despre minoritățile etno-naționale .....</b>	<b>97</b>
1. Principii și modele de gestionare a diversității etno-naționale .....	99
2. Nevoia unei educații interculturale .....	104
3. Perspective (inter)disciplinare despre minoritățile etno-naționale .....	112
3.1. Identitatea europeană, națională, regională. Perspectivă teoretică și conceptuală.....	113
3.2. Minoritățile naționale. Analiză conceptual-metodologică.....	118
3.3. Perspectiva de analiză demografică asupra minorităților etno-naționale.....	124
3.4. Perspectiva administrativ-politică .....	126
3.5. Perspectiva legislativă .....	128
3.6. Perspectiva cultural-educațională .....	129
3.7. Perspectiva dezbaterii național vs. european .....	130
3.8. Alte perspective de analiză .....	131

4. Identitatea europeană și reîntoarcerea spre național/local  
....132
5. Considerații privind modelul românesc de gestionare a  
relațiilor inter-etnice .....143  
*Cadrul legislativ și instituțional pentru protecția  
minorităților naționale și confesionale* .....146  
*Critica modelului românesc al relațiilor inter-etnice*.....149

#### **Capitolul IV. Optimizarea comunicării interculturale și lupta împotriva discriminării prin intermediul programelor educaționale..... 161**

1. Rolul comunicării interculturale în consolidarea unității  
mediului social al Uniunii Europene. Etnicitate și  
globalizare.....162
2. Reflexe ale etnocentrismului și integrarea Europeană prin  
educație .....171
3. Analiza efectului educației asupra unor forme de  
manifestare a etnocentrismului .....177
4. Sentimentul discriminării și educația interculturală .....189
5. Mobilitățile internaționale și educația interculturală .....198

#### **Capitolul V. Analiza curriculei școlare privind educația interculturală din România. Analiza nevoilor de învățare și perfecționare ..... 215**

#### **Capitolul VI. Dialogul multi-etnic în curricula din România din perspectiva Studiilor Europene ..... 243**

1. Dimensiuni și concepte în domeniul predării Studiilor  
Europene în România.....245
2. Sistemul de educație a minorităților din România. Analiza  
dialogului multi-etnic.....250
3. Bune practici în educația multi-etnică. Considerații  
generale asupra evoluției fenomenului .....257

#### **Concluzii..... 265**

## Introducere

Această carte se înscrie în multitudinea eforturilor de elaborare a Spațiului Social European, formă de construcție socială motivată de nevoia funcționalității unor structuri administrative, politice și economice care să asigure un viitor previzibil, orientat spre securitate și bunăstare pentru toate popoarele din zona geografică ce formează astăzi Uniunea Europeană. De regulă o activitate complexă poate fi revizuită și reinterpretată în condițiile participării optime, atunci când ceea ce pare imposibil pentru un om sau pentru o organizație devine realizabil cu participarea unor vectori individuali sau instituționali potriviți. Aceștia devin instrumente obiective, eficiente pentru realizarea unor scopuri înalte, iar în categoria acestui gen de scopuri, Uniunea Europeană reprezintă o construcție socială prioritară, a cărei miză depășește zona socio-geografică, impunându-se la nivelul evoluției sociale a speciei umane. Cu alte cuvinte, fără să exagerăm cu nimic, este o dovadă de realism să înțelegem că formarea și dezvoltarea Uniunii Europene reprezintă un fenomen de referință a istoriei umanității, manifestat în cele din urmă într-o perioadă în care societățile umane sunt suficient de dezvoltate social și tehnologic pentru a putea susține un astfel de demers. Fără o dezvoltare socială adecvată aceste construcții nu sunt posibile, sau pot cunoaște o existență efemeră urmată de o prăbușire costisitoare la nivelul vieții cotidiene a oamenilor. Johannes Gutenberg este considerat descoperitorul tiparului deși în Coreea și China au existat cărți tipărite cu mult înainte de jumătatea secolului XIII, când a apărut prima biblie tipărită de Gutemberg (23 februarie 1455). Biografiile consideră și astăzi că Gutenberg nu a avut talent la afaceri pentru că nu a obținut profituri substanțiale din invenția sa. Tipărirea a reprezentat un interes social doar după prima jumătate a secolului XIX, când a apărut presa scrisă. De fapt lipsa de interes public și absența

succesului economic a tehnologiei patentate de Gutenberg se datorează unui mediu social nepregătit, insuficient de evoluat, într-o epocă în care capacitatea de a citi era aproape inexistentă. Apariția școlilor publice, pe fondul industrializării, a făcut posibil consumul informației de masă și implicit dezvoltarea tiparului. Uniunea Europeană este asemenea tehnologiei tipografice introduse de Gutenberg, în sensul în care dacă mediul social nu este pregătit, construcția europeană se prăbușește.

În acest context cea mai legitimă întrebare urmărește dacă ne putem asigura că societatea umană este pregătită pentru o asemenea investiție de efort și resurse, care să conducă la crearea unui mediu social global. Datorită caracterului dinamic al mediilor sociale, luarea în considerare a unor indicatori ce pot argumenta o concluzie în acest sens nu este un demers suficient. Caracteristicile sociale nu sunt perene, ceea ce astăzi se manifestă cu puternică intensitate într-un mediu social, în viitor poate să dispară sau să se transforme în atribute contradictorii, din perspectiva aceluiași obiectiv. Altfel spus indicatorii sociali care oferă garanții în succesul construcției Uniunii Europene se pot transforma pe termen scurt, mediu sau lung în caracteristici care dăunează construcției globale, care contrazic predicțiile unei evoluții unitare și pozitive. De aceea un proiect european fezabil nu se poate baza pe evoluția naturală a mediilor sociale, dar nici nu poate genera intervenții care să ridice semne de întrebare cu privire la cele mai prezente valori sociale ale vieții cotidiene (cum ar fi libertatea, tradiția, religia, limba etc.). Volumul de față reprezintă o dovadă a faptului că soluția acestei probleme o reprezintă educația ca formă de monitorizare și modelare continuă a comportamentului uman. Prin educație cetățeanul european învață nu numai cum să se poarte în anumite contexte sociale multiculturale, dar mai ales cum să reacționeze la anumiți stimuli generați de evenimente petrecute în medii sociale diferite. Educația interculturală trasează și explică granițele de acțiune și interacțiune dintre cetățenii care aparțin unor medii culturale diferite, explică și asigură drepturi și obligații ale cetățenilor ce aparțin Uniunii Europene. Dar toate aceste lucruri trebuie



implementate ca forme de convingere personală, reprezentând pentru fiecare garanții ale consensului dintre interesul personal și interesul social, dovezi convingătoare că acest lucru este posibil, într-o lume în care mediile economico-politice creează clivaje între diferite categorii socio-profesionale, pe baza unei ideologii care, mai mult sau mai puțin explicit, arată că interesul social afectează negativ interesul capitalist prin generarea unor costuri suplimentare. Prin urmare educația interculturală are opțiuni restrânse, ceea ce poate să constituie un avantaj din perspectiva unității sociale pe care o determină. Dar intensitatea de manifestare a educației interculturale trebuie să fie într-o continuă creștere, asigurând productivitatea relațiilor dintre membrii spațiilor socio-culturale diferite, generând contexte ale comunicării interculturale care să fie predictibile și stabile din perspectiva modurilor în care se desfășoară. Comunicarea interculturală este o temă foarte importantă în contextul construcției unei societăți globale în Europa. Această temă dezvoltă o serie de principii de funcționare obligatorii pentru Uniunea Europeană. Adaptarea grupurilor etnice la spațiul social general al Uniunii Europene este o tematică sensibilă. Caracterul multietnic al Europei este dificil de reglementat datorită culturilor etnice și naționale cu tradiție îndelungată. Pentru o dezvoltare armonioasă a Europei avem nevoie de cooperarea și colaborarea strânsă a popoarelor din această zonă socio-geografică. Această carte își propune să ofere câteva răspunsuri legate de modurile în care educația influențează interacțiunea dintre oameni ce aparțin unor culturi, etnii sau confesiuni diferite influențează construcția socială a Uniunii Europene. Cum trebuie cetățenii Europei să se manifeste astfel încât să devină un grup social coeziv și unit? Aceasta este condiția bunăstării și a securității oamenilor, familiilor și a comunităților care au privilegiul să trăiască visul unei Europe unite, pe care o dorim puternică și de lungă durată. România este prin tradiție un spațiu social multicultural, aici au trăit împreună, de-a lungul secolelor, alături de noi, multe alte grupuri etnice care au contribuit pozitiv la evoluția și dezvoltarea țării. Multiculturalismul este o calitate binevenită pentru orice spațiu social. Trebuie să

amintim totuși că pluritatea etnică dezvoltă uneori și tensiuni și asta se întâmplă peste tot, pentru că ține de natura omului, ține de atributele de bază a societăților umane. De aceea relațiile multiculturale trebuie educate, monitorizate și evaluate. Educația interculturală este condiția esențială a construcției unei societăți globale pentru că de aceasta depinde relaționarea dintre persoanele care aparțin unor grupuri etnice și naționale diferite.

Acest tip de demers publicistic, volumele de cărți și studii care tratează elementele de coeziune ale societăților ce alcătuiesc Uniunea Europeană, oferă dezbateri legate de fenomenele create de societatea globală, dar și soluții de depășire a unor probleme ce apar în urma interacțiunilor dintre diferite medii sociale și culturale. Se poate spera astfel într-o monitorizare permanentă a mediului social european care să permită intervenții eficiente acolo unde este nevoie și implementarea unor modele atitudinale și comportamentale care să conducă la un echilibru constructiv din punct de vedere social. Primul capitol al volumului de față realizează o prezentare a sistemelor de învățământ din Uniunea Europeană dintr-o perspectivă comparativă. Acest demers este necesar pentru construcția unei educații interculturale în spațiul european deoarece educația interculturală trebuie să fie în bună măsură unitară, să ofere informații și exemple împărtășite de toate mediile sociale ale spațiului global, să ofere ierarhii și priorități în viața cotidiană, să dezvolte modalități de relaționare între cetățenii europeni care să promoveze egalitatea dintre aceștia și să asigure demnitatea personală. Doar astfel identitatea de cetățean al Europei poate să rămână un sentiment pozitiv, acceptat și interiorizat de către oameni, care să genereze încredere și mândrie. Capitolul prezintă o construcție europeană de mare însemnătate, de care depinde succesul și forța spațiului global și anume Spațiu European Educațional, ca o convingere a faptului că ”abilitățile și competențele necesare viitorilor angajați în economia sustenabilă pot fi create doar de sistemele de învățământ europene, prin îmbunătățirea curriculei și a programelor de studii, care să asigure gândirea critică, creativitatea, atitudini emoționale și cognitive, cum

ar fi respectul, responsabilitatea și empatia, cunoștințe interdisciplinare și valori ce se referă la întreaga comunitate.”

O abordare și mai directă din perspectiva construcției spațiului european prin intermediul educației interculturale o constituie capitolul intitulat ” Învățarea despre Uniunea Europeană și comunicarea interculturală în curriculum. Abordări epistemologice și conceptuale”. Acest capitol realizează o analiză a formelor prin care învățământul din statele membre ale Uniunii Europene se poate adapta ca formă și conținut la nevoile pe care societatea globală le manifestă în eforturile de consolidare economică, politică și administrativă. Totuși, dincolo de aceste aspecte se pune accentul în mod deosebit pe percepția cetățeanului european asupra mediului social global și pe motivația acestuia de a contribui activ la consolidarea Uniunii. Pentru aceasta cetățenii Europei trebuie să creadă în valorile multiculturalismului, să aprecieze toate modelele culturale ale acestui spațiu geografic, să le cunoască și să le accepte ca parte firească a vieții sociale din Europa și ca forme de creștere valorică a mediului social european. Acest capitol face o dezbatere legată de necesitatea predării studiilor europene și analizează modalitățile în care se desfășoară aceste activități educaționale în diferite părți ale Uniunii Europene, inclusiv în România. Pornind de la definirea termenului de dimensiune europeană, capitolul legat de învățarea despre Uniune cuprinde o analiză a măsurilor, instrumentelor și metodelor folosite pentru dezvoltarea dimensiunii europene și predarea studiilor europene în școli. Necesitatea dezvoltării unor acțiuni organizate, sistematice și permanente în vederea promovării valorilor interculturale, multiculturale a cunoștințelor despre Uniunea Europeană a fost conștientizată și considerată o prioritate pentru statul european încă din anii 70. În acest context sunt prezentate câteva instituții care au ca obiectiv implementarea valorilor europene în mediul educațional, cum ar fi: Centrul European pentru Dezvoltarea Formării Profesionale, rețeaua de informații despre educație în Europa Eurydice, Institutul Universitar European din Florența. Această perspectivă este completată de prezentarea din perspectivă istorică a

programelor educaționale majore de cooperare și finanțare în educație și formare profesională (programele Comett I și Comett II, programele Iris I și Iris II, programul Socrates, Lingua sau Erasmus), dintre care primele au apărut în anii 80.

Capitolul ”Perspective de analize interdisciplinare privind învățarea despre minoritățile etno-naționale” este un demers de cunoaștere a modului în care este practicat învățământul la nivelul minorităților etnice. Informația este prezentată dintr-o perspectivă generală, cu referiri la diferite teorii legate de principiile și modelele de gestionare a diversității etno-naționale, acțiune obligatorie pentru evitarea formelor de manifestare a etnocentrismului care deseori generează tensiuni și conflicte la nivelul relațiilor interculturale. Identitatea europeană nu poate fi decât o dimensiune socială interculturală iar eforturile care astăzi se fac în direcția educației interculturale au ca scop nobil constituirea unui mediu social european matur, care să ofere cetățenilor săi un dublu status identitar: cel etnic național și cel european. La momentul prezentului identitatea europeană nu este înnăscută, nu este asumată pe căi naturale, prin procese sociale necondiționate de alți factori de influență. Încă eforturile de implementare a identității naturale se desfășoară prin intermediul sistemelor educaționale, dar ele reprezintă o însușire a informațiilor, o dezvoltare a cunoașterii și nu o confirmare a instinctului social. Progresul construcției sociale în Uniunea Europeană a fost până acum destul de lent; Uniunea a bifat la capitolul realizări în mare parte lucruri de natură economică și administrativă. Identitatea europeană rămâne în continuare un aspect în curs de isprăvire, aflat la un nivel de formare care deseori generează nemulțumiri sau frustrare. E firesc să considerăm în această situație că europenii se află încă la nivelul experimental al dezvoltării identitare, căutându-se în permanență soluții de depășire a acestui nivel al percepției sociale. În acest capitol se discută despre *globalizarea identitară*, termen care, aflându-se în antiteză cu identitatea locală, național-culturală, surprinde și acoperă problemele identității europene. Se realizează o diferențiere între identitatea națională născută din apartenența etnică și identitatea

națională născută din apartenența civică/cetățenească, pentru ca apoi să regăsim câteva considerații despre asemănările și diferențele dintre construcțiile sociale de identitate în Europa și în Statele Unite ale Americii. În acest context analizarea minorităților naționale și a minorităților sociale în general ne arată că fenomenul grupurilor sociale minoritare reprezintă o frână împotriva consolidării unei identități europene așa cum o dorim. Identitatea socială și reprezentările despre mediul de apartenență este cea mai puternică parte a construcției unei societăți. O identitate socială globală puternică ar anula orice sentiment de apartenență la o minoritate și fenomenul identității minoritare ar dispărea în mod natural. Pe de altă parte orice încercare de a forța disoluția sentimentului identitar minoritar (pentru a grăbi procesul formării identității europene) poate cu ușurință să degenereze în sentimente de persecuție sau asuprire, în percepția unui mare pericol legat de dispariția identităților locale și naționale. Miza acestui capitol este de a arăta dacă și prin ce mijloace se poate compatibiliza promovarea identității europene concomitent cu reîntoarcerea spre construcția identităților naționale și locale.

Capitolul intitulat "Analiza curriculei școlare privind educația interculturală din România. Analiza nevoilor de învățare și perfecționare" este orientat spre evaluarea modalităților de realizare a identității europene prin intermediul educației, cu precădere în țara noastră, făcându-se referiri cu perspectivă comparativă și la alte state ale spațiului european. Pentru aceasta autorii prezintă cele mai importante tematici care sunt în vigoare la momentul actual și sunt cuprinse în curricula școlară la nivelul învățământului primar și gimnazial. Din analiza menționată reiese că educația interculturală în România nu se realizează la nivelul unor discipline dedicate acestui obiectiv, temele de educație interculturală fiind abordate în cadrul altor materii, dintre care cele mai legate de acest domeniu sunt istorie, educație socială sau educație civică. Prezentarea temelor cuprinse în programele școlare aferente acestor materii ne ajută să tragem concluzii legate de eficiența acestui sistem. Pe de o parte regăsim aprecieri despre cât de bine se integrează educația

interculturală în raport cu alte teme specifice materiilor menționate și pe de altă parte se desprind concluzii la nivelul eficienței actualului sistem în legătură cu implementarea și consolidarea unor modele atitudinale și comportamentale menite să influențeze identitatea europeană a elevilor și interacțiunea acestora cu persoane care aparțin altor grupuri culturale sau etnice. De asemenea o miză importantă a educației interculturale se referă la durabilitatea modelelor dobândite, deoarece scopul educației interculturale ce se practică în sistemele de învățământ europene este ca acestea să rămână în conștiința cetățeanului și să fie practicate pe tot parcursul vieții. Este adevărat că societatea are multe alte mijloace de implementare a valorilor interculturale și europene, altele decât cele dobândite în sistemul educațional. Aici apare o altă problemă legată de compatibilitatea cunoștințelor teoretice cu practica socială. Cu alte cuvinte este important ca cetățeanul european să regăsească în viața de zi cu zi, la nivel profesional sau cotidian, situații și soluții punctuale care pot fi legate de experiențele sale educaționale. Acesta este motivul pentru care educația interculturală în sistemele de învățământ e bine să conțină aplicații practice, cu referiri directe la experiențele cotidiene, jocuri de rol, aprecieri personale sau contexte de interpretare realizate sub monitorizarea dascălului, în cadrul cărora elevii să poată verifica dacă propriile opțiuni sunt juste sau dacă acestea trebuie ajustate. Se realizează astfel identificarea propriilor repere de identitate culturală, prin raportare la alte sisteme de referință specifice celorlalte sisteme culturale prin analizarea unor situații care se află în acord sau în dezacord cu valorile și principiile societății interculturale. Educația interculturală, fiind o formă de implicare personală prin însușirea valorilor pe care le promovează, este eficientă în condițiile în care procesul educațional se bazează pe proiecte interculturale orientate spre rezolvarea problemelor comunității și spre promovarea dialogului intercultural. Este greu de crezut că educația interculturală poate să fie eficientă în afara acestor proiecte specifice. Din nou se pune problema dacă în acest context proiectele interculturale sunt suficient de compatibile

cu sistemul de predare și conținuturile unor materii care nu au ca obiectiv unic implementarea valorilor interculturale și europene.

Nu în ultimul rând vorbim despre "Optimizarea comunicării interculturale și lupta împotriva discriminării prin intermediul programelor educaționale". Acest segment este construit în jurul unor fenomene sociale care se regăsesc cu o prea mare frecvență în istoria comunităților etnice ale Europei. Pentru aceasta avem în analiză fenomenul etnocentrismului, extrem de pregnant la nivelul națiunilor europene, care constituie un obstacol pentru implementarea valorilor interculturale. Sunt prezentate o serie de caracteristici psihosociale ale comunităților umane, cu preponderență la nivel național, care până nu de mult au fost promovate la nivelul ideologiilor politice și care se regăsesc și astăzi în practica electorală a multor state ale Uniunii Europene. Considerăm că este necesară conștientizarea acestor fenomene asupra cărora trebuie intervenit cu multă atenție, așa încât să se facă o distincție clară între promovarea diversității culturale și folosirea acesteia în scopul coagulării unor modele de comportament electoral. Știm bine că practica electorală din statele membre ale Uniunii Europene se manifestă prin acumularea de capital electoral ce provine inclusiv din alte state decât cel care organizează scrutinul, fapt ce determină actorul politic să stimuleze sentimentele etnocentriste în vederea creșterii participării la vot, în vederea omogenității comportamentului electoral. În ultimele două decenii nu puține au fost cazurile în care votanții din diaspora au hotărât înclinarea balanței electorale și au decis soarta alegerilor. Analiza etnocentrismului este orientată spre câteva fenomene sociale pe care le generează, materialul nostru face referiri la manifestarea diferitelor forme de discriminare și la modul în care acest fenomen poate să influențeze comunicarea interculturală. Ne punem întrebarea dacă reclamarea discriminării și pedepsele exemplare a celor care se fac vinovați de generarea acestui fenomen sunt soluții suficient de constructive, dacă nu cumva aceste practici stârnesc nemulțumiri la nivelul grupurilor sociale, determinând pe termen lung atitudini antieuropene și de stimulare a sentimentelor de tip

etnocentrist. Atragem atenția asupra faptului că rezolvarea cazurilor de discriminare socială de orice fel este bine să se realizeze într-o manieră subtilă pentru a nu crea sau susține animozități sociale, mai cu seamă că există tendința ca dezbaterile legate de discriminare să aibă protagoniști emblematici, care aparțin categoriilor favorizate ale societății. Acest lucru stimulează apariția unor contrareacții, generând efecte perverse, stimulând amploarea și intensitatea de manifestare a etnocentrismului.

Putem considera așadar acest demers de analiză și promovare a valorilor interculturale ca făcând parte din eforturile depuse pentru consolidarea spațiului social european și pentru evoluția pozitivă a Uniunii Europene. Încă din anul 1942 Jack Williamson, scriitor și profesor universitar american, introduce termenul de *terraformare* în literatura științifico-fantastică, ca proces de modificare artificială a realităților atmosferice, climatice și ecologice ale unei planete, satelit sau alt corp ceresc, cu scopul final de a-l transforma într-un spațiu locuibil pentru oameni. Astăzi terraformarea devine din ce în ce mai mult un subiect real, oamenii de știință cred tot mai hotărât că fenomenul este posibil. Personalități de marcă, considerați cei mai bogați oameni de pe planetă (cum sunt Elon Musk și Jeff Bezos), fac planuri declarate despre terraformarea planetelor. Poate că nu întâmplător, cel mai optim corp ceresc din perspectiva terraformării este astăzi considerat unul din cei 79 de sateliți naturali al planetei Jupiter (numărul total al lunilor din sistemul jovian, identificate până în prezent), care se numește Europa. Ca autori de teorii și studii în domeniul socio-uman atragem atenția că terraformarea fizică nu este suficientă, ea trebuie completată de o terraformare socială. De altfel procesul terraformării are și conotații legate de zonele aride și nelocuibile astăzi pe planeta noastră. Au existat modele de succes în care suprafețe extinse de teritorii deșertice au fost transformate în terenuri roditoare (Israelul poate fi considerat un exemplu în acest sens). Dar pentru ca aceste noi lumi să se perpetueze și să aibă o existență durabilă este necesară și o construcție socială funcțională. Putem spune că Uniunea Europeană este o formă de terraformare



socială, un demers de construcție a unei structuri sociale la care dorim să contribuim și care sperăm să reprezinte în viitor un exemplu pozitiv pentru cel mai ambițios proiect al umanității.



## Capitolul I

### Sisteme de învățământ în Uniunea Europeană

*Karla BARTH*  
*Marius ȚEPELEA*

În septembrie 2020, Comisia Europeană a redactat un document important pentru a creiona viitorul educației în statele membre ale Uniunii Europene, intitulat *Communication from the Commission to the European Parliament, the Council, the European Economic and Social Committee and the Committee of Regions on achieving the European Education Area by 2025* (European Commission 2020 a).

În cadrul acestui document sunt analizate nevoile educaționale în Uniunea Europeană, transformările sociale și schimbările care afectează sistemele de învățământ europene. Comisia Europeană propune o viziune coerentă asupra Ariei Europene Educaționale, datorită numeroaselor transformări socio-economice și digitalizării, care să ajute statele membre să implementeze noile politici educaționale în sistemele de învățământ. Educația se află la baza progresului și civilizației oricărei societăți iar Organizația Națiunilor Unite stipulează dreptul fiecărui copil din această lume de a avea acces la educație, ca un drept fundamental al omului (*United Nations Convention on the Rights of the Child*, Article 28).

Sistemele educaționale europene îi ajută pe copii și pe tineri să se formeze, acumulând cunoștințe și competențe, pregătindu-i pentru a se putea integra în societate, fiind membri activi ai statelor Uniunii Europene. Învățarea formală, nonformală și informală are rolul fundamental de a asigura că toți oamenii, indiferent de mediul

socio-economic din care provin, de rasă, de naționalitate sau de gen, pot să își descopere talentul și vocația, devenind elemente cheie ale societății din care provin. Educația contribuie la menținerea coeziunii sociale și la întărirea democrației, dezvoltând interacțiuni interpersonale sănătoase atunci când elevii și studenții vor deveni maturi (Muenich, D., Psachaopoulos G., 2018).

Studii de cercetare arată că educația contribuie într-un mod fundamental la creionarea viitorului unui copil. Tinerii care au beneficiat de un sistem educațional bun și au acumulat cunoștințe și competențe vor fi oameni implicați în viața societății și se vor implica în decizii politice luate la nivelul comunității locale sau chiar la nivel național, prin participarea la viața politică, în cadrul partidelor politice, asigurând plus valoare democrației europene (Persson, M, 2015, Pages: 689-703).

Educația este coloana vertebrală a oricărui sistem democratic și se opune, prin tradiție, totalitarismului și extremismului. Valorile comune împărtășite de statele Uniunii Europene provin din mediul educațional și sunt predate în sistemele de învățământ. Totodată, educația contribuie la bunăstarea cetățenilor Uniunii Europene, fiind motorul dezvoltării economice a țărilor europene. Atunci când tinerii au acumulat cunoștințe și deprinderi, datorită sistemelor de învățământ, vor putea deveni nu doar oameni responsabili, ci vor contribui și la creșterea productivității economice, pentru că au învățat să își folosească abilitățile într-un mod cât mai eficient. Pentru a menține un nivel cât mai ridicat și eficient de educație, sistemele de învățământ europene trebuie să împărtășească o viziune comună și să tindă spre același scop, într-o lume multipolară în care Uniunea Europeană trebuie să facă față provocărilor lansate de alte puteri regionale și mondiale (European Commission, 2014 b, p. 2).

Sistemele de învățământ din statele membre ale Uniunii Europene sunt diverse și au particularitățile lor, totuși se pot găsi puncte comune și de convergență, care să asigure un minim de cunoștințe și abilități elevilor și studenților. Cercetări recente arată că, dacă elevii din Uniunea Europeană testați la testele OECD PISA

ar avea o creștere mediană de 25 de puncte, în următorii 15 ani, impactul creșterii economice în viitor ar fi de 71 de trilioane de Euro, la nivelul Uniunii, față de scenariul în care elevii nu ar avea nici o creștere semnificativă (Hanushek, E.A. and Woessmann, L., 2019).

Educația nu contribuie doar la bunăstarea cetățenilor europeni ci și la creșterea economică și, implicit, a nivelului de trai. În fața provocărilor moderne, cum ar fi schimbările demografice, transformarea digitală a societății, schimbările climatice, inechitățile sociale, globalizarea, elevii și studenții se vor adapta mult mai bine, datorită valorilor și competențelor acumulate în anii petrecuți în școală. Studii efectuate au arătat că un tânăr educat are acces la un sistem mai bun de sănătate, are un simț civic și democratic mai mare, nu este un asistat social și o povară pe umerii statului și nu va comite încălcări ale legii (Heckman, J.J, Humphries, J.E., Veramendi, G., 2017).

Dincolo de dezvoltarea personală, importantă la nivel individual pentru orice cetățean liber, democrat și prosper, un sistem de învățământ bun și echilibrat oferă o educație competentă care contribuie la o societate sănătoasă, în toate domeniile vieții sociale. La vârsta maturității, fiecare tânăr returnează societății și țării respective, 10 % din suma pe care sistemul de învățământ a cheltuit-o cu formarea sa în timpul studiilor efectuate, la nivel de liceu și studii superioare (Psacharopoulos, G., Patrinos H.A., 2018).

Educația, prin toate beneficiile aduse, asigură Uniunii Europene un rol important într-o competiție globală a digitalizării și a unei lumi bazate pe învățare continuă. Sistemele de învățământ contribuie la capacitatea de inovare prin contribuțiile generoase oferite de cercetarea realizată la nivelul universităților, ceea ce generează idei noi și stimulează progresul tehnologic. În perioada 2014-2020, mobilitățile internaționale ale profesorilor și studenților dintre Uniunea Europeană și alte țări au ajuns la cifra de 200 000. În fiecare an, mai mult de 1000 de universități și licee au beneficiat de mobilitățile internaționale, fiecare unitate de învățământ monitorizată având cel puțin 4 acorduri de cooperare cu alte licee sau universități din afara Uniunii Europene (European Commission 2020 a, p. 4).

Provocările comune pentru sistemele educaționale europene și tradiția cooperării între statele Uniunii Europene au dus la nașterea ideii unui spațiu european comun al educației. Într-o declarație comună adoptată după un Summit la Roma, în martie 2017, liderii țărilor din Uniunea Europeană au militat pentru crearea unui spațiu comun european educațional, unde elevii și studenții să beneficieze de cea mai bună educație, să poată studia și trăi în orice țară membră a Uniunii Europene (Council of Europe, 2017 c). The European Pillar of Social Rights, adoptat de liderii Uniunii Europene la Summitul social de la Gothenburg, subliniază dreptul tuturor elevilor și studenților la un învățământ de calitate, la educație incluzivă și la învățare pe tot parcursul vieții (European Union, 2017, p.10).

Pentru a face ca aceste aspirații să devină o realitate, Comisia Europeană a demarat acțiunile necesare în vederea constituirii unui Spațiu European Educațional. Implementând mandatul politic primit, Comisia Europeană a prezentat în ianuarie 2018 un pachet de noi măsuri pentru a dezvolta competențe cheie și digitale în toate sistemele de învățământ din statele membre ale Uniunii Europene, având în vedere competențe pentru învățarea continuă, valori comune și educație incluzivă (European Commission 2020 a, p. 7).

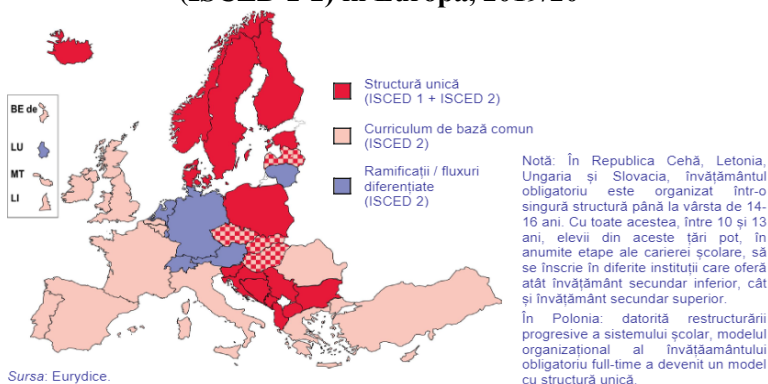
În octombrie 2019, Comisia Europeană a adoptat o rezoluție pentru a dezvolta Spațiul Educațional European în vederea unei educații orientate spre viitor și noi metode educaționale. În acest sens, cooperarea dintre țările Uniunii Europene este esențială, avându-se în vedere schimbul de bune practici, împărtășirea de valori comune și adoptarea celor mai bune mecanisme educaționale. Până în anul 2025, acest Spațiu Educațional European ar trebui să devină operațional, prin eliminarea barierelor între țări în domeniul educației, prin îmbunătățirea accesului la educație de înaltă calitate, prin creșterea mobilității elevilor în diferitele sisteme educaționale din țările Uniunii Europene, prin integrarea învățării continue în sistemele educaționale (European Commission 2020 a, p. 8).

Scopul declarat al Comisiei Europene este unitatea în diversitate, în domeniul sistemelor de învățământ, totuși se are în

vedere, cel puțin până în anul 2025, creșterea calității actului educațional și susținerea educației incluzive. Unele țări din Uniunea Europeană au printre cele mai performante sisteme de învățământ din lume. Sistemele de învățământ ale țărilor din Uniunea Europeană au fost dezvoltate pentru a asigura nevoile societăților și comunităților respective, în acord cu moștenirea culturală și istorică. În același timp, toate sistemele educaționale europene împărtășesc aceleași valori și obiective, contribuind la dezvoltarea personală a elevilor și studenților și pregătindu-i pentru viață, pentru muncă, pentru viața civică, militând pentru respectarea legilor și pentru o identitate comună europeană. Educația în Uniunea Europeană se poate clădi pe o fundație solidă a cooperării, în vederea obținerii unor scopuri comune.

În domeniul educației superioare, fiecare țară se individualizează, având propriile particularități în domeniul universitar, dar toate fac parte din European Higher Education Area (EHEA), care, cu sprijinul Comisiei Europene, încurajează dezvoltarea unitară a ciclurilor de studii în cadrul sistemelor de învățământ, în acest sens redăm o diagramă care arată modelele de educație primară și secundară (ISCED 1-2) în Uniunea Europeană, pentru anul școlar 2019-2020:

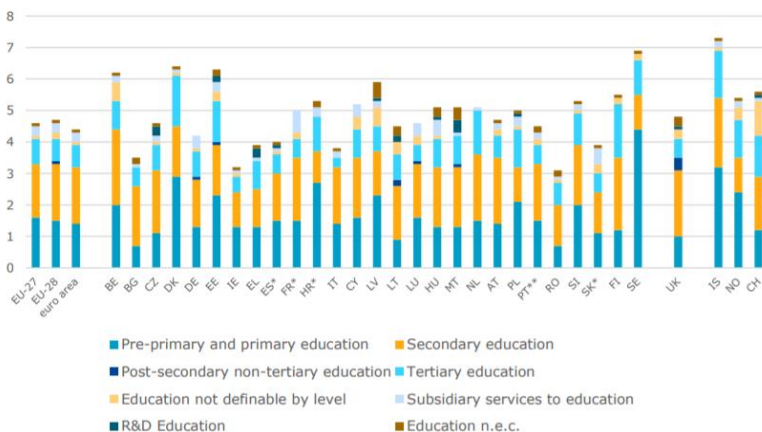
**Figura 1. Modele de învățământ primar și secundar inferior (ISCED 1-2) în Europa, 2019/20**



Sursă: Eurydice, 2019

Totodată, există diferențe semnificative între sistemele educaționale din Uniunea Europeană, mai ales în ceea ce privește fondurile alocate pentru educație. În anul 2018, bugetul alocat pentru educație în toate statele Uniunii Europene a fost, în medie, de 4,6 % din PIB ale țărilor respective. Există diferențe majore între țările membre în ceea ce privește alocarea resurselor bugetare, anumite țări alocând resurse mai puține, printre care și România. Semnificativă în acest sens este următoarea diagramă, preluată de la Eurostat, în care se poate observa alocarea bugetară în domeniul educației, pentru fiecare țară din Uniunea Europeană:

**Figura 2. Alocări bugetare pentru educație în statele membre UE (în% PIB)**



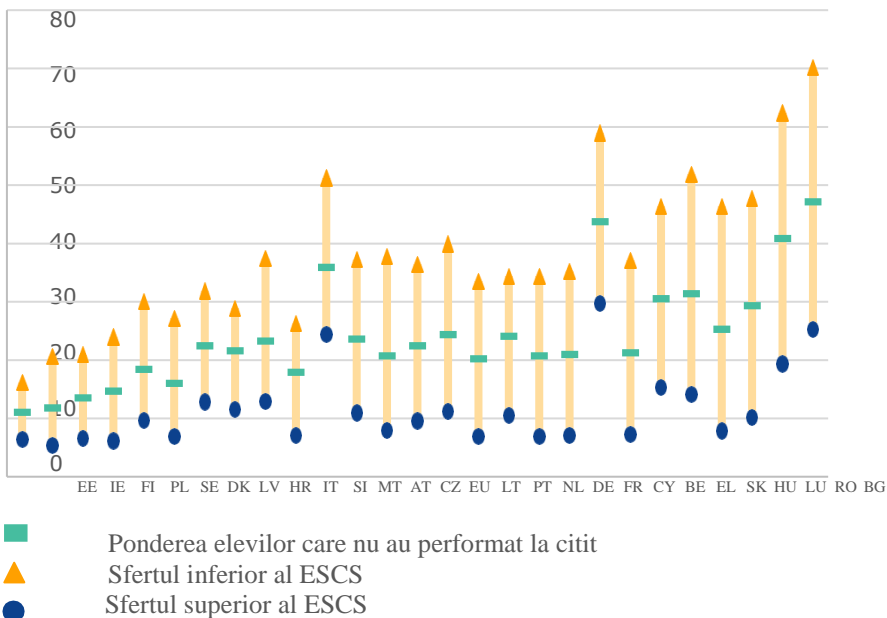
Sursa: Eurostat [gov\_10a\_exp]

Diferențe notabile între sistemele de învățământ din Uniunea Europeană pot fi observate cel mai bine la testele OECD PISA, ce măsoară competențele de bază ale elevilor care au vârsta de 15 ani. Aproape 20 % dintre elevii care învață în țările Uniunii Europene a avut un scor PISA redus (22, 5 % la citire, 22,9 % la matematică și 22,3 % la științe), rezultat care a stagnat sau chiar a fost mai slab în multe țări membre ale Uniunii în ultimul deceniu



(Eurostat, online data code [sdg\_04\_40] (Source: OECD). Cercetările efectuate au arătat că majoritatea performanțelor reduse la testele PISA se datorează mediului socio-economic, elevii din familii și comunități defavorizate fiind expuși abandonului școlar și sărăciei (European Commission, 2018 e). În acest sens, este semnificativă următoarea diagramă, care arată că majoritatea elevilor care nu au performat la testele PISA provin din familii sărace sau asistate social:

**Figura 3. Insuficiență la citit (% 15-year-olds) după statutul socio-economic (ESCS).**



Sursa: PISA 2018, OECD.

Notă: Țările sunt sortate în ordine crescătoare în funcție de decalajul dintre sfertul inferior și cel superior al indicelui socio-economic. Datele nu sunt disponibile pentru Spania.

Numeroasele schimbări din societatea contemporană au adus noi provocări pentru sistemele de învățământ europene. Prin urmare, Spațiul Educațional European a fost gândit, de către

Comisia Europeană, drept o viziune a educației orientată spre viitor. Printre aceste provocări s-a numărat recenta pandemie, care a obligat toate țările să își reconsidere politica educațională spre o altă orientare în vederea unei digitalizări mai accentuate a resurselor educaționale.

Uniunea Europeană are una dintre cele mai deschise economii din lume, însă provocările globale din ultima perioadă au afectat și vor afecta modul de lucru în spațiul european, noua distribuție a forței de muncă și creșterea cererii pentru noi competențe și aptitudini. În anul 2017, exporturile Uniunii Europene au contribuit la menținerea și sustenabilitatea a 36 milioane de locuri de muncă în țările membre ale Uniunii și 19,7 milioane locuri de muncă în țări terțe (European Commission, 2018 f).

În decurs de câteva generații doar un lucrător din spațiul Uniunii Europene a trecut de la avea un singur loc de muncă de-a lungul întregii cariere la mai multe locuri de muncă în doar câteva decenii. Numărul crescut de tranziții în ceea ce privește schimbarea locurilor de muncă și creșterea continuă a vârstei de pensionare au făcut ca învățarea continuă, de-a lungul întregii vieți, să devină esențială. Creșterea continuă a automatizării și digitalizării, împreună cu sustenabilitatea acestor procese, au refăcut piața muncii în statele Uniunii Europene, în toate sectoarele. Competențele cheie, mai ales cele digitale, alături de cele transversale, sunt esențiale în asigurarea multiplelor schimbări în ceea ce privește piața muncii în spațiul european, mai ales că digitalizarea și adaptarea economiei la un mediu climatic mai prietenos și cât mai puțin poluant sunt asumate în cadrul viitoarelor dezvoltări economice ale Uniunii Europene (European Commission, 2019 g).

Efectele actualei pandemii vor schimba și mai mult cerințele pieței muncii, care a fost și așa afectată de recente transformări în domeniul digitalizării și al energiei verzi, în spațiul european. Înainte de izbucnirea pandemiei, rata celor care și-au găsit noi locuri de muncă era în creștere în Uniunea Europeană, lucrătorii mai în vârstă și cei cu multiple calificări constituind motorul acestei creșteri economice (European Commission, 2020 h). În anul 2019, în cadrul

Uniunii Europene circa 12 milioane de persoane, cu vârsta între 25-64 ani, erau fără un loc de muncă iar primele estimări în ceea ce privește evoluția post-pandemică a pieței muncii nu sunt optimiste. În ceea ce îi privește pe aceștia, Comisia Europeană consideră că învățarea continuă și dobândirea de noi competențe și calificări constituie un mijloc prin care își vor putea schimba locul de muncă în viitorul apropiat (European Commission, 2020 i).

Cercetări recente au arătat că 45 de milioane de locuri de muncă în cele 27 de state membre ale Uniunii Europene sunt expuse unui risc înalt în ceea ce privește dispariția lor, majoritatea acestor angajați având calificări minime și medii, ceea ce arată că pe viitor, vor fi foarte importante dobândirea de competențe înalte, abilități digitale, ce pot fi obținute doar prin regândirea sistemelor de învățământ europene (Cedefop, European skills and job surveys). Educația și competențele dobândite în timpul studiilor constituie pilonul fundamental pentru piața muncii în Uniunea Europeană, tinerii care au absolvit sistemul de învățământ terțiar fiind cei mai favorizați în găsirea unui loc de muncă.

În statele membre ale Uniunii Europene, în medie, 56,7 % dintre cetățenii cu vârsta între 20 și 34 de ani, cu un nivel scăzut de educație au fost angajați în anul 2019. În același timp, rata de angajare a celor cu un nivel mediu de educație a fost de 62,8 %, iar a celor cu un nivel ridicat de educație, adică terțiar, a fost de 85 %. Analiza făcută consideră că ocupațiile clasificate ca și ISCO 1-3 necesită un nivel ridicat de educație, cele clasificate ca și ISCO 4-8 necesită un nivel mediu de educație, iar cele clasificate ISCO 9 necesită un nivel minim de educație (ESTAT, EU-LFS, online data code [edat\_lfse\_24] ). Această analiză arată că diferențele între angajații cu o minimă educație și cei care au o educație terțiară sunt foarte mari, la nivelul Uniunii Europene.

Învățarea continuă în spațiul european va fi vitală pentru a asigura celor care vor să își schimbe locul de muncă noi competențe și abilități, ce le vor fi de folos, astfel încât nivelul șomajului în Uniunea Europeană să scadă constant. Din păcate, acest progres în ceea ce privește învățarea continuă nu a fost asigurat de către

sistemele de învățământ în toate statele membre ale Uniunii Europene, a rămas la un procent de creștere de numai 5 % pentru lucrătorii adulți care au o educație minimă (European Commission, 2020 h).

Progresul tehnologic, generat în principal de automatizare, utilizarea roboților și digitalizarea tot mai avansată au generat mari schimbări pe piața muncii în Uniunea Europeană, prin urmare a crescut numărul de locuri de muncă ce necesită un nivel ridicat de educație și noi competențe. Chiar în sectoare mai puțin afectate de automatizare și digitalizare, precum sănătatea, educația sau administrația publică, unde lucrează foarte mulți cetățeni europeni, locurile de muncă necesită totuși anumite competențe digitale ce se pot obține doar în cadrul educației terțiare (OECD, 2019). Având în vedere aceste provocări, Comisia Europeană a adoptat Digital Education Action Plan (2019), care a fost discutat cu foarte multe licee și universități europene. Transformarea digitală modernă a adus multe schimbări la nivelul societății, al locurilor de muncă și în cadrul învățământului, 85 % din totalul locurilor de muncă din spațiul european necesită minime competențe digitale (Cedefop, 2019).

Provocarea dată de noua pandemie sistemelor de învățământ europene a arătat nivelul de infrastructură digitală la nivelul statelor membre ale Uniunii Europene. Efortul combinat al profesorilor, elevilor și părinților a făcut posibil ca educația să se desfășoare și în aceste condiții speciale. Competențele digitale sunt extrem de importante în sistemele de învățământ europene și nu numai, la fel de importante precum cititul și scrisul, cu toate acestea există un procent de 42 % din populația europeană căruia îi lipsesc competențele digitale (Digital Economy and Society Index (DESI)). Diferențele între adulții care nu beneficiază de minime competențe digitale și tinerii care posedă aceste competențe obținute în cadrul învățământului terțiar rămân destul de mari, astfel încât Comisia Europeană militează pentru învățarea continuă, ce poate diminua aceste diferențe. Pe lângă competențele digitale minime și cunoștințele minime de utilizare a unui sistem de operare, sunt

necesare și noi cunoștințe digitale profesionale, care pot fi acumulate doar prin regândirea noilor politici educaționale în sistemele de învățământ din Uniunea Europeană (European Commission, 2019 j). Prin urmare, o provocare majoră pentru sistemele de învățământ europene este de a se asigura că tinerii absolvenți ai unor unități de învățământ au competențe digitale încă din învățământul primar și gimnazial. Constatarea Comisiei Europene în acest domeniu este că aceste competențe digitale sunt critice pentru învățarea continuă, în educație, în muncă și în participarea activă la democrație.

Transformările continue de pe piața muncii europene depind mult și de schimbările demografice din țările membre ale Uniunii Europene, datorită procesului de îmbătrânire și scădere a natalității. În ultimele decenii s-a constatat o creștere a vârstei de pensionare și un număr crescut de lucrători în vârstă, care muncesc în sectoare precum sănătate, educație și administrația publică, ceea ce necesită creșterea bugetelor alocate sistemelor de învățământ în Uniunea Europeană (Lutz, W. et al., 2019). Prin urmare, sistemele de învățământ europene trebuie să ofere o educație de calitate în ceea ce privește educația primară, gimnazială, liceală și terțiară, datorită faptului că tinerii trebuie să fie pregătiți pentru schimbările majore de pe piața muncii. În ceea ce privește învățarea continuă, aceasta afectează mai mult populația cu vârste cuprinse între 40-64 ani, cu toate acestea participarea adulților la acest proces de învățare continuă este redusă, la nivelul statelor membre ale Uniunii. Antrenarea adulților în învățarea continuă se face, în principal, prin educația nonformală și prin cursuri ce duc la dobândirea de noi competențe (European Commission, 2019 k).

Un alt factor ce afectează sistemele de învățământ europene și educația este migrația. În cele 27 de state membre ale Uniunii Europene, populația străină este mult mai tânără decât populația națională a țărilor respective, prin urmare numărul elevilor și studenților proveniți din rândul migranților va crește semnificativ. Sistemele de învățământ din Uniunea Europeană vor trebui să se adapteze acestui trend, pentru a oferi educație de cea mai înaltă

calitate și pentru a atrage continuu tineri din afara Uniunii care doresc să studieze și să se stabilească în spațiul european. Piața muncii din Uniunea Europeană recrutează tineri cu potențial, absolvenți ai sistemelor de învățământ europene dar are în vedere și atragerea tinerelor talente din afara spațiului european.

În ultimele decenii, a crescut semnificativ numărul tinerilor care au absolvit studii de licență, în spațiul european, mai ales în țările care constituie motorul economic al Uniunii Europene (OECD, 2020 b, p.226). De altfel, numeroși tineri doresc și pot să studieze în sisteme de învățământ avansate, din top 10 al unui clasament mondial. În acest context, spațiul european rămâne o destinație atractivă pentru studenți, sistemele de învățământ din Germania și Franța fiind cele mai atractive dintre statele membre ale Uniunii Europene, fiecare țară din cele menționate mai sus atrăgând circa 5 % din studenții care doresc să studieze în altă țară decât cea natală, la nivel global (OECD, 2020 b, p.236).

Multe țări investesc masiv în dezvoltarea propriilor sisteme de învățământ, precum Statele Unite, Australia, Canada, Japonia, Coreea de Sud. În acest context, sistemele de învățământ terțiare europene trebuie să se dezvolte, pentru a continua să fie în topul țărilor care atrag studenți și tineri cu potențial din alte țări. Prin urmare, promovarea excelenței în educație și cercetare trebuie să rămână o prioritate pentru universitățile din Uniunea Europeană, în contextul global al educației și cercetării. Comisia Europeană consideră că universitățile europene trebuie să își crească atractivitatea, să promoveze activ mobilitățile profesorilor și studenților, să își înnoiască curricula la nivel de top mondial, să își îmbunătățească cercetarea, să coopereze și să aibă parteneriate strategice cu universități de top din afara Uniunii Europene, cu instituții guvernamentale, cu firme din sectorul privat și cu societatea civilă. În același timp, liceele și universitățile europene au mai multă nevoie de specialiști care să dezvolte tehnologii digitale precum inteligența artificială, sisteme avansate de calculator și cybersecuritate.

În ceea ce privește schimbările demografice la nivelul european, pot fi observate mai multe aspecte. Până în anul 2030, populația din statele Uniunii Europene care se încadrează între vârsta de 3-16 ani se va modifica substanțial, acești copii și tineri fiind potențiali beneficiari ai sistemelor de învățământ europene. Această populație amintită anterior va scădea în medie cu 5,8 % în mai multe state membre ale Uniunii, precum Italia, Spania, Grecia, datorită fenomenului îmbătrânirii populației și scăderii natalității iar în alte țări va scădea cu până la 14%, cum este cazul României. Alte state europene, precum Germania, Austria și Suedia vor cunoaște o creșterea ușoară a numărului de preșcolari și elevi, datorită migrației ce se va menține la un trend ascendent. Aceste scăderi și creșteri ale potențialului număr de elevi vor avea un impact substanțial asupra sistemelor de învățământ europene și asupra bugetelor alocate educației în statele europene (European Commission, 2019 k, chapter 4.2).

Un raport al Comisiei Europene din anul 2019, care a monitorizat educația și învățarea, a relevat faptul că corpul profesoral din Uniunea Europeană tinde să îmbătrânească iar multe state membre se confruntă cu o scădere a numărului de cadre didactice, atât în general cât și în particular, mai ales în cazul unor materii specifice (European Commission, 2019 k). În ce privește corpul profesoral, datele oficiale ale Eurostat arată că majoritatea cadrelor didactice din Uniunea Europeană sunt femei: în anul 2018, în cele 27 de state membre ale Uniunii Europene femeile reprezentau 96,6 % din cadrele didactice angajate în învățământul preșcolar, 84,9 % în învățământul primar și 64,7 % în învățământul secundar (Eurostat, online data code [educ\_uae\_perp01]).

O societate sustenabilă este fondată și se bazează pe accesul egal și neîngrădit la sănătate, alimentație, apă curată, educație, energie și locuri de muncă (United Nations, Sustainable Development Goals, 2019, <https://sustainabledevelopment.un.org/?menu=1300>). Uniunea Europeană a realizat pași semnificativi în această direcție, susținând în același timp tranziția către o economie verde și regenerabilă. Cei mai mulți pași au fost făcuți în direcția implementării SDG 3, adică accesul liber la servicii de sănătate

pentru o viață sănătoasă la toate vârstele și în cadrul SDG 4, ce se referă la educația incluzivă și de calitate, precum și la promovarea învățării continue pentru toate categoriile de cetățeni (European Commission, 2019 l).

Tranziția către o societate și o economie sustenabilă, din punct de vedere social, educațional și al mediului are efecte imediate și viitoare asupra pieței de muncă și educației, ce pot fi pregătite doar prin politici educaționale adaptate sistemelor de învățământ europene (European Commission, 2019 l). Între anii 2012-2018 numărul locurilor de muncă legate de energia verde și sustenabilă în cadrul Uniunii Europene a crescut cu circa 5 %, atingând cifra de 4 milioane de locuri de muncă nou create (Eurostat, online data code [cei\_cie010]). Această creștere arată că nivelul de educație și competențele necesare acestor locuri de muncă au crescut mai repede decât potențialul sistemelor de învățământ. Această dezvoltare rapidă a dus la concluzia că sistemele de învățământ trebuie să se adapteze mai repede în susținerea acestor locuri noi de muncă.

În ceea ce privește economia sustenabilă și tranziția către o economie verde și prietenoasă cu mediul înconjurător, există un decalaj între îngrijorarea legitimă a cetățenilor europeni față de gradul mare de poluare al economiei contemporane și măsurile ce pot fi luate pentru viitor. Un raport al Comisiei Europene în ceea ce privește educația și învățarea din anul 2019 arată că nevoia de acțiune în ce privește schimbarea mentalității și obiceiurilor populației se poate realiza doar prin educație (European Commission, 2019 m). Doar sistemele de învățământ pot realiza educația necesară creșterii conștiinței și comportamentului cetățenilor Uniunii în ceea ce privește economia sustenabilă.

The European Green Deal and Climate Pact arată că cel mai important rol în conștientizarea noilor realități legate de economia verde îl au școlile și universitățile, datorită competențelor și abilităților ce pot fi oferite de sistemele de învățământ europene (Communication From the Commission, 2019 b).



Panelul de experți în educație al Comisiei Europene a ajuns la concluzia că abilitățile și competențele necesare viitorilor angajați în economia sustenabilă pot fi create doar de sistemele de învățământ europene, prin îmbunătățirea curriculei și a programelor de studii, care să asigure gândirea critică, creativitatea, atitudini emoționale și cognitive, cum ar fi respectul, responsabilitatea și empatia, cunoștințe interdisciplinare și valori ce se referă la întreaga comunitate (European Commission, 2017 n). Aceiași experți consideră că educația primară permite cadrelor didactice să integreze elemente primare referitoare la respectul pentru mediu și energiile regenerabile. În ciclul de învățământ secundar, materii precum educația civică, geografia, științele naturii, educația sanitară și introducerea în afaceri pot fi oportunități pentru a integra în educație elemente de bază ale unei societăți și economii sustenabile.

Școlile și universitățile europene pot juca un rol esențial în ceea ce privește creșterea competențelor și conștiinței despre societatea sustenabilă. Schimbarea atitudinii în cadrul familiei și a societății constituie un scop al acestei educații moderne. Educația ce susține ideea de sustenabilitate poate schimba comportamente și modul responsabil de a acționa în comunitatea regională. Conform Comisiei Europene, educația referitoare la sustenabilitate ar trebui să fie integrată și menținută la toate nivelurile de educație din sistemele de învățământ europene. În sistemele de învățământ din Uniunea Europeană trebuie să existe o conexiune între tineri și știință, de la cele mai fragede vârste, pentru a întări legătura dintre educație și știință, între elevi și oameni de știință, pentru a aprofunda realități precum schimbarea climatică, economie și societate sustenabilă, sănătate, responsabilitate, în acord cu The European Green Deal and Climate Pact (2017).

Un rol major îl pot avea sistemele de învățământ europene în creșterea interesului și motivației studenților pentru interdisciplinaritate în ceea ce privește modul de viață și sustenabilitatea societății. Sustenabilitatea societății este încurajată să fie prezentă în instituțiile de învățământ superior din Uniunea

Europeană, în ceea ce privește învățarea, cercetarea, comunitatea și inițiativa studenților (Mallow, S. et al., 2019).

O altă provocare pentru sistemele de învățământ europene este coeziunea socială și principalele elemente ale democrației. Fiecare elev, tânăr și adult are meritul de a fi o persoană unică în cadrul societății. Prin urmare, orice om are o contribuție esențială la angajamentul democratic și la schimbul liber de idei în cadrul Uniunii Europene. Indiferent de trecutul și de moștenirea persoanei respective, orice om merită aprecierea comunității și trebuie să i se ofere șansa de a deveni un membru de valoare al comunității și societății, prin educația primită și prin totalitatea aptitudinilor sale. Din păcate, sărăcia, mediul defavorizant, șomajul, inegalitatea socială, lipsa competențelor digitale, dezinformarea gen fake news, rasismul și discriminarea sunt nonvalori și tare căreia sistemele de învățământ europene trebuie să le facă față. Răspunzând acestor nonvalori, doar educația, prin sistemele de învățământ europene poate să le facă față, astfel încât Uniunea Europeană să rămână fidelă valorilor comune împărtășite de toți membrii săi.

Din păcate, nu toți copiii și tinerii din spațiul comun al Uniunii Europene beneficiază de toate drepturile pe care le-ar avea. În anul 2018, 23,4 % dintre tinerii europeni sub 18 ani se aflau la limita sărăciei sau a excluziunii sociale (Eurostat, online data code [ilc\_peps01]). Aceste realități sociale și economice, expresii fidele ale comunităților și regiunilor sărace, se reflectă în gradul de educație și angajare ale tinerilor din Uniunea Europeană, în statele membre ale Uniunii gradul de șomaj al tinerilor variind între 2,8 % și 64 % (Eurostat, Unemployment statistics at regional level, 2019).

Educația parentală, provenită din familie, determină în cea mai mare măsură modul în care adolescenții și tinerii își aleg viitoarea carieră (OECD, 2019 b, p.217). Copiii care provin din comunități sărace sau medii sociale dezavantajate încep adesea școala cu un dezavantaj educațional și au progrese mai mici decât copiii care provin din familii sănătoase, din medii sociale avantajate (European Commission, 2012 o).

Recenta pandemie, provocată de virusul COVID 19, a scos la iveală discrepanțele dintre comunitățile rurale și urbane, la nivel educațional. Elevii și studenții au întâmpinat dificultăți în ceea ce privește învățarea și comunicarea, incluzând factori legați de comunicare și motivație. Elevi și studenți care au avut nevoie de o educație specială s-au trezit în fața situației de a avea nevoie de un suport educațional, adițional și personalizat, datorită efectelor fizice, psihologice și emoționale provocate de lockdownurile provocate de actuala pandemie în sistemele de învățământ europene. Prin urmare, sănătatea și starea de bine a elevilor și studenților în urma provocărilor contemporane necesită o atenție deosebită. Diversitatea cerințelor educaționale trebuie să constituie nucleul sistemelor de învățământ moderne, echitabil și incluziv, unul de succes pentru imigranți și pentru elevii nativi ai țărilor din Uniunea Europeană. Recentele provocări pentru educația europeană rămân discriminarea, rasismul și intoleranța. În anul 2017, 29 % dintre respondenții chestionați în cadrul unui studiu european au arătat că se simt discriminați, datorită trecutului lor etnic și religios (European Union Agency for Fundamental Rights, 2020 a).

Pe lângă provocările enumerate mai sus, Comisia Europeană a identificat noi provocări, legate de ideologiile extremiste și radicalizarea violentă a elevilor și a tinerilor. Factorii ce contribuie la radicalizare și fanatism conțin alienarea personală, in justiția și umilirea, influențate și întărite de marginalizarea socială, xenofobia și discriminarea. La toate considerentele menționate mai sus contribuie educația limitată, șomajul și familiile dezorganizate (Communication from the Commission, 2017 c).

Provocările lansate de pandemia COVID 19 au fost resimțite de toate statele membre ale Uniunii Europene. În ultimii doi ani educația și cercetarea au jucat un rol important în revenirea instituțiilor europene de învățământ la situația de dinaintea recente pandemii (UNESCO, 2020). Comisia Europeană consideră că investițiile contemporane trebuie să fie canalizate în educație și în antrenarea diferitelor categorii sociale, în vederea obținerii unei economii și societăți sustenabile. Pentru a asigura continuitatea

învățării în urma lockdownurilor prezente în toate țările Uniunii Europene, sistemele de învățământ au trebuit să se adapteze din mers, recurgând la unica resursă la îndemână, educația digitală, învățământul efectuat prin intermediul platformelor de învățare online. Chiar dacă educația digitală a fost un succes, sistemele de învățământ au întâmpinat și dificultăți în gestionarea unor probleme precum admiterea într-un ciclu de studii, examinarea finală la încheierea unui ciclu de studii și mobilitatea elevilor, studenților și cadrelor didactice, de tip Erasmus +.

Pentru a sprijini educația online în timpul închiderilor unităților de învățământ provocate de pandemia COVID-19, Comisia Europeană a pus la dispoziție sistemelor de învățământ europene câteva platforme și unelte, precum Distance Learning Network, School Education Gateway, e-Twinning, EPALE și altele (<https://www.schooleducationgateway.eu/en/pub/resources/publications/blended-learning-guidelines.htm>). Impactul acestei pandemii asupra sistemelor de învățământ europene a fost semnificativ iar experții în politici educaționale cred că va mai dura, efectele asupra actorilor educaționali urmând să se vadă câțiva ani de acum încolo, fiind de dorit ca schimbările temporare să nu se transforme în slăbiciuni structurale ale sistemelor educaționale. Trecerea intempestivă de la educația tradițională la educația digitală a arătat o reziliență mare din partea multor cadre didactice și a dus la concluzia că educația tradițională, prin prezența fizică a cadrelor didactice și a elevilor în școli nu poate fi înlocuită de sistemele de învățământ la distanță, în ceea ce privește calitatea predării.

Studii efectuate în câteva țări europene au arătat că recenta pandemie nu i-a afectat pe elevi și pe studenți în mod egal, elevii au avut mai puțin timp pentru învățare, au avut simptome de stres, le-a lipsit socializarea fizică și s-au lovit de lipsa motivației (European Commission, 2020 p). Această schimbare în educație a adus diferite provocări instituțiilor de educație, cadrelor didactice, elevilor și părinților dar, în același timp, a dus la accelerarea digitalizării educației și sistemelor de învățământ europene. Învățământul online poate fi optimizat, având în vedere experiența din ultima perioadă,

astfel încât viitorul educației să fie bazat deopotrivă pe educația clasică și pe digitalizare, în forme noi și flexibile, ce pot favoriza un învățământ modern.

Spațiul European Educațional, promovat de Comisia Europeană, are la bază experiența și moștenirea cooperării de durată între diferitele sisteme educaționale ale statelor membre al Uniunii Europene. Această cooperare tradițională a dus la crearea acestui spațiu comun al educației europene, având în vedere ținte și obiective comune, spațiul comun trebuind să devină operațional până în anul 2025. Lansarea acestui proiect a avut loc în anul 2018, iar Comisia Europeană a adoptat deja două pachete de politici educaționale, pentru a dezvolta noi competențe, o mai bună educație terțiară și o mai mare mobilitate în ceea ce privește cadrele didactice, elevii și studenții.

Într-o lume interconectată și aflată într-o continuă schimbare, fiecare persoană adultă are nevoie de o paletă largă de aptitudini și competențe, ce pot fi dezvoltate prin învățarea continuă. Competențele cheie au fost definite prin Council Recommendation on Key Competences for Lifelong Learning, adoptată în mai 2018 (Council Recommendation, 2018 a, p. 1–13). Aceste competențe au în vedere educația incluzivă, dezvoltarea sustenabilă a societății, coeziunea socială și dezvoltarea unei culturi democratice. Spre deosebire de alte viziuni asupra competențelor cheie, recenta recomandare a Comisiei Europene descrie astfel competențele cheie importante pentru un învățământ modern european: competențe în ceea ce privește utilizarea limbilor naționale și alfabetizarea funcțională, competențe multilingvistice, adică cunoașterea a una-două limbi străine, competențe în domeniul matematicii, științelor, tehnologiei și ingineriei, competențe digitale, competențe sociale și de învățare, competențe civice, competențe antreprenoriale și competențe culturale (Council Recommendation, 2018 a, p. 1–13).

Pentru a susține implementarea acestor competențe cheie, Comisia Europeană a apelat la experți în domeniul educației, care au creionat căile și mijloacele cele mai adecvate pentru a ajuta sistemele de învățământ și a dezvoltat câteva platforme dedicate

softurilor educaționale, pentru a fi utilizate pentru dezvoltarea acestor competențe cheie: Entrepreneurial (EntreComp), Digital (DigComp), Personal, social and learning to learn competence (LifeComp) (European Commission, 2020 q). Aceste platforme digitale au rolul de a ajuta sistemele de învățământ europene în elaborarea și promovarea competențelor cheie descrise mai înainte.

O altă dimensiune a sistemelor de învățământ căreia Comisia Europeană i-a acordat importanță a fost adoptarea recomandării despre *Promoting common values, inclusive education, and the European dimension of teaching*, în anul 2018. Această recomandare indică mijloacele prin care educația europeană poate ajuta elevii și studenții să înțeleagă importanța valorilor articolului al 2-lea din Tratatul Uniunii Europene, ținând spre întărirea coeziunii sociale și luptând împotriva populismului ieftin, a xenofobiei, a naționalismului crescând și a fake news-urilor. Educația, cultura și sportul sunt mijloace pentru dezvoltarea rezilienței sociale, a pluralismului și a respectului. În domeniul educațional, Comisia Europeană a lansat premiul Jan Amos Comenius, ce răsplătește școlile secundare ce își învață elevii despre valorile Uniunii Europene într-un mod inspirațional. Sistemele de învățământ europene s-au angajat să promoveze valorile comune europene prin introducerea unor noi module în curriculum.

Ca și prim pas în procesul de învățare continuă, învățământul preșcolar și primar este recunoscut drept fiind cel mai important factor de succes în creionarea unei vieți de succes (Commission Staff Working Document Accompanying The Document Proposal for a Council Recommendation on High Quality Early Childhood Education and Care Systems (SWD/2018/173 final - 2018/0127 (NLE)). Prin urmare, Spațiul European al Educației își propune să asigure o educație de calitate în învățământul preșcolar și primar, iar recomandările Comisiei Europene în acest sens sunt următoarele: învățământul preșcolar și primar trebuie să fie incluziv și accesibil tuturor; cadrele didactice trebuie să fie bine instruite și să beneficieze de învățarea continuă; curricula trebuie să aibă în vedere țeluri pedagogice și valori care să dezvolte în rândul copiilor

întregul potențial în ceea ce privește dezvoltarea lor socială, emoțională, cognitivă și fizică; monitorizarea și evaluarea trebuie să aibă în vedere doar interesul copiilor, la orice nivel din aceste sisteme de învățământ; legislația și finanțarea adecvată trebuie să asigure cea mai bună educație preșcolară și primară copiilor din statele membre ale Uniunii Europene (Commission Staff, 2018).

Un alt scop al Comisiei Europene, în ceea ce privește Spațiul European al Educației este de a se asigura că toți elevii care termină educația obligatorie trebuie să cunoască două limbi străine, pe lângă limba maternă, până în anul 2025 (Communication from the Commission, 2018 d). Comisia Europeană a recomandat statelor membre ale Uniunii să crească cerințele pentru învățarea de limbi străine în cadrul sistemelor de învățământ. Absolvenții ciclului secundar de învățământ trebuie să cunoască o limbă străină, astfel încât să o poată folosi efectiv pentru scopuri educaționale și sociale, iar o a doua limbă străină, în afara celei materne, să poată fi vorbită fluent. Comisia Europeană recomandă învățarea a două limbi străine în cadrul ciclului secundar de învățământ mai ales pentru copiii proveniți din rândul migranților, a minorităților naționale sau al familiilor defavorizate social. Învățarea limbilor străine este necesară mobilității și schimburilor educaționale între elevi și profesori, în cadrul programelor de mobilitate europene. Multilingvismul este văzut drept una dintre condițiile creării Spațiului European al Educației (European Commission, 2020 r).

Pentru a asigura viitorul Spațiul al Educației Europene, de care vor beneficia toate sistemele de învățământ europene, Comisia Europeană a adoptat, în anul 2018, Digital Education Action Plan, ce are în vedere mai multe direcții de dezvoltare și acțiuni, pentru a ajuta statele membre să facă față noilor provocări legate de utilizarea tehnologiei digitale în educație și în formarea continuă (Communication from the Commission, 2018 e). Acest plan se focusează asupra educației formale și prezintă un plan de acțiune ce cuprinde trei etape: folosirea tehnologiei digitale într-un spectru mai larg, în cadrul educației și al învățării continue (pașii 1-3); dezvoltarea competențelor digitale (pașii 4-8); îmbunătățirea

procesului educațional prin folosirea bazelor de date și a analizei digitale (pașii 9-11) (Communication from the Commission, 2013 f).

Un alt punct de dezvoltare al Spațiului Educațional European este programul Erasmus +, dezvoltat de Universitățile europene și susținut de Comisia Europeană. Universitățile din spațiul Uniunii Europene au o tradiție comună a educației, cercetării, inovării și serviciilor aduse comunităților regionale. Aceste instituții terțiare pot modela educația europeană prin incluziune, oferirea unui învățământ de calitate, digitalizare și cercetare, printr-o mai bună cooperare între profesori și studenți. În ultimii ani, s-au format numeroase consorții, alianțe între universități, la nivel european, în număr de 41 doar în anii 2019-2020, care au adus împreună resursele a 280 de universități din spațiul Uniunii Europene. Acest consorții își propun următoarele acțiuni la nivel european: crearea unui spectru mai larg de instituții de educație terțiară; o nouă viziune, pe termen lung, în ceea ce privește transdisciplinaritatea; diversitatea modelelor inovative de administrație; o mai mare mobilitate în ceea ce privește schimbul de profesori și de studenți; o promovare mai largă a educației centrată pe student; incluziune socială; excelența cercetării aplicată în mod direct în sistemele de învățământ.

Comisia Europeană a propus statelor membre ale Uniunii un mecanism de monitorizare al traseului profesional al absolvenților învățământului terțiar, în anul 2017, Recommendation on tracking graduates (Council Recommendation, 2017 b, p. 1–4). Obiectivele acestei recomandări sunt încurajarea statelor membre de a monitoriza urmărirea traseului profesional al absolvenților la nivel național, pentru a îmbunătăți baza de date necesară unei evaluări a absolvenților la nivel european. Pentru a veni în ajutorul sistemelor de învățământ europene, Comisia Europeană a creat Pilot European graduate survey, în anul 2020, creat în urma colectării datelor în 5 ani, în țări pilot precum Austria, Croația, Cehia, Germania, Grecia, Malta, Lituania și Norvegia (European Commission, 2020 s).

Pentru a încuraja statele membre să aplice monitorizarea traseului profesional al absolvenților de învățământ terțiar, Comisia Europeană a pus la dispoziția acestora Mapping study on graduate



tracking practices and capacities across Member States (2020) (European Commission, 2020 t). Acest studiu arată că monitorizarea absolvenților de studii universitare face parte integrantă din politica educațională a 24 de sisteme de învățământ europene, fiind o obligație în legislația la nivel de educație în doar 14 sisteme de învățământ. A fost creat, la nivel european, un grup de 60 de experți, aleși din rândul statelor membre ale Uniunii, ale unor ONG-uri sau a unor agenții specializate, precum Eurostat sau Cedefop, cu rolul de a coordona această monitorizare a absolvenților de studii superioare la nivel european.

O altă problemă cu care se confruntă sistemele educaționale europene este cea a recunoașterii reciproce a studiilor efectuate în țări diferite. Cu toate eforturile depuse în urma implementării sistemului de învățământ Bologna, studenții care aleg să studieze într-o altă țară decât cea de origine, încă întâmpină serioase dificultăți în ceea ce privește recunoașterea studiilor și a calificărilor obținute. Recunoașterea automată a unei calificări obținută într-o altă țară decât cea de origine are loc în cadrul a doar 13 sisteme de învățământ din cadrul statelor membre ale Uniunii Europene (European Commission/EACEA/Eurydice, 2018 u). Prin urmare, în anul 2018, Comisia Europeană a adoptat un document care recomandă recunoașterea automată și mutuală a studiilor universitare, secundare și a calificărilor obținute între statele membre ale Uniunii Europene (Council Recommendation, 2018 c, p. 1–8).

În cadrul acestei recomandări, statele membre au fost de acord să pună în practică măsuri pentru a obține această recunoaștere automată până la finalul anului 2025. Recunoașterea automată a studiilor efectuate într-o altă țară și în cadrul altui sistem de învățământ decât cel propriu implică anumite clarificări: o calificare obținută în cadrul unui sistem de învățământ superior dintr-un stat membru al Uniunii Europene este automat recunoscută în orice alt stat din Uniunea Europeană, cu scopul de a oferi un viitor acces altor studii; toate creditele obținute în perioada studiilor peste hotare sau în timpul mobilităților, fie ele și virtuale, ar trebui să fie recunoscute și acceptate imediat și să fie înscrise în foaia

matricolă fără a implica un volum nou de muncă sau alte examene din partea studenților; o calificare și o diplomă obținută în învățământul secundar într-un stat membru al Uniunii Europene trebuie să fie recunoscută automat în orice alt stat din Uniunea Europeană, pentru a putea oferi viitorilor studenți acces neîngrădit la sistemul de învățământ terțiar (Council Recommendation, 2018 c, p. 1–8).

În ceea ce privește învățământul superior, recomandările Comisiei Europene sunt folosirea la o scară mai mare a anumitor mecanisme și unelte ce pot ajuta recunoașterea mutuală, precum European Qualifications Framework, Suplimentul la Diplomă și European Credit Transfer and Accumulation System (ECTS). Este puternic încurajată, de asemenea, întărirea rețelelor de Centre Naționale de Recunoaștere Academică (National Academic Recognition Centres (NARIC), prin oferirea de suport tehnologic, training și schimburi de bune practici.

Comisia Europeană a făcut recomandări pentru sistemele de învățământ europene și în ceea ce privește abilitățile și competențele ce pot fi dobândite prin intermediul educației. Specialiștii în educație au constatat diferențe mari în ceea ce privește nivelul competențelor dobândite de tinerii care absolvă învățământul terțiar și adulții care au un nivel de competențe mai redus, datorită faptului că mulți dintre ei s-au oprit cu studiile doar la nivelul învățământului secundar. Pentru a continua îmbogățirea achiziției de noi competențe și aptitudini în rândul populației adulte, cel mai important rol îl au sistemele de învățământ prin cursurile oferite în cadrul procesului de învățare continuă, pe tot parcursul vieții. Pentru a dezvolta acest principiu, Comisia Europeană a căutat să implementeze Centre Vocaționale de Excelență (Centres of vocational excellence (CoVE), instituții care sunt capabile să coaguleze diferiți parteneri educaționali, ce pot oferi cea mai valoroasă experiență în ceea ce privește învățarea continuă de-a lungul întregii vieți, pentru a contribui la obiectivele Spațiului Educațional European. În anul 2019, Comisia Europeană a selectat 5 centre vocaționale pilot, cărora le-a alocat un buget de 5 milioane de euro. În anul 2020, s-au mai deschis încă alte 7 centre pilot, în cadrul celor 12 centre fiind

cooptate peste 1300 de organizații educaționale ([https://ec.europa.eu/education/sites/default/files/document-library-docs/eea-swd-212-final\\_en.pdf](https://ec.europa.eu/education/sites/default/files/document-library-docs/eea-swd-212-final_en.pdf), p. 32-33).

Un rol important în valorificarea procesului de învățare continuă îl are Registrul Național al Calificărilor, funcțional și adus la zi în 26 de state din cele 27 membre al Uniunii Europene. În anul 2017, recomandarea Comisiei Europene către statele membre a fost de revizuire și aducere la zi a tuturor calificărilor din National Qualifications Frameworks, astfel încât acestea să devină parte funcțională din educația națională și din sistemele de învățământ europene. Cooperarea europeană pentru Educație și Învățare a fost prioritară în anii 2016-2020, a promovat schimbul de bune practici între diferitele sisteme de învățământ europene. Metoda deschisă a coordonării (OMC) a promovat schimburile de bune practici între țările membre din Uniunea Europeană, a contribuit la îmbunătățirea politicilor educaționale și a pregătit terenul pentru Spațiul Educațional European (Joint Report of the Council and the Commission, 2015, p. 25–35). Principalul forum pentru această învățare mutuală a fost constituit de Grupurile de lucru, în a căror componență s-au regăsit reprezentanți din domeniul educației din statele membre, experți în domeniul educațional, membri ai European Free Trade Association și alți actori educaționali.

Timp de 5 ani, între 2015-2020, aceste Grupuri de lucru au contribuit la implementarea a 6 arii prioritare și a 30 de probleme concrete. În anul 2020 erau încă operaționale 7 Grupuri de lucru, la nivelul statelor membre ale Uniunii Europene (Working Group on Promoting Common Values and Inclusive Education and Working Group on Digital Education, Learning, Training and Assessment (DELTA)). O evaluare realizată în anul 2015, a arătat că majoritatea statelor membre au apreciat într-un mod pozitiv învățarea mutuală, mai ales în ceea ce privește activitățile de tip peer learning și peer counselling (European Commission, 2015 v).

Educația și învățarea (ET 2020) constituie viitorul procesului cooperării europene în educație și învățământ, în vederea pregătirii viitorului Spațiu European al Educației, întărind

cooperarea punctuală sectorială. În acest sens, Comisia Europeană a lucrat în strânsă cooperare cu Agenția Europeană pentru nevoi speciale și educație incluzivă, ținând cont de recomandările acestei agenții în ceea ce privește nevoile elevilor și studenților cu dizabilități și cu cerințe educaționale speciale (<https://www.european-agency.org/>).

În cadrul acestui schimb de bune practici menționat mai sus, sistemele de învățământ europene au beneficiat de ajutor în domenii precum: reforme educaționale în educația primară, învățarea la nivelul adulților, educația terțiară, educația digitală, monitorizarea traseului profesional al absolvenților, dezvoltarea profesională a cadrelor didactice, educația incluzivă și educația populației de etnie rromă. În cazul sistemului de învățământ din România, țara noastră a beneficiat de o valoroasă expertiză a altor state membre ale Uniunii, din care a rezultat un sistem de monitorizare și evaluare în vederea implementării Strategiei pentru incluziunea copiilor români de etnie rromă, între anii 2014-2020 ([https://ec.europa.eu/education/sites/default/files/document-library-docs/eea-swd-212-final\\_en.pdf](https://ec.europa.eu/education/sites/default/files/document-library-docs/eea-swd-212-final_en.pdf), p. 37).

Concluziile acestei cooperări în educației, prin politica ET2020, au fost în general pozitive, în toate statele din Uniunea Europeană, însă s-a constatat că este loc de mai bine în ceea ce privește: o mai bună coordonare, metodele de cooperare, schimbul de bune practici, a mai bună evidență a ceea ce a mers bine, o mai bună comunicare și diseminare a output-urilor. Pentru o mai bună cooperare și coordonare între statele membre, *Metoda deschisă a coordonării* propune o colectare sistematică și o analiză comparată a datelor internaționale din domeniul educației disponibile la nivelul Uniunii Europene. Toate aceste date pot genera o mai bună evaluare a sistemelor de învățământ europene și a procesului de învățământ. În acest sens, Comisia Europeană a publicat în fiecare an un raport de monitorizare și evaluare a procesului de educație și învățare în sistemele de învățământ europene ([https://ec.europa.eu/education/policy/strategic-framework/et-monitor\\_en](https://ec.europa.eu/education/policy/strategic-framework/et-monitor_en)).

ET 2020 a utilizat șapte benchmarkuri, raportate sistematic și analizate în cadrul raportului de monitorizare menționat mai sus

(Education and Training Monitor). Obiectivele acestor benchmarkuri au fost următoarele:

- Să crească procentul educației terțiare la nivelul de 40 % pentru adulții între 30-34 de ani. Acest procent a ajuns la 40,3 % la nivelul statelor membre ale Uniunii abia în anul 2019;
- Să crească procentul de participare ale preșcolarilor și școlarilor în educația primară la nivelul de 95 %. Procentul copiilor cu vârsta între 4-7 ani înscriși în educația preșcolară și primară era de 94,8 % în anul 2019;
- Să reducă rata abandonului școlar în educație și învățare sub 10 %. Procentul tinerilor care au abandonat învățământul secundar fără să își obțină diploma de bacalaureat era de 10,2% în anul 2019. În România acest procent este semnificativ mai crescut, de 16,4%, în anul 2018;
- Să crească procentul de angajare în rândul tinerilor care absolvă o unitate de învățământ superior la 82%. În anul 2019, acest procent era de 80,9%;
- Să reducă slaba performanță în ceea ce privește abilitățile de bază sub 15 %. Datele OECD PISA din anul 2018 au arătat că aproape unul din cinci copii au obținut scoruri foarte slabe în ceea ce privește cititul (22,9%), matematica (22,9 %) și științele (22,3%);
- Să crească procentul învățării în cadrul adulților la cel puțin 15%. Rata de învățare la nivelul adulților, măsurată prin participarea la procese de educație și învățare de-a lungul a 4 săptămâni, era de 10,8% în anul 2019 ([https://ec.europa.eu/education/sites/default/files/document-library-docs/eea-swd-212-final\\_en.pdf](https://ec.europa.eu/education/sites/default/files/document-library-docs/eea-swd-212-final_en.pdf), p. 39)

Benchmarkurile și indicatorii folosiți de ET2020 au ajutat sistemele de învățământ europene să își măsoare și să își îmbunătățească performanțele în educație și să își regândească politicile educaționale. Totodată, acești indicatori și parametri în domeniul educației au fost folosiți pentru a vedea calitatea actului educațional în cadrul sistemelor de învățământ europene (European

Commission (ICF and Technopolis), Assessment of tools and deliverables under the framework for European cooperation in education and training (ET 2020) Final Report, 2019, p. 22-23).

Provocările globale și europene identificate de Comisia Europeană în diferite domenii și sectoare au dus la căutarea de noi soluții pentru dezvoltarea educației și învățării în cadrul sistemelor de învățământ europene. Până în anul 2025, sistemele de educație vor trebui să aibă în vedere realizarea anumitor sarcini comune, cum ar fi creșterea calității în educație, îmbunătățirea în ceea ce privește învățarea continuă, extinderea educației prin digitalizare și nu în ultimul rând schimbarea demografică. Țările membre ale Uniunii Europene au ajuns la concluzia că este nevoie de un nivel superior al coordonării în ceea ce privește politicile educaționale comune asumate. Dincolo de competiție, sistemele de învățământ europene trebuie să aibă în vedere în primul rând cooperarea și schimbul de bune practici, un angajament față de promovarea valorilor comune europene și accelerarea reformelor educaționale în statele membre ale Uniunii. Toți acești pași sunt necesari pentru a fi operațional Spațiul European al Educației, începând cu anul 2025.

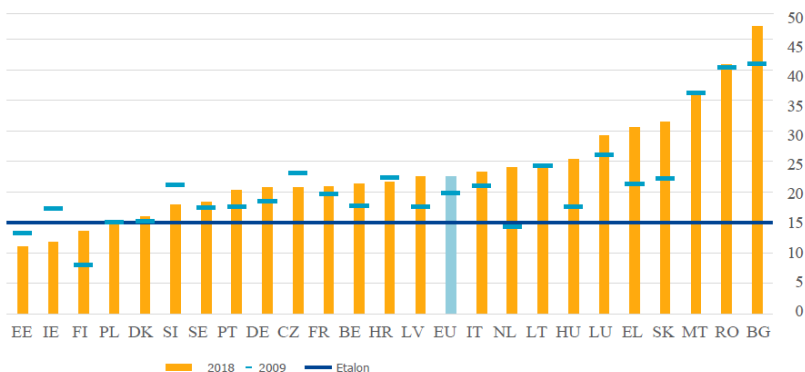
Comisia Europeană a acordat o atenție specială educației timpurii, pentru a sprijini achiziția timpurie, de către preșcolari, a deprinderilor de bază, a deprinderilor sociale și cognitive de care aceștia au nevoie în cadrul educației ulterioare. Numărul copiilor cuprinși în educația timpurie la nivelul statelor din Uniunea Europeană a crescut încontinuu în ultima perioadă monitorizată de Comisia Europeană. Media copiilor între 4-7 ani cuprinși în educația timpurie a fost de 94,8 % în statele membre ale Uniunii, iar a celor sub vârsta de 3 ani a fost de 56,1 %. În cazul familiilor defavorizate din punct de vedere social sau a unor minorități precum cea romă, procentul scade la doar 42% ([https://ec.europa.eu/education/sites/default/files/document-library-docs/eea-swd-212-final\\_en.pdf](https://ec.europa.eu/education/sites/default/files/document-library-docs/eea-swd-212-final_en.pdf), p. 42).

Accesul la o educație de calitate în învățământul timpuriu rămâne o provocare pentru multe sisteme de învățământ europene. În statele membre ale Uniunii Europene, educația timpurie este caracterizată de diversitate, finanțare diferită, rată de participare,

vârsta de la care pornește, calitatea actului educațional, durata programelor și organizarea (European Commission, Eurydice, 2019 x). Includerea copiilor în educația timpurie, accesibilitatea și calitatea rămân principalele provocări în ceea ce privește educația timpurie în statele membre ale Uniunii. În multe țări europene, sistemele de învățământ trebuie să facă față unor provocări privind recrutarea și menținerea în sistemul educației timpurii a unui staff competent și de calitate. Prin urmare, este necesar ca profesia de educator să devină mai atractivă iar cadrele didactice să beneficieze de un mai mare sprijin în ceea ce privește învățarea continuă.

Crearea Spațiului European al Educației are în vedere oferirea șansei elevilor, de la o vârstă cât mai mică, să obțină și să își dezvolte abilități cheie pentru viitorul lor. Cu toate acestea, progresul în reducerea ratei de rezultate slabe obținute la testele OECD PISA a fost unul mai degrabă dezamăgitor. Mulți elevi europeni de 15 ani au obținut rezultate modeste la citit, matematică și științe. Condițiile socio-economice și schimbările demografice au afectat rezultatele obținute de elevi la aceste teste. Următoarea diahramă prezintă schimbările survenite în obținerea de rezultate modeste la testele OECD PISA în țările membre ale Uniunii Europene, între anii 2009-2018:

**Figura 4. Modificarea pe termen lung a insuficienței în lectură, 2009 – 2018 [%]**



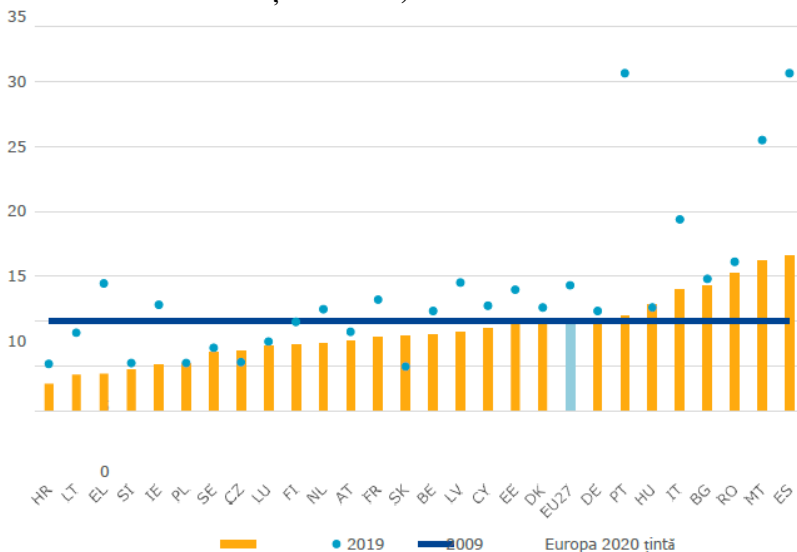
Sursa: OECD: PISA 2018.

În ceea ce privește abilitățile digitale de bază, International Computer and Information Literacy Study (ICILS), a comparat rezultatele obținute de absolvenții sistemului secundar de învățământ, în ceea ce privește utilizarea calculatorului și alfabetizarea informatică, precum și gândirea computațională. Cercetarea a fost efectuată în 14 state ale Uniunii Europene iar rezultatele au fost surprinzătoare, faptul că elevii se nasc și cresc într-o civilizație digitală din ce în ce mai avansată nu înseamnă automat că aceștia au și competențe digitale avansate. Faptul că tinerii au crescut într-o familie având la dispoziție numeroase device-uri digitale nu este neapărat un avantaj în obținerea competențelor digitale. În 9 din cele 14 state membre care au participat la această cercetare, elevii au obținut un scor sub nivelul 2 conform clasificării ICILS, ceea ce înseamnă rezultate slabe și modeste în ceea ce privește competențele digitale ([https://ec.europa.eu/education/sites/default/files/document-library-docs/eea-swd-212-final\\_en.pdf](https://ec.europa.eu/education/sites/default/files/document-library-docs/eea-swd-212-final_en.pdf), p. 44).

O altă provocare pentru sistemele de învățământ europene este reducerea abandonului școlar, mai ales în învățământul liceal, astfel încât mult mai mulți tineri să beneficieze de o diplomă de balaureat, ce le va permite ulterior să aibă acces la învățământul terțiar. Procentul tinerilor care au părăsit educația secundară fără a obține o diplomă a scăzut în ultimii ani, de la 14 % în 2009 la 10,2 % în 2019. Dintre acești tineri, cei mai expuși sunt cei proveniți din familiile defavorizate social și din rândul migranților. Cei care părăsesc sistemul de educație secundar nu își mai continuă studiile și sunt mai expuși greutății în găsirea unui loc de muncă, spre deosebire de colegii lor care își continuă procesul educațional în cadrul sistemului universitar. Următoarea diagramă prezintă schimbările observate în ceea ce privește rata abandonului școlar între anii 2009-2019, în sistemele de învățământ europene:



**Figura 5. Modificarea ratei abandonului timpuriu din educație și formare, 2009-2019**



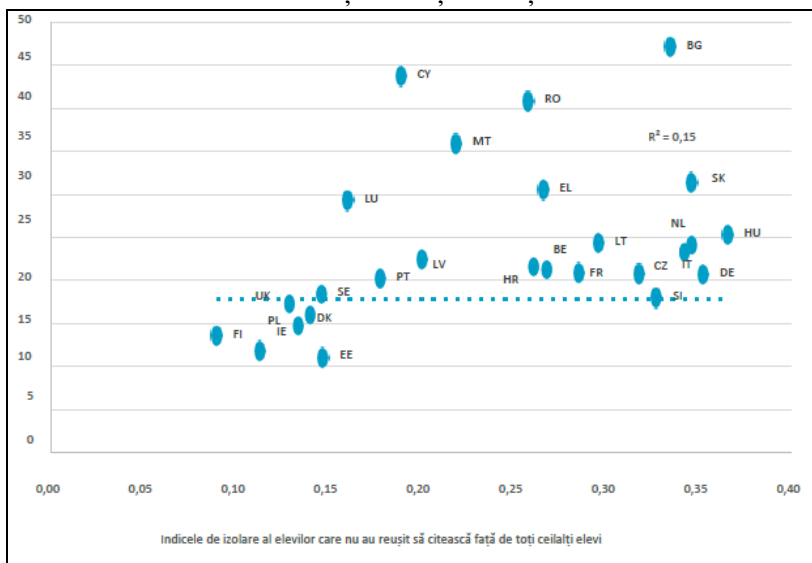
Sursa: Eurostat, EU Labour Force Survey. Online data code: [edat\_lfse\_14].

Pentru a reduce acest abandon și pentru a îmbunătăți rezultatele obținute de anumite categorii de elevi, Comisia Europeană își propune să creeze un mediu educațional specific, care să ajute grupurile de risc educațional și elevii cu cerințe educative speciale. Educația segregționistă este întâlnită în aproape jumătate din cele 26 de state membre ale Uniunii Europene, în ciuda evidențelor pe care educația incluzivă le propune, adică elevii din medii dezavantajate sau migranții pot să se integreze mai bine și să aibă rezultate notabile la învățatură, atunci când sunt integrați în colective cu elevi care au rezultate bune și foarte bune (European Commission, 2017 y).

Există un index PISA al izolării, ce măsoară dacă anumite grupuri de elevi sunt mai mult concentrate în anumite școli comparativ cu restul elevilor. Acest index al izolării a arătat că procentul elevilor care performează slab la testele PISA este mai mare acolo unde elevii cu rezultate slabe la învățatură sunt

concentrați în anumite școli. Cu alte cuvinte, Comisia Europeană nu sprijină ideea școlilor de elită, acolo unde elevii care au rezultate slabe la învățat nu prea au acces, din diferite motive. Următoarea diagramă prezintă acest index PISA al izolării, în ceea ce privește rezultatele slabe ale elevilor la citit, în comparație cu elevii care au performat bine și foarte bine:

**Figura 6. Indicele de izolare al elevilor care nu au reușit să citească față de toți ceilalți elevi**



Sursa: PISA 2018, OECD.

Cifrele prezentate mai sus sunt susținute de literatura de specialitate, ce arată că efectele segregăției în gimnazii și licee sunt reale și neproductive pentru educația incluzivă. Performanțele diferitelor școli comparate sunt diferite în funcție de segregarea practică, școlile de elită, unde elevii defavorizați, cei de etnie romă și elevii migranți nu au acces, vor avea întotdeauna rezultate mai bună decât alte școli (Reardon, S. and Owens, A., 2014, pp. 199-218). Elevii înmatriculați în școli din regiuni defavorizate vor avea performanțe mai modeste în cadrul procesului educațional, în

comparație cu școlile regionale și naționale, unde selecția elevilor se face într-un mod segregacionist.

În strânsă legătură cu rata abandonului școlar, școlile ce au în componență mai mulți elevi din familii defavorizate social, din rândul migranților sau din rândul etniei rrome, față de media națională, au demonstrat că performanțele acestor elevi scad simțitor după terminarea învățământului secundar, foarte puțini elevi din aceste categorii menționate mai sus urmând să își continue studiile în cadrul învățământului terțiar. Statutul socio-economic, precum și cel legat de migrație, afectează semnificativ procentul viitorilor studenți, care doresc să urmeze studii universitare, în funcție de mediul de proveniență. Elevii ce provin din familii cu dificultăți vor urma studii superioare în număr mult mai mic față de cei proveniți din familii normale, conform unei cercetări recente efectuate la nivel european (Data from OECD PISA 2018 survey, analysed in European Commission, PISA 2018 and the EU: Striving for social fairness through education, 2019).

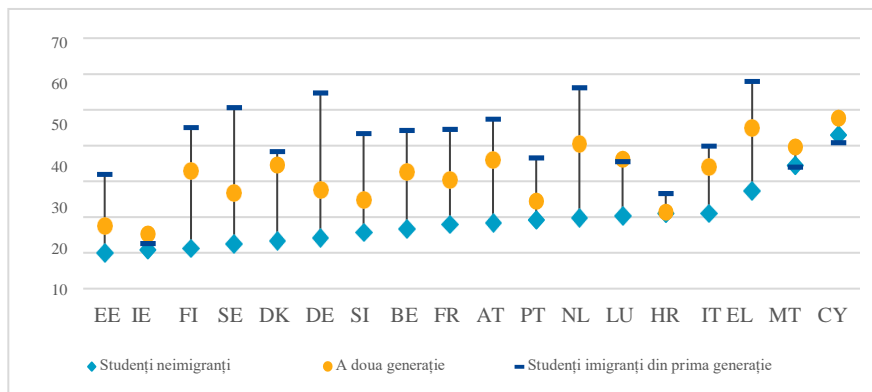
Poate cea mai afectată minoritate, mai tare decât cea a migranților, este minoritatea romă. Copiii provenind din rândul etniei rrome trebuie să facă față abandonului școlar, neacceptării în anumite unități de învățământ și prezenței iregulare la școală. Foarte puțini copii romi ajung să termine învățământul secundar: în timp ce 10,2% din copiii europeni abandonează învățământul secundar înainte de a obține o diplomă, acest procent în rândul copiilor romi crește până la 72% (European Union Agency for Fundamental Rights, 2016 b). De asemenea, participarea copiilor romi în cadrul procesului de educație timpurie este de doar 42%, față de media europeană de 94,8% (Eurostat, online data code [educ\_uae\_enra10]).

Circa 5% dintre elevii înrolați în sistemele de învățământ europene sunt diagnosticați cu cerințe educative speciale, conform dizabilităților definite de Convention on the Rights of Persons with Disabilities (United Nations, 2006), toți acești elevi au nevoie de suport special și de sprijin educațional din partea specialiștilor, pentru a putea beneficia de o adevărată educație incluzivă. Pentru a

reduce performanțele între grupurile de risc și cele considerate normale, în sistemele de învățământ ale Uniunii Europene, un rol important îl are educația incluzivă și alocarea de resurse suplimentare în aceeași direcție, prin Comisia Europeană.

Copiii proveniți din rândul migranților au rezultate mai modeste la învățatură față de copiii proveniți din rândul familiilor născute în țara respectivă din Uniunea Europeană. Abia copiii născuți în familii de migranți aflați la a doua generație în țările membre ale Uniunii Europene au rezultate mai bune comparativ cu cei proveniți din familii recent strămutate în țările membre ale Uniunii. Următoarea diagramă prezintă rezultatele modeste obținute la testele OECD PISA ale elevilor proveniți din rândul migranților, la nivelul anului 2018:

**Figura 7. Persoanele care nu reușesc să citească după statutul de migranți, 2018**



*Sursa: OECD PISA 2018.*

Notă: Țările sunt sortate în ordinea crescătoare a ratei de insuficiență la lectură în rândul elevilor nativi. Datele privind performanța cititului nu sunt disponibile pentru ES. Țările în care mai puțin de 5% dintre elevi au o experiență migrantă nu sunt incluse în grafic.

Conform unui studiu realizat recent de CEO World, cele mai bune sisteme de învățământ din Europa au fost analizate și

comparate, în funcție de cumularea mai multor factori. Conform acestui clasament, cel mai bun sistem de învățământ din lume se află în Marea Britanie. În top 10, se află nu mai puțin de 6 țări din Uniunea Europeană, alături de alte sisteme de învățământ performante, precum Statele Unite, Australia, Canada și Elveția. Cercetarea făcută de CEO World a cuprins nu mai puțin de 196 300 unități de învățământ din 93 de țări analizate. Indexul calității sistemelor de învățământ a avut în vedere: sistemele publice de educație din țările respective, numărul instituțiilor de cercetare, procentul tinerilor absolvenți de bacalaureat care urmează sistemul de învățământ terțiar, gradul de finanțare al universităților, expertiza educațională, legătura cu mediul socio-economic și cu piața muncii, performanțele educaționale academice, output-urile instituționale datorate cercetării și performanța instituțiilor secundare și terțiare în cadrul concursurilor internaționale (<https://ceoworld.biz/2020/05/10/ranked-worlds-best-countries-for-education-system-2020/>).

Clasamentul primelor 50 de sisteme educaționale din lume, conform cercetării făcute de CEO World, arată astfel, conform indicilor de calitate și oportunitate:

### Cele mai bune țări din lume pentru sistemul educațional, 2020

Rang	Țară	Indexul calității	Index de oportunitate
1	United Kingdom	78.2	69.79
2	United States	72	68.74
3	Australia	70.5	67.52
4	Netherlands	70.3	67.21
5	Sweden	70.1	66.96
6	France	69.9	66.3
7	Denmark	69.8	62.54

Rang	Țară	Indexul calității	Index de oportunitate
8	Canada	69.8	61.01
9	Germany	69.5	60.64
10	Switzerland	68.3	60.12
11	Japan	68.2	59.46
12	Israel	66.9	57
13	Finland	66.8	56.68
14	Taiwan	66.6	55.27
15	Singapore	66	55.22
16	Slovenia	65.8	54.38
17	South Korea	65.2	53.5
18	Norway	65	53.41
19	Belgium	64.2	53.02
20	United Arab	64	52.94
21	Luxembourg	63.9	52.6
22	New Zealand	63.4	51.77
23	Ireland	62.6	50.91
24	Hungary	62.4	50.62
25	Iceland	62.2	50.49
26	Greece	62.1	50.06
27	Czech Republic	62.1	50.01

Rang	Țară	Indexul calității	Index de oportunitate
28	Liechtenstein	61.3	49.84
29	Cyprus	60.7	49.66
30	Poland	60.4	48.68
31	Estonia	60	48.48
32	Latvia	60	48.33
33	India	59.1	48.21
34	Portugal	59.1	47.77
35	Croatia	59	47.6
36	Russia	58.7	47.08
37	Lithuania	58.4	46.88
38	Saudi Arabia	58.4	46.45
39	Georgia	57.9	46.41
40	Austria	57.3	46.25
41	Slovakia	57	46.25
42	Hong Kong	56.9	46.22
43	Italy	56.9	46.13
44	Kuwait	56.7	45.96
45	Spain	56.1	45.71
46	Brazil	56	45.52
47	Romania	55.8	45.19

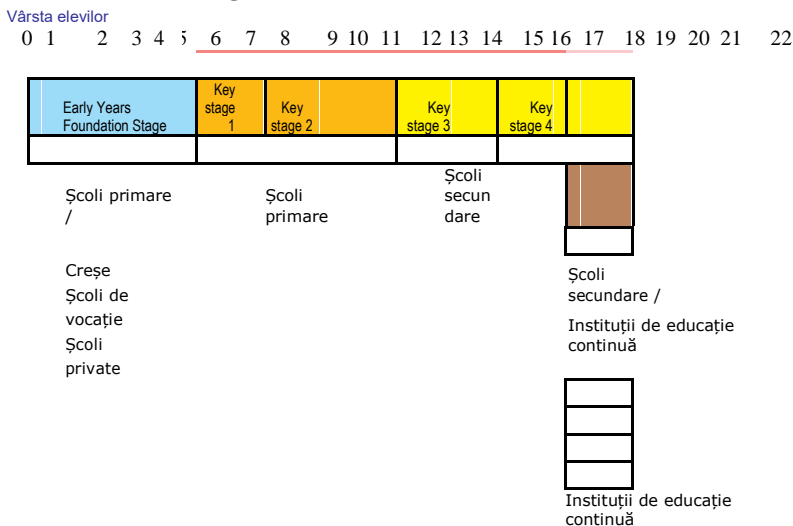
Rang	Țară	Indexul calității	Index de oportunitate
48	Uruguay	55.5	45.16
49	Bulgaria	55.4	45.1
50	Serbia	55.2	45.09

Conform acestei clasificări, și nu numai, sistemul de învățământ din Regatul Unit al Marii Britanii și Irlandei de Nord, este cel mai performant din întreaga lume. Dincolo de capacitatea învățământului primar și secundar, Marea Britanie are printre cele mai prestigioase universități din lume. Diplomele și calificările obținute în Marea Britanie sunt recunoscute în toate țările din lume. Nu doar calitatea educației este excelentă în Marea Britanie, ci și facilitățile oferite pentru elevi și studenți. În anul 2014, Marea Britanie a alocat 6,6% din PIB sistemului de învățământ (National Center for Education Statistics, 2018. p. 7). Conform datelor din 2019, 52% dintre tinerii britanici cu vârsta între 25-34 de ani, au absolvit învățământul terțiar (United Kingdom (PDF). OECD. p. 2. Retrieved 27 August 2019). În continuare este redată diagrama sistemului de învățământ din Marea Britanie, la nivelul educației timpurii, învățământului primar și secundar, la nivelul anului școlar 2020-2021:



## Figura 8. Sistemul de învățământ în Marea Britanie, în ceea ce privește educația timpurie, învățământul primar și secundar

### Marea Britanie – Anglia



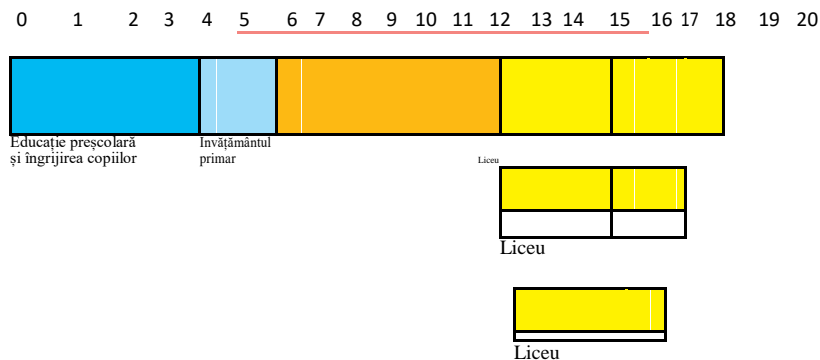
Sursa: Eurydice, *The structure of the European Education Systems*, 2020, p. 29.

Sistemul de învățământ din Olanda (Țările de Jos) este clasificat drept al patrulea cel mai performant din lume, în ultimul an. Este cel mai performant sistem de învățământ din lume, după primele trei vorbitoare de limbă engleză, care și-a adaptat programele de studiu și curricula și în limba engleză, pentru a atrage elevi și studenți din întreaga lume. Cadrele didactice din Olanda s-au adaptat cel mai bine la noile moderne de predare și la cerințele educației digitale. Guvernul olandez alocă un buget important educației, mai ales în ceea ce privește învățământul terțiar. Rezultatele obținute de elevii olandezi la testele OECD PISA clasează Olanda pe locul 9 în lume (OECD.org (PDF)). Sistemul de învățământ olandez este coordonat de Ministerul Educației, secondat de primării și organizațiile regionale.

Diagrama sistemul de învățământ din Olanda, la nivelul anului școlar 2020-2021, arată după cum urmează:

### Figura 9. Sistemul de învățământ în Țările de Jos, în ceea ce privește educația timpurie, învățământul primar și secundar

Vârsta elevilor



Sursa: Eurydice, *The structure of the European Education Systems*, 2020, p. 24.

Sistemul de învățământ din Suedia este privit drept al cincilea cel mai performant din întreaga lume, conform clasificării CEO World. Reputația sistemului de învățământ suedez este dată mai degrabă de învățământul terțiar decât de celelalte două componente. Învățământul suedez pune accent pe lucrul în echipă, încă de la cele mai fragede vârste. Încă de acum câteva decenii, sistemul de învățământ suedez a adoptat cele mai inovative metode în ceea ce privește educația și învățarea. Cercetări efectuate în cadrul Universităților din Suedia au făcut posibile, apariția unor proiecte și inovații precum Bluetooth, Skype sau Spotify. Cei mai mulți studenți străini care studiază în Suedia provin din țările membre ale Uniunii Europene. Tradiția educației în Suedia este printre cele mai vechi din Europa, în anul 1842 Parlamentul din Suedia a aprobat obligativitatea educației timpurii pentru toți copiii suedezi. Spre deosebire de celelalte sisteme de învățământ europene, în Suedia există 18 programe naționale care îi pregătesc pe elevi pentru admiterea în cadrul învățământului terțiar. Lista acestor programe

naționale este redată mai jos (Gymnasieskolan - Elevstatistik. siris.skolverket.se. Retrieved 7 March 2019):

<b>Lista programelor naționale (2018)</b>				
<b>Denumirea în română</b>	<b>Denumirea în suedeză</b>	<b>Tipul</b>	<b>Numărul elevilor</b>	<b>Procentaj elevi</b>
Programul de științe sociale	<i>Samhällsvetenskapsprogrammet</i>	Preparatory	55 438	19.2%
Programul de științe naturale	<i>Naturvetenskapsprogrammet</i>	Preparatory	43 028	14.9%
Programul de management al afacerilor și economie	<i>Ekonomiprogrammet</i>	Preparatory	41 436	14.3%
Programul de Tehnologie	<i>Teknikprogrammet</i>	Preparatory	28 111	9.7%
Programul de Arte	<i>Estetiska programmet</i>	Preparatory	20 325	7.0%
Programul de electricitate și energie	<i>El- och energiprogrammet</i>	Vocational	14 076	4.9%
Programul de construcții	<i>Bygg-och anläggningsprogrammet</i>	Vocational	12 534	4.3%
Programul de vehicule și transport	<i>Fordons- och transportprogrammet</i>	Vocational	10 368	3.6%
Programul de sănătate și îngrijire socială	<i>Vård- och omsorgsprogrammet</i>	Vocational	9 735	3.4%
Programul pentru copiii și recreere	<i>Barn- och fritidsprogrammet</i>	Vocational	8 588	3.0%
Programul de afaceri și administrație	<i>Handels- och administrationsprogrammet</i>	Vocational	8 489	2.9%
Programul de utilizare a resurselor naturale	<i>Naturbruksprogrammet</i>	Vocational	8 414	2.9%
Programul de artizanat	<i>Hantverksprogrammet</i>	Vocational	6 375	2.2%
Managementul	<i>Restaurang- och</i>	Vocational	4 861	1.7%

<b>Lista programelor naționale (2018)</b>				
<b>Denumirea în română</b>	<b>Denumirea în suedeză</b>	<b>Tipul</b>	<b>Numărul elevilor</b>	<b>Procentaj elevi</b>
restaurantului și programul alimentar	<i>livsmedelsprogrammet</i>			
Programul de tehnologie industrială	<i>Industri tekniska programmet</i>	Vocational	4 144	1.4%
HVAC și Programul de întreținere a proprietății	<i>VVS- och fastighetsprogrammet</i>	Vocational	3 322	1.2%
Programul pentru hoteluri și turism	<i>Hotell- och turismprogrammet</i>	Vocational	2 963	1.0%
Programul umanist	<i>Humanistiska programmet</i>	Preparatory	2 319	0.8%

Educația și învățarea sunt cele mai importante fundamente ale unei societăți sănătoase, care poate să facă față oricărei provocări regionale și globale. Educația și învățarea continuă se numără printre cele mai fundamentale drepturi ale omului, în Uniunea Europeană și în cadrul rezoluțiilor adoptate de Organizația Națiunilor Unite. Copiii și tinerii trebuie să aibă acces neîngrădit la educație, dincolo de barierele sociale, lingvistice și economice, aceasta fiind una dintre marile provocări ale sistemelor de învățământ din Uniunea Europeană. Sistemele de învățământ europene sunt date să asigure educație de calitate, o educație incluzivă și accesibilă tuturor, în acord cu experiența și tradiția acestor sisteme naționale. Aceste schimbări de paradigmă în ceea ce privește educația, sunt monitorizate și susținute de către Comisia Europeană și de către Ministerele Educației din toate statele membre ale Uniunii Europene.

### **Bibliografie**

Cedefop, *Insights into skill shortages and skill mismatch: Learning from Cedefop's European skills and jobs survey*, Publications Office of the European Union, Luxembourg, 2019

- Communication from the Commission to the European Parliament, the Council, the European Economic and Social Committee and the Committee of Regions on achieving the European Education Area by 2025 ([https://ec.europa.eu/education/sites/default/files/document-library-docs/eea-swd-212-final\\_en.pdf](https://ec.europa.eu/education/sites/default/files/document-library-docs/eea-swd-212-final_en.pdf)), 2020 a
- Communication From the Commission to The European Parliament, The European Council, The Council, The European Economic And Social Committee And The Committee Of The Regions The European Green Deal (COM/2019/640 final), 2019 b
- Communication from the Commission to the European Parliament, the Council, the European Economic And Social Committee and the Committee of the Regions supporting the prevention of radicalisation leading to violent extremism (COM/2016/0379 final), 2017 c
- Communication from the Commission to the European Parliament, the Council, the European Economic and Social Committee and the Committee of the Regions on Strengthening European Identity through Education and Culture (COM (2017) 673 final, 2018 d
- Communication from the Commission to the European Parliament, the Council, the European Economic and Social Committee and the Committee of the Regions on the Digital Education Action Plan (COM/2018/022 final), 2018 e
- Communication from the Commission to the European Parliament, the Council, the European Economic and Social Committee and the Committee of the Regions on Opening Up Education: Innovative teaching and learning for all through new Technologies and Open Educational Resources (COM/2013/0654 final), 2013 f
- Commission Staff Working Document Accompanying The Document Proposal for a Council Recommendation on High Quality Early Childhood Education and Care Systems (SWD/2018/173 final - 2018/0127 (NLE), 2018
- Council of Europe (<https://www.consilium.europa.eu/en/press/press-releases/2017/03/25/rome-declaration/pdf>), 2017 c

- Convention on the Rights of Persons with Disabilities (United Nations, 2006)
- Council Recommendation of 22 May 2018 on key competences for lifelong learning (OJ C 189, 2018 a)
- Council Recommendation of 20 November 2017 on tracking graduates (OJ C 423, 9.12.2017), 2017 b
- Council Recommendation of 26 November 2018 on promoting automatic mutual recognition of higher education and upper secondary education and training qualifications and the outcomes of learning periods abroad (OJ C 444, 10.12.2018), 2018 c
- Education Expenditures by Country (PDF). National Center for Education Statistics. 11 May 2018. p. 7
- Eurydice, *The structure of the European Education Systems, 2020-2021*, European Commission, ISBN 978-92-9484-347-0, p. 29
- European Commission, *The Economic Case for Education*, Background paper prepared by the Commission services to inform the policy debate of the Council on 12 December 2014, p. 2, 2014, b
- European Commission, *Employment and Social Developments in Europe*, Publications Office of the European Union, Luxembourg, 2018 e
- European Commission, *EU exports to the world: effects on employment*, Publications Office of the European Union, Luxembourg, 2018 f
- European Commission, *10 trends shaping the future of work in Europe*, Publications Office of the European Union, Luxembourg, 2019 g
- European Commission, *Proposal For A Joint Employment Report from the Commission and the Council accompanying the Communication from the Commission on the Annual Sustainable Growth Strategy 2020*, COM/2019/653 final, 2020 h
- European Commission, *European Economic Forecast: Spring 2020*, Publications Office of the European Union, Luxembourg, 2020 i

- European Commission, *Education and Training Monitor 2019*, Publications Office of the European Union, Luxembourg, 2019 k
- European Commission, *Education and Training Expert Panel: Summary of findings and of the discussions at the 2019 Forum on the Future of Learning, Final Report*, Publications Office of the European Union, Luxembourg, 2019 m
- European Commission, Eurydice, *Citizenship education at school in Europe*, Publications Office of the European Union, Luxembourg, 2017 n
- European Commission, *High-Tech Skills Industry: Increasing EU's talent pool and promoting the highest quality standards in support of digital transformation*, Publications Office of the European Union, Luxembourg, 2019 j
- European Commission, *Reflection Towards a Sustainable Europe by 2030* (COM 2019/22 final), 2019 l
- European Commission, *Mind the Gap: Education Inequality across EU Regions*, NESSE network of experts, Publications Office of the European Union, Luxembourg, 2012 o
- European Commission, 'The likely impact of COVID-19 on education: Reflections based on the existing literature and recent international datasets', *JRC Technical Report*, Publications Office of the European Union, Luxembourg, 2020 p
- European Commission, *LifeComp: The European Framework for personal, social and learning to learn key competence*, JRC Science for Policy Report, Publications Office of the European Union, Luxembourg, 2020 q
- European Commission, *Education begins with language*, Publication Office of the European Union, Luxembourg, 2020 r
- European Commission, *Eurograduate pilot survey: Design and implementation of a pilot European graduate survey*, Publications Office of the European Union, Luxembourg, 2020 s
- European Commission, *Mapping the state of graduate tracking policies and practices in the EU Member States and EEA countries*, Publications Office of the European Union, Luxembourg, 2020 t

- European Commission/EACEA/Eurydice, *The European Higher Education Area in 2018: Bologna Process Implementation Report*, Publications Office of the European Union, Luxembourg, 2018 u
- European Commission, Interim evaluation of the strategic framework for European cooperation in education and training (ET 2020), Publications Office of the European Union, Luxembourg, 2015 v
- European Commission, Eurydice, Key Data on Early Childhood Education and Care in Europe: 2019 edition, Publications Office of the European Union, Luxembourg, 2019 x
- European Commission, School segregation of immigrants and its effects on educational outcomes in Europe, EENEE Analytical Report No. 30, Publications Office of the European Union, Luxembourg, 2017 y
- European Union, *Interinstitutional Proclamation on the European Pillar of Social Rights*, OJ C 428, 13.12.2017, p.10
- European Union Agency for Fundamental Rights, *Fundamental Rights Report – 2020*, Publications Office of the European Union, Luxembourg, 2020 a
- European Union Agency for Fundamental Rights, Second European Union Minorities and Discrimination Survey Roma – Selected findings, Publications Office of the European Union, Luxembourg, 2016 b).
- Eurostat, [Unemployment statistics at regional level](#), 2019
- Eurostat, EU Labour Force Survey. Online data code: [edat\_ifse\_14]
- Gymnasieskolan - Elevstatistik. siris.skolverket.se. Retrieved 7 March 2019
- Hanushek, E.A. and Woessmann, L., *The Economic Benefits of Improving Educational Achievement in the European Union: An Update and Extension*, European Expert Network on Economics of Education (EENEE), Analytical Report No. 39, 2019
- Heckman, J.J, Humphries, J.E., Veramendi, G., *The non-market benefits of education and ability*, 2017



- Joint Report of the Council and the Commission on the implementation of the strategic framework for European cooperation in education and training (ET 2020) (OJ C 417, 15.12.2015)
- Lutz, W. et al., *Demographic Scenarios for the EU*, Publications Office of the European Union, Luxembourg, 2019
- Mallow, S. et al., [Higher Education and the 2030 Agenda: Moving into the 'Decade of Action and Delivery for the SDGs'](#), *IAU 2nd Global Survey Report on Higher Education and Research for Sustainable Development*, International Association of Universities (IAU)/ International Universities Bureau, 2019
- Muenich, D., Psacharopoulos G., *Education externalities: what they are and what we know*, European Expert Network on Economics of Education (EENEE), Analytical Report No. 34, 2018
- OECD, [OECD Employment Outlook 2019: The Future of Work](#), OECD Publishing, Paris, 2019, a
- OECD, *Education at a Glance 2020*, OECD Publishing, Paris, 2019 b
- OECD PISA 2018 survey, analysed in European Commission, PISA 2018 and the EU: Striving for social fairness through education, 2019, c
- Persson, M, *Review Article: Education and Political Participation*, British Journal of Political Science, Volume: 45, Issue: 3, Pages: 689-703, 2015
- Psacharopoulos, G., Patrinos H.A., *Returns to investment in education - A Decennial Review of the Global Literature*, World Bank Group, Education Global Practice, April 2018
- Reardon, S. and Owens, A., '60 years after Brown: Trends and consequences of school segregation', *Annual Review of Sociology*, Vol. 40/1, 2014, pp. 199-218
- United Kingdom (PDF). OECD. p. 2. Retrieved 27 August 2019
- United Nations Convention on the Rights of the Child*, Article 28
- United Nations, Sustainable Development Goals, 2019, <https://sustainabledevelopment.un.org/?menu=1300>.

UNESCO, [Education: from disruption to recovery](#), Covid-19 impact on education, 2020

[https://ec.europa.eu/education/sites/default/files/document-library-docs/eea-swd-212-final\\_en.pdf](https://ec.europa.eu/education/sites/default/files/document-library-docs/eea-swd-212-final_en.pdf)

[https://ec.europa.eu/education/sites/default/files/document-library-docs/eea-swd-212-final\\_en.pdf](https://ec.europa.eu/education/sites/default/files/document-library-docs/eea-swd-212-final_en.pdf), p. 7

<https://www.schooleducationgateway.eu/en/pub/resources/publications/blended-learning-guidelines.htm>

[https://ec.europa.eu/education/sites/default/files/document-library-docs/eea-swd-212-final\\_en.pdf](https://ec.europa.eu/education/sites/default/files/document-library-docs/eea-swd-212-final_en.pdf), p. 32-33

<https://www.european-agency.org/>

[https://ec.europa.eu/education/sites/default/files/document-library-docs/eea-swd-212-final\\_en.pdf](https://ec.europa.eu/education/sites/default/files/document-library-docs/eea-swd-212-final_en.pdf), p. 37

[https://ec.europa.eu/education/policy/strategic-framework/et-monitor\\_en](https://ec.europa.eu/education/policy/strategic-framework/et-monitor_en)

[https://ec.europa.eu/education/sites/default/files/document-library-docs/eea-swd-212-final\\_en.pdf](https://ec.europa.eu/education/sites/default/files/document-library-docs/eea-swd-212-final_en.pdf), p. 39, p.42, p.44

<https://ceoworld.biz/2020/05/10/ranked-worlds-best-countries-for-education-system-2020/>

## Capitolul II

### **Învățarea despre Uniunea Europeană și comunicarea interculturală în curriculum. Abordări epistemologice și conceptuale**

*István POLGÁR*

Prezentarea rezultatelor al unor cercetări care vizează procesul de învățare interculturală, de cele mai multe ori reprezintă o provocare. Dezvoltarea și cercetarea acestui subiect a fost necesar și bine primit de către toți autorii volumului, astfel, cooperarea echipei a reprezentat un proces intercultural în sine.

Puține țări europene au dezvoltat un cadru strategic larg pentru a ridica profilul care focusează pe comunicare interculturală în educație și în societate în general. Cu toate acestea, o gamă largă de inițiative au fost implementate în multe țări. Impactul acestor activități diferite este totuși dificil de măsurat.

Europenizarea sistemului de învățământ din România reprezintă un proces inevitabil, întrucât sistemul de învățământ răspunde nu doar reglementărilor și strategiilor comunitare ci și cerințelor dinamice ale globalizării. Prin urmare se asigură trecerea concomitentă a sistemului educațional românesc printr-un proces automat de europenizare.

Totodată, reprezintă și o strategie la care se poate apela în mod deliberat astfel încât guvernele, instituțiile și comunitatea academică să se adaptează rapid la un mediu în continuă schimbare. Numărul de țări din Europa și din lume, care dezvoltă strategii naționale privind educația este în creștere. În Uniunea Europeană, la

nivel comunitar se implementează procese de dezvoltare a politicilor și programelor de sprijinire a activităților de europenizare a sistemelor de educație din statele membre (Egron-Polak; Wit; Green; Marinoni; Calotă; Korka; Miron; Reinhardt; Deca; Fiț; 2015:5-7).

În zile noastre, factorii de decizie politică, cadrele didactice, organizațiile non-guvernamentale și opinia publică sunt din ce în ce mai convingși de faptul că sistemul și procesul de învățământ poate reprezenta cheia pentru multe dintre provocările cu care statele membre și în special România se confruntă.

Atunci când europenizarea sistemului de învățământ este strâns legată de ambiții naționale și face parte din unele politici sau strategii mai ample pentru creștere economică sau a influenței naționale, aceasta este, în general bine finanțată și susținută prin politici de dezvoltare regională.

Inițiativele acestora sunt îndreptate atât înspre instituțiile de învățământ, cât și înspre promovarea sistemului național de învățământ la nivel european. Cu toate acestea, în spatele acestei tendințe generale europene se află diferite contexte, motivații și abordări, în special în economiile și societățile emergente și în dezvoltare (Egron-Polak; Wit; Green; Marinoni; Calotă; Korka; Miron; Reinhardt; Deca; Fiț; 2015:11-13).

Având în vedere tendințele postmoderniste care se dezvoltă în societățile din ce în ce mai multiculturale din statele membre, se impune o analiză dintr-o perspectivă interdisciplinară a problematici. Această valență interdisciplinară, nu doar că este necesară ci oferă și oportunități în procesul de promovare a unor valori sociale și umaniste, valori care reprezintă piloni de bază în scheletul construcției europene (Marian; Bunăiașu; 2013: 9-11).

Urmărind aceste direcții putem observa că atât politicile publice și educaționale cât și cercetările întreprinse vizează identificarea și folosirea celor mai propice soluții în procesul de optimizare a practicilor socio-culturale și educaționale.

Așadar, credem că accentul pus pe educația interculturală poate reprezenta atât o paradigmă în abordarea diversității culturale

într-o Europă din ce în ce mai diversificată socio-cultural, cât și o direcție metodologică de întipărire a valorilor sociale și umanitare și de realizarea proceselor interculturalismului.

Prin urmare, obiectivul propus poate fi realizarea unor așa numite competențe interculturale generale în educația permanentă. În acest sens, aceste competențe interculturale pot crea un pachet de cunoștințe, abilități și aptitudini care pot înlesni o eficiență integrare socială în cadrul diferitelor grupuri sau entități culturale și pot contribui la funcționare dialogul intercultural în societatea europeană (Marian; Bunăiașu; 2013: 17-19).

### **1. Dimensiunea europeană a predării Studiilor Europene**

Evoluția rapidă și profundă realizată de Uniunea Europeană din ultimele decenii a modelat radical viața continentului din punct de vedere economic, social, cultural și educațional (Baroncelli; Farneti; Vanhoonacker; 2014:2-5).

Uniunea Europeană nu reprezintă doar o uniune sau o alianță politică, socială, economică și administrativă, ci și unul cultural și educațional. Educația joacă un rol crucial în construirea sentimentului de apartenență și identificare cu această comunitate multistatală, cu acest spațiu, unde diferite identități coexistă, diferite culturi se întâlnesc și trebuie să fie înțelese, cunoscute, acceptate și valorificate (Borca; Rus; Sava; 2019:1-3)

Într-o Europă din ce în ce mai diversă și digitalizată, unde fluxul de informații are un ritm accelerat, rolul educației devine una strategică în păstrarea, înțelegerea și dezvoltarea valorilor europene. Deși există foarte mulți factori și instrumente care contribuie și susțin procesul de educație, școala este și rămâne pilonul principal în procesul de învățare și instruire pentru cetățenii europeni.

Educație ocupă un rol fundamental în modul de viață European. Un sistem educațional funcțional pune bazele progresului societății. Reprezintă un drept pentru fiecare copil, elev, student. Procesul educațional ajută tinerii să acumuleze informații și cunoștințe necesare pentru a se integra în normele și practicile

societății (United Nations Convention on the Rights of the Child; 1990: Article 28).

Educația, în toate formele sale, joacă un rol esențial în a asigura, ca fiecare cetățean European, indiferent de mediul socio-economic, rasă, etnie sau confesiune din care provine, să devină un membru valoros al societății. Educația sporește coeziunea socială și nu în ultimul rând stă la baza democrației în Europa și în lume.

Prin urmare școala trebuie să păstreze și să își exprime în permanență interesul față de studiile europene.

Dar înainte să trecem la prezentarea măsurilor, instrumentelor și metodelor folosite pentru dezvoltarea dimensiunii europene și predarea studiilor europene în școli, propunem o definire a conceptului sau a fenomenului din mai multe puncte de vedere.

În literatura de specialitate găsim explicații, care prezintă dimensiunea europeană ca și pe un fenomen, un principiu prezent în sistemul de educație, care îmbunătățește înțelegerea contextului european mai larg și a perspectivelor educaționale, deschiderea orizonturilor gândirii globale și a înțelegerii interculturale (Shennan, 1991:23-29).

Dintr-o altă perspectivă, una mai detaliată, observăm că dimensiunea europeană își propune să includă atât o dimensiune de cunoaștere a Europei, cât și o dimensiune a afecțiunii care cuprinde relație, atitudine, experiență cu și despre Europa.

Se subliniază necesitatea unei definiții al dimensiunii europene într-un sens mai larg, mai degrabă decât într-un sens restrâns, ca și contextul istoric și politic. Această definiție mai detaliată include aspecte culturale, antropologice, cognitive, de emancipare, de participare, economică, socială, precum și aspectele de protecție, mobilitate și securitate (Seebauer, 2002:9-12).

Există o multitudine de inițiative care vizează dezvoltarea Studiilor Europene și care pot fi găsite în prezent în școlile din Uniunea Europeană sub egida unor strategii și programe europene. La aceste inițiative se adaugă schemele naționale și locale,

respective parteneriatele private, derulate împreună cu organizații non-guvernamentale.

Studiile europene au devenit o inovație curriculară la modă în ultimele două decenii. Schimbarea curriculei școlare prin inserarea disciplinelor specifice studiilor europene a fost remarcat în special în statele membre din Europa Centrală și de Est, state cu indice scăzut privind studiile europene.

Actualizarea curriculei școlare a fost susținută de creșterea mișcării europene exprimată prin instituții precum Comisia Europeană și Consiliul Europei, care au încurajat dezvoltarea educației despre Europa.

În prezent atât statele membre cât și țările candidate trebuie să includă dimensiunea europeană în procesul de educație, în legislația ce reglementează procesul educațional (Savvides, 2008:304-306).

Modul în care cunoștințele și informațiile despre Uniunea Europeană sunt transmise școlarilor variază enorm de la o țară la alta. Totuși, putem afirma că toate statele membre și țările candidate, atât la nivel național cât și la diferite nivele și unități subnaționale asigură transmiterea disciplinelor ce vizează studiile europene.

În programele de învățământ secundar din toată Europa, locul ocupat de dimensiunea europeană a crescut de-a lungul anilor. Acest lucru nu s-a manifestat doar prin apariția unor discipline noi din curricula școlară care vizau studiile europene. Valența europeană s-a evidențiat semnificativ în cadrul disciplinelor precum istoria, geografie, științe umane, economie și limbi străine.

La tendințele mai sus amintite care au conturat prezența studiilor europene în procesul educațional din statele europene se adaugă alte discipline ca și parte a inițiativelor speciale. Aceste inițiative speciale subliniază natura interdisciplinară a conceptului sau beneficiile educației bilingve (Nicaise; Blondin, 2003:3-5).

Având în vedere importanța inserării studiilor europene în curricula școlară și nu numai, instituții europene, naționale, organizații private au contribuit la răspândirea acestor cunoștințe prin elaborarea și lansare publicațiilor și documentelor de

specialitate, situri web, platforme și alte mijloace didactice care pot fi utilizate acum de către profesori, cu condiția să aibă acces la acestea și abilitățile potrivite pentru a le folosi.

Pentru a atinge obiectivele propuse, diferitele instrumente folosite trebuie să fie cât mai interactive. Ca exemplu amintim de seturi sau pachete cu materiale speciale dezvoltate pentru profesori și studenți, conținând broșuri, detalii utile de contact, materiale audiovizuale, jocuri interactive și altele similare.

În pofida eforturilor, strategiilor și politicilor deja implementate la nivelul statelor membre, există în continuare un nivel destul de scăzut al studiilor europene în programa școlară, mai ales la nivelul învățământului secundar (European Commission, 2020:6-8).

Accentuarea dimensiunii europene în programa de învățământ secundar prin discipline care vizează studiile europene necesită aplicare unor măsuri noi. Aceste măsuri vizează nu doar modificarea curriculei școlare ci intervine în mai multe aspecte al sistemului educațional.

La nivelul programei școlare îmbunătățirea cunoștințelor și abilităților se propune a fi realizat prin introducerea unor discipline care vizează studiile europene. Caracterul interdisciplinar și trans-curricular al acestor discipline evidențiază dimensiunea europeană a subiectului studiat și generează o implicare mai activă a elevilor.

Facilitarea abordării dimensiunii europene în învățământul secundar continuă prin măsuri care vizează instruirea cadrelor didactice pentru o capacitate crescută de a încorpora dimensiunea europeană în actul educațional. Cursurile de formare continuă în afaceri europene introduse în mod sistematic prin folosirea materialelor interactive elaborate și publicate de diferite instituții europene.

Dezvoltarea și promovarea unei baze de cunoștințe europene comune în consultare cu experții ar contribui semnificativ la eliminarea diferențelor existente între aspectele dimensiunii europene care sunt predate în școli din statele membre (European Commission, 2020:9-11).



O radiografie a sistemelor și modelelor de educație din statele membre ne arată că în Uniunea Europeană există mai multe sisteme de educație, care au fost dezvoltate pentru a satisface nevoile societăților și comunităților conform cerințelor naționale.

Un alt aspect important în procesul de dezvoltare și europeanizare a sistemelor de educație și în eliminarea diferențelor dintre statele membre este reprezentată de cuantumul finanțării dedicate educației (European Commission; EACEA; Eurydice, 2020:8-11).

În mai multe domenii există diferențe majore între statele membre. Deși în cazul cheltuielilor publice direcționate către educație din ultimii 5 ani în UE 27, se observă o constanță relativă la nivel general, cu toate acestea, există diferențe majore între statele membre, cu anumite țări care se confruntă cu dificultăți în asigurarea resurselor adecvate pentru realizarea de investiții în ceea ce privește educația și formarea (European Commission; EACEA; Eurydice, 2020:13-17).

Nivelul de finanțare a sistemelor de educație joacă un rol important în existența dimensiunii europene. Sistemele de educație subfinanțate nu reușesc să aplice măsurile necesare pentru dezvoltarea curriculei, sau facilitarea abordării dimensiunii europene în învățământul secundar. Cursurile de formare continuă în domeniul studiilor europene, elaborarea și folosirea materialelor interactive, instruirea cadrelor didactice pentru o capacitate crescută de a încorpora dimensiunea europeană în actul educațional sunt doar câteva exemple dintre activitățile importante, nerealizate (European Commission; EACEA; Eurydice, 2020/2021:7-10).

Fondurile naționale alocate sistemului de educație pot fi și trebuie completate de fondurile oferite de diferite programe europene. Aceste fonduri se axează în general pe dezvoltare anumitor sectoare din sistemul de educație, de la infrastructură și dotările necesare pentru digitalizarea actului educațional, până la elaborarea materialelor suport, cursuri de perfecționare, mobilități și activități.

Indiferent de sectorul pe care se axează suportul financiar european, printre obiectivele generale ale acestor instrumente de

finanțare și programe se vizează dimensiunea studiilor europene în curricula și procesul de învățământ (European Commissions, 2020:7-9).

## **2. Principii și documente strategice europene în dezvoltarea dimensiunii europene al educației**

La începutul construcției europene din anii 50 și 60, semnarea primelor tratate au oferit cadrul necesar pentru crearea Comunității Europene. Aceste tratate, aveau obiective generale care puneau accentul pe cooperarea economică și de securitate între statele membre. Nici tratatul care realiza Comunitatea Europeană a Cărbunelui și Oțelului, nici formarea Comunității Europene a Energiei Atomice sau a Comunității Economice Europene nu a făcut nici o referire la educație și formare profesională a cetățenilor europeni. Nu s-a făcut astfel nicio prevedere pentru crearea unei politici educaționale comune și în conformitate cu principiul de bază al subsidiarității, statele membre au continuat să își asume întreaga responsabilitate pentru conținutul și organizarea propriilor sisteme de educație și pentru formarea profesională (Cremona, 2019:133-137).

Necesitatea unor strategii comune între statele membre în privința educației și pentru formarea profesională a persistat până în anii 70, când a început o intensificare a cooperarea în acest domeniu, în principal prin armonizarea politicilor naționale (Dedman, 2010:109-113). Astfel, miniștrii educației din statele membre au început o consultare periodică și la 6 iunie 1974, au adoptat o rezoluție pentru înființarea unui comitet pentru educație format din reprezentanți ai statelor membre și ai (Comisiei Resolution of the Ministers of Education, 1974:2-4).

Cooperare în domeniul educației a continuat, iar cu puțin timp mai târziu a fost înființat primul program real de acțiune european pentru educație, prin care au fost puse bazele cooperării comunitare în acest domeniu.

Dintre obiectivele principale al programului enumerăm măsurile care urmau să maximizeze oportunitățile în statele membre care vizau activitățile educaționale, formarea profesională a

cetățenilor și copiilor în diferite state membre, precum și implementarea unui schimb mai sistematic de informații cu privire la fiecare sistem educațional (Resolution of the Council and of the Ministers of Education, 1976:1-5).

O altă măsură semnificativă viza intensificarea creării contactelor internaționale, încurajând schimburile școlare și călătoriile de studiu, susținând libertatea de circulație a cadrelor didactice și recunoașterea reciprocă a calificărilor academice<sup>1</sup>.

Programul și măsurile descrise mai sus au făcut prima dată referire la conceptul de dimensiune europeană în educație și au subliniat importanța reformării programelor școlare prin introducerea disciplinelor care vizau studiile europene.

Din acel moment, conceptul dimensiunii europene în educație a devenit unul dintre principalele preocupări ale statelor membre. Mai multe tipuri de activități concrete au fost propuse, care au vizat dezvoltarea cooperării în domeniul educației la nivel comunitar. Programele create și introduse în anii 80 pentru dezvoltarea educației au la bază programul de acțiune din 1976.

Paralel cu lansarea planului de acțiune și implementarea acestuia, mai multe instituții responsabile pentru procesul de educație la nivel European au fost înființate. Câteva dintre aceste instituții sunt active și azi, derulând programe și activități prin care contribuie și susțin dezvoltarea dimensiunii europene al educației.

În cele ce urmează propunem o scurtă prezentare a trei dintre cele mai importante instituții, funcționale și azi cu responsabilități în domeniul educației.

Centrul European pentru Dezvoltarea Formării Profesionale (European Centre for the Development of Vocational Training). Activitatea, respectiv sarcina principală al instituției este de a sprijini instituțiile europene și partenerii din mediul social pentru o

---

<sup>1</sup> Schema Arion, în trecut o parte integrantă a programului Socrates, respectiv sursă pentru programul Erasmus+, care consta dintr-o serie de stagii de studiu și schimburi de informații specifice specialiștilor în educație și a factorilor de decizie din Europa. A fost lansat ca urmare a adoptării acestui prim program de acțiune.

mai bună implementare și punere în practică a politicilor comunitare privind formarea profesională.

Centrul sprijină cu date cantitative politicile și practicile bazate pe dovezi în educația și formarea profesională, învățarea continuă și dezvoltarea abilităților. Contribuie la dezvoltarea și monitorizarea indicatorilor și a punctelor de referință europene în colaborare cu Comisia Europeană și partenerii internaționali (CEDEFOP, 2021a).

O altă instituție cu responsabilități majore în susținerea dimensiunii europene al educație este Eurydice. Este o rețea de informații despre educație în Europa, înființată în 1980 de Comisia Europeană și de statele membre.

Este responsabilă pentru crearea de rețele, colectarea și prezentarea informațiilor și datelor privind sistemele de învățământ din statele membre, respectiv pentru a sprijini cooperarea europeană în domeniul educației. Toate statele membre ale UE fac parte din Eurydice, împreună cu unele țări din afara UE care participă la programul Erasmus +.

Colectare datelor se realizează cu sprijinul unităților naționale aflate în mai mult de 35 de țări. Eurydice oferă descrieri ale sistemelor de educație naționale, studii comparative dedicate unor subiecte, indicatori și statistici specific (EACEA, 2021a).

Următoarea instituție importantă în susținerea dimensiunii europene al educației este Institutul Universitar European din Florența (European University Institute in Florence), care de-a lungul anilor a devenit un centru de cercetare și formare de renume internațional pentru nivele educaționale de doctorat și post-doctorat.

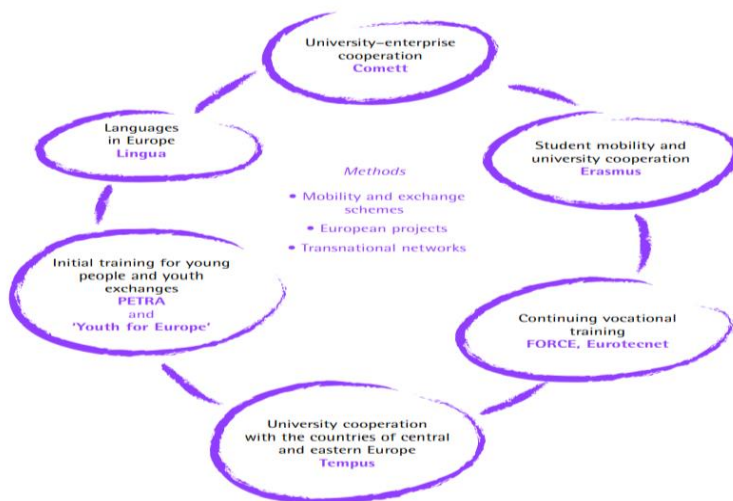
Institutul Universitar European din Florența și-a început activitatea cu nu mai puțin de 70 de cercetători în anul 1976. De-a lungul a aproape 40 de ani, Institutul a crescut pentru a încorpora cadre universitare din întreaga lume, acoperind granițele și rămânând fidel misiunii sale stabilite în anii 70, încurajarea progresul învățării în domenii care prezintă un interes deosebit pentru dezvoltarea Europei (EUI, 2021a).

Cele trei instituții prezentate pe scurt, nu sunt singurele care au contribuit la dezvoltarea dimensiunii europene al educației în statele membre. Prin urmare, abordările timpurii ale dimensiunii europene în educație, oferă în general o imagine exactă a atitudinilor și aspirațiilor perioadei.

Această imagine prezintă caracterul unic al sistemelor de învățământ din statele membre, care ar trebui respectate în continuare, cu mențiunea că este necesară o mai bună coordonare și interacțiune între ele, respectiv încurajarea modelelor și inițiativelor avantajoase.

Începând cu a doua jumătate a anilor 80, se înregistrează reușite majore în activitatea instituțiilor europene din domeniul învățământului. În această perioadă începe recunoașterea reciprocă a calificărilor naționale între statele membre și se lansează primele programe majore de cooperare și finanțare în educație și formare profesională (Nicaise; Blondin, 2003:11-13).

**Figura 1. Primele programe comunitare majore în educație, formare și tineret în cadrul Comunității Europene**



Sursa: Luce Pepin, *The history of European cooperation in education and training Europe in the making -an example*, European Commission, 2006,

Între cele mai notabile programe care au contribuit semnificativ la dezvoltarea dimensiunii europene în educație au fost programele Comett I și Comett II, lansate în perioada 1986-1994 și care vizau parteneriatele între universități, licee și sectorul private. Programele Iris I și Iris II, funcționale în perioada 1988 – 1998, având ca obiectiv promovarea egalității de șanse în formare și creșterea profilului profesional al femeilor. Programul Erasmus lansat în 1987, menit să stimulez mobilitatea studenților în învățământul superior și programul Lingua lansat în 1990, care viza intensificarea predării limbilor străine în Comunitate (Nicaise; Blondin, 2003:14-16).

Programul Erasmus a dezvoltat un sistem european pentru transferul de credite academice. Acest sistem a creat un element cheie al programului, deoarece a făcut posibilă transferul de credite de studiu între instituții de învățământ superior din Comunitate, făcând mobilitățile utile și atractive. Dezvoltarea și lansarea programelor educaționale noi a continuat prin inițiativele propuse de Comisia Europeană, având un caracter mai cuprinzător și cu obiective specifice bine conturate.

Dintre aceste programe amintim doar câteva semnificative, cum ar fi programul Socrates I și Socrates II, respectiv programul Leonardo da Vinci cu o perioadă de implementare între 1996-2006 (European Commission, 2021a). Programul Life Long Learning din perioada de dezvoltare 2007-2013, reprezentând un instrument financiar substanțial creat și gestionat de Comisia Europeană pentru susținerea politicilor de educație și formare. Deși obiectivele sunt exprimate în termeni oarecum abstracte, ele sunt susținute de acțiunile planificate în cele 6 subprograme, care se concentrează pe crearea de legături între oameni, instituții și țări în educație și formare, ceea ce programul descrie ca „dimensiunea europeană” a educației și formării (European Commission, 2021b).

**Figura 2. Dezvoltare programelor europene privind cooperare în educație 1986-2013**

		EDUCATION			
<b>1986-94</b>		<b>Erasmus</b>	<b>Lingua</b>		<b>Comett</b>
Adoption	15.6.1987	<b>Initial decision</b>			Comett I
Duration	1987-89				24.7.1986
Budget (€)	EUR 85 million				1987-89
Treaty articles	128 and 235				EUR 45 million
		<b>Extension</b>			128 and 235
Adoption	14.12.1989	28.7.1989			Comett II
Duration	1990-94	1990-94			16.12.1988
Budget (€)	EUR 192 million (€)	EUR 200 million			1990-94
Treaty articles	128	128 and 235			EUR 200 million
				128	
<b>1995-99</b>		<b>Socrates</b>			
Adoption	14.3.1995	<b>Socrates I</b>			
Duration	1995-99				
Budget (€)	EUR 920 million				
Treaty articles	126 and 127				
<b>2000-06</b>		<b>Socrates II</b>	<b>eLearning</b>	<b>Erasmus Mundus</b>	
Adoption	24.1.2000	5.12.2003	5.12.2003	5.12.2003	
Duration	2000-06	2004-06	2004-08	2004-08	
Budget (€)	EUR 2 060 million	EUR 44 million	EUR 230 million	EUR 230 million	
Treaty articles	149 and 150	149 and 150	149	149	
<b>2007-13</b>		<b>EU action programme in the field of lifelong learning (€)</b>			
Adoption		(in the process of negotiatin			
Duration		2007-13			
Budget		EUR 13 620 million (€)			
Treaty articles		149 and 150			

Sursa: Luce Pepin, *The history of European cooperation in education and training Europe in the making — an example, European Commission, 2006, p. 286*

Următorul și actualul program care contribuie și susține dezvoltarea dimensiunii europene în educație și prin metode specifice, ca și inserare și predarea studiilor europene în învățământul din statele membre este programul Erasmus+.

Reprezintă programul Uniunii Europene pentru educație, formare, tineret și sport, având o finanțare substanțială, gestionat de Comisia Europeană în perioada de dezvoltare 2014-2020. Programul este mai complex decât cele de înainte și nu se adresează doar elevilor, studenților și cadrelor didactice. Regrupează 7 programe anterioare și oferă oportunități pentru diverse categorii de persoane și organizații (European Commission, 2021c).

Începând cu noua perioadă de dezvoltare 2021-2027, programul Erasmus+ este restructurat și urmărește viziunea Comisiei Europene de a crea și acționa în direcția unui spațiu European al educației până în 2025. Cu un buget semnificativ mai mare și subprograme noi, se propune creșterea numărului de

beneficiari, dezvoltarea procesului de cunoaștere și creșterea nivelului de competențe și competitivitate. Obiectivul principal fiind consolidarea identității europene prin educație și cultură (European Commission, 2021d).

Lansarea și implementarea programelor și acțiunilor mai sus prezentate și nu numai, au contribuit atât în mod direct cât și indirect la extinderea locului ocupat de dimensiunea europeană în educație și în percepția acestuia în rândul noilor generații.

### **3. Condiții cadru și abordări privind predarea Studiilor Europene în statele membre**

În Uniunea Europeană, funcționarea procesului de educație și realizarea programelor școlare reprezintă responsabilitatea statelor membre. Având în vedere contextul, trebuie luat în considerare rolul instituțiilor europene și cadrul legal comunitar care vine în sprijinul procesul educațional din statele membre.

Uniunea Europeană prin instituțiile sale și diferitele instrumente de finanțare contribuie la dezvoltarea procesului de educație de calitate prin susținerea cooperării între statele membre, prin acțiuni precum mobilitatea cetățenilor, proiectare de programe de studii comune, stabilire de rețele, schimb de informații și bune practice sau susținerea diversității lingvistice și culturale.

Rolul și importanța în creștere a Uniunii Europene ca actor central atât pe plan intern cât și în politica internațională a creat un impuls puternic unor agende de cercetare academică trecând dincolo de abordările orientate la nivel național. Aceste direcții de dezvoltare și-au găsit rapid drumul în programele educaționale, în special cele universitare, fiind prezente în domeniile de studiu ca și economie, drept, istorie, științe politice, studii culturale, relații internaționale și alte programe.

Aceste domenii de studiu tradiționale au experimentat apariția de noi cursuri, linii de cercetare specializate și chiar programe de studii, axate pe impactul studiilor europene asupra disciplinei respective.



Termenul sau conceptul de studii europene poate fi considerată a fi un domeniu cuprinzător, care are aplicare generală și care focusează pe continentul European.

Dezvoltarea programelor de studii europene, fie în interiorul, fie dincolo de limitele disciplinare stricte, nu a fost realizat în vid. Tot acest proces de dezvoltare a fost influențat de mediul educațional European care s-a aflat într-un proces de schimbare rapidă (Baroncelli; Farneti; Vanhoonacker; 2014:4-5).

În 1992, introducerea educației în tratat ca domeniu strategic de cooperare a consacrat și justificat rezultatele atinse în anii anteriori. A reprezentat un punct de reper în istoria cooperării comunitare în domeniul educației, pentru că după peste 15 ani de efort depus în dezvoltare cooperării, procesul de educație a fost introdusă într-o bază legală clară ce a soluționat foarte multe dintre dezbaterile și controversele juridice existente (Pepin, 2006:143-144).

Tratatul a confirmat abordarea strategică pentru domeniului educației, care intră sub incidența și competența statelor membre. Prin acest demers educația se îndepărta în cele din urmă de o situație de semi clandestinitate legală.

Pe lângă clarificări juridice oferite, demersul a reprezentat o reușită simbolică puternică pentru toți cei care au luptat ani de zile, la nivel comunitar și național, în favoarea acestei recunoașteri. La fel ca și cultura, educația reprezintă un domeniu la care cetățenii se pot raporta cu ușurință. Includerea acestor două domenii într-un tratat care pe lângă aspecte privind uniunea monetară, a permis reglementarea unui anumit progres către o uniunea politică și dezvoltarea cetățeniei europene, reprezintă un pas uriaș în procesul de europeanizare al continentului.

Odată cu intrarea în vigoare a Tratatul de la Maastricht, acest obiectiv mult așteptat atât de Comisia Europeană cât și de statele membre a fost realizat (Pepin, 2006:145-147).

Alți factori semnificativi care au influențat mediul educațional European și au susținut procesul de europeanizarea a

educației au fost inițiativele interguvernamentale. Aceste inițiative urmau să înregistreze progrese majore.

O primă etapă semnificativă, din acest proces de schimbare, rezultat al unei inițiative interguvernamentale a fost Procesul Bologna pornit în 1999 și care a demarat și încurajat o armonizare a sistemelor educaționale universitare europene (Pepin, 2006:194-196).

De la începutul cooperării comunitare în domeniul educației, progresul de la nivel național la nivelul comunitar a fost cel mai semnificativ și vizibil în învățământul superior. Programul Erasmus a contribuit la realizare unui spațiu European autentic și deschis. Acest mediu deschis a fost imperativ necesar pentru un fenomen de convergență mai eficient între structurile și sistemele universitare din statele membre.

Principalul obiectiv al reformelor propuse prin declarația de la Bologna a fost crearea unui sistem simplificat, mai transparent și atractiv pentru toți actorii din sistemul de învățământ superior. Procesul a fost conceput pentru a realiza o conversie a sistemelor de învățământ superior din Europa către un sistem care să plaseze diferite sisteme naționale într-o comunitate cadru bazat pe trei cicluri de studiu: licență, masterat și doctorat (Pepin, 2006:197-198).

Deși Procesul Bologna provine dintr-o inițiativă interguvernamentală, a oferit un nou și puternic impuls cooperării europene în sistemul educației universitare. Acest tip de cooperare la nivel European a reușit să funcționeze cu intervenții reduse privind conversia sistemelor din punct de vedere structural și organizațional, folosind diversitatea ca pe un instrument de organizare și nu de obstacol.

O altă etapă semnificativă, dar mai puțin eficientă a fost Inițiativa Florența, propus tot în anul 1999, care viza cooperare și armonizarea sistemelor educaționale din UE la nivelul educației școlare. Cunoscând istoricul problemei și inițiativele premergătoare, putem afirma că învățământul universitar a deschis calea și a servit drept exemplu și stimul pentru educația școlară.

În 30 septembrie 1999, șapte miniștrii europeni ai educației au semnat o declarație la Florența, intitulată “*Learning in Europe — Working together to face common challenges*” (Învățământ în Europa – Cooperare pentru a face față provocărilor comune) (Pepin, 2006:199).

Declarația semnată a fost un apel și la celelalte state membre de a adera la inițiativă, cu scopul de a crea o zonă europeană de cooperare în educația școlară, făcând astfel ecou declarației de la Bologna privind dezvoltarea unui spațiu european de învățământ superior.

În conținutul declarației găsim inventarierea provocărilor comune și a obiectivelor comune de realizat în domeniul educației școlare europene. Nu în ultimul rând s-a evidențiat necesitatea creării unui sistem transparent și motivant care să genereze cooperare și schimb de bune practici.

Așa cum am menționat în prealabil, inițiativa nu a avut succesul Procesului de la Bologna, specialiștii acuzând principiul subsidiarității ce trebuia respectat și sensibilitățile naționale privind domeniul educație (Rosamond, 2007:231-237).

În ciuda nerezulței, Strategia de la Lisabona, care a fost stabilită la scurt timp a oferit oportunitatea de a începe o nouă etapă în cooperare educației școlare. Deși în strategie au fost păstrate elemente din Declarația de la Florența în ceea ce privește tipurile și domeniile de cooperare și anumite obiective, procesul propus nu a avut acel caracter îndrăzneț.

Începutul secolului XXI, la nivelul UE a fost marcat de mai multe evenimente de importanță majoră. În această perioadă au fost atinse și schimbări majore în cooperarea comunitară din domeniul educației și formării. Aceste schimbări au apărut atât la nivelul politic cât și la nivelul programelor de bază.

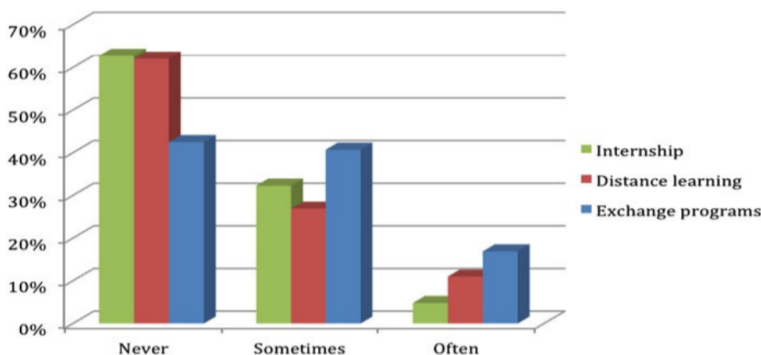
A treia etapă pe care o amintim este reprezentată de Agenda de la Lisabona din anul 2000, în care accentul s-a pus pe dezvoltarea unei economii bazate pe cunoaștere și creșterea tehnologiei informației. Aceste măsuri și fenomene au stimulat atât factorii de decizie politică din domeniul educației din statele membre, cât și

universitățile. Acestea au înțeles nevoia de schimbare și necesitatea unui punct de vedere mai actualizat și critic asupra configurării programelor de învățământ, nu numai în ceea ce privește conținutul, ci și pedagogia.

Provocările educaționale cu care se confruntă studiile europene nu au un caracter unic și prezintă valențe relevante și pentru alte domenii de învățământ. Cu toate acestea, ca domeniu emergent, studiile europene reprezintă o soluție utilă ca un domeniu interesant de investigație și preocupare atât științifică, cât și pentru specialiștii din instituțiile naționale și europene, care vizează procesul de învățământ (Rosamond, 2007:242-249).

Pe de altă parte, studiile europene atât ca domeniu de studiu cât și ca disciplină academică trece în mod firesc printr-un proces de modernizare, care se aplică tuturor domeniilor de studiu și care transformă modul în care este oferită educația (Fonti; Stevancevic, 2014:111-116). Cu toate acestea, în timp ce anumite inovații didactice au început să prindă rădăcini, nevoie de modernizare și actualizare este în continuare mare.

**Figura 3. Inovativitate în predarea studiilor europene**



Sursă: Fabio Fonti, Gordana Stevancevic, *Innovativeness in Teaching European Studies: An Empirical Investigation in Stefania Baroncelli, Roberto Farneti, Ioan Horga, Sophie Vanhoonacker (eds) Teaching and Learning the European Union, Springer, 2014*

Datele provenite din proiecte de cercetare la scară largă care au vizat inventarierea metodelor de predare și a instrumentelor utilizate în procesul de predarea a cursurilor despre UE în statele membre, arată că majoritatea cadrelor didactice încă nu au încorporat metode și instrumente inovatoare. Din cercetarea amintită, privind metodele de predare și a instrumentelor utilizate în procesul de predarea a cursurilor de studii europene, reiese că acele cadre didactice care au participat în proiecte sau au fost beneficiarii unor finanțări europene care vizau activități de cercetare în domeniu, folosesc mult mai multe metode și instrumente modern și interactive în actul educațional (Fonti; Stevancevic, 2014:118-121).

După anul 2000 rolul și importanța educației și formării a căpătat o altă dimensiune în cadrul UE. Statele membre au realizat că un sistem funcțional și actualizat de educația, respectiv cooperarea în acest domeniu împinge blocul comunitar spre atingerea obiectivelor de dezvoltare economice și sociale.

La bazele cooperării au stat strategii, programe care au vizat în principal schimbul de experiențe și de bune practice, organizarea activităților comune și stabilirea unor criterii de referință comune.

Monitorizarea progresului în raport cu indicatorii cheie, răspunsul coerent la provocările comune într-un mod prin care statele membre își pot păstra suveranitatea individuală în domeniul politicii educaționale.

Noile propuneri și noile politici cadru, pentru o mai bună cooperare nu au întârziat să apară, așadar în 2009 Consiliul a elaborat cadrul strategic pentru cooperare europeană în domeniul educației și formării profesionale, (Education & Training, ET 2020) (European Commission, 2021e).

Cadrul se bazează pe abordarea învățării pe tot parcursul vieții. Prin urmare, focusează pe procesul de învățământ de la educația timpurie până la învățământul profesional și superior pentru adulți și este conceput pentru a acoperi învățarea în toate contextele: formal, non-formal și informal.

Educația și formarea joacă un rol crucial în această strategie, în special în cadrul orientărilor integrate, al programelor naționale

de reformă ale statelor membre și al recomandărilor specific fiecărei țări, emise pentru a orienta reformele statelor membre.

ET 2020 este un instrument cheie pentru modernizare educației și formării, prin asta aducând o contribuție majoră la realizarea obiectivelor strategiei Europa 2020 (Raportul comun al Consiliului și al Comisiei, 2012:70/05).

Experiențele dobândite pe parcursul implementării ET 2020 conturează căile de urmat pentru îmbunătățirea măsurilor și activităților în domeniul educației europene.

Spațiul European al educației (European Education Area) pornește de la premisele create prin mulți ani de cooperare în domeniul educației la nivelul statelor membre. Această cooperare a pus bazele pentru crearea unui cadru strategic pentru cooperarea europeană în domeniul educației și formării profesionale și a contribuit la consolidarea încrederii și a înțelegerii reciproce pentru a sprijini primele inițiative ale Spațiului European al educației (European Commission, 2021f).

Lansarea Spațiului European al Educației (EEA) în 2018 a fost însoțită de adoptarea a două pachete de măsuri politice în domeniile dezvoltării competențelor, limbilor străine, învățământul superior și mobilitatea studenților. Aceste inițiative rămân piatra de temelie a educației europene.

Noul cadru financiar multianual pentru perioada de dezvoltare 2021-2027 canalizează mai multe fonduri ca niciodată în direcția educației și formării, precum și în competențe digitale (Communication from the Commission to the European Parliament, 2020:442).

Noul program Erasmus va reprezenta instrumentul de finanțare cheie în realizarea Spațiului european de educație până în 2025 prin crearea oportunităților de mobilitate și învățare pentru toate generațiile, facilitarea transformării digitale, consolidarea cooperării transfrontaliere, inovarea politicilor și sprijinirea instituțiilor de învățământ la toate nivelurile (Communication from the Commission to the European Parliament, 2018:367).

O altă strategie importantă în procesul de europeanizare al sistemelor de educație a fost reprezentat de accentul pus pe educația lingvistică și multilingvismul din sistemele de învățământ al statelor membre.

Europa este un conglomerat de culturi și civilizații iar caracterul multilingvistic a jucat un rol esențial în procesul de dezvoltare. Multilingvismul este un promotor al cooperării între statele membre, respectiv un factor important în conservarea diversității culturale în UE.

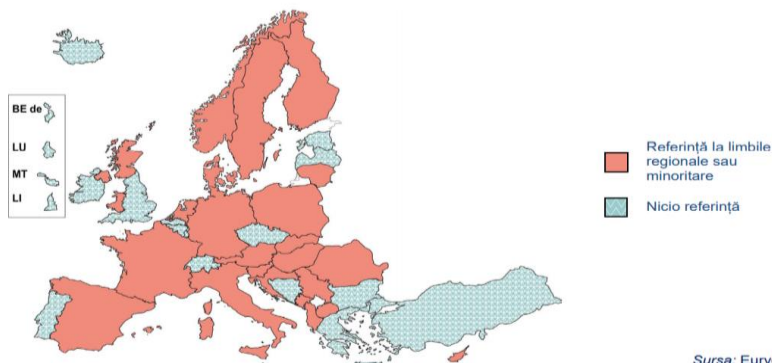
Limbile din Uniunea Europeană au statut diferit. Acestea pot fi limbi naționale sau oficiale, limbi regionale sau minoritare sau limbi vorbite de oameni din medii migratoare. Limbile regionale sau minoritare sunt de obicei conectate la o zonă geografică specifică dintr-un stat membru anume, deși câteva dintre acestea, cunoscute ca limbi non-teritoriale, nu pot fi asociate unei anumite zone geografice.

Politicile și inițiativele adoptate de autoritățile publice, mai ales în zona educației, sunt factori cheie care contribuie la vitalitatea limbii în spații private și publice.

Prin programe de finanțare precum Erasmus+ sau Europa Creativă, Uniunea Europeană susține învățarea limbii și diversitatea lingvistică în special prin programe de mobilitate și proiecte de cooperare (Comisia Europeană/EACEA/Eurydice, 2019:6-8).

Autoritățile educaționale din statele membre au un rol important de jucat în protejarea și promovarea limbilor regionale sau minoritare. Predarea acestor limbi are loc în cadrul unui curriculum școlar, care poate promova predarea limbii în diverse moduri. Școlile care susțin predarea limbilor profită de mediile lingvistice diverse ale cursanților. În acest fel pot crește gradul de conștientizare al elevilor și studenților în ceea ce privește cultura și învățarea limbilor în cadrul UE (Comisia Europeană/EACEA/Eurydice, 2019:9-11).

**Figura 4. Referință la limbi specifice regionale sau minoritare în documente oficiale emise de autorități educaționale de nivel superior, referitoare la educație primară și secundară generală (ISCED 1, ISCED 24 și ISCED 34), 2018/19**



**Notă explicativă**

Autoritățile educaționale de nivel superior se referă la cel mai înalt nivel de autoritate cu responsabilitate pentru învățământ într-un anumit stat, de obicei amplasat la nivel național (de stat). Cu toate acestea, în Belgia, Germania, Spania și Regatul Unit al Marii Britanii, *Communautés, Länder, Comunidades Autónomas* și, respectiv, administrațiile descentralizate, sunt responsabile pentru toate sau pentru majoritatea zonelor referitoare la învățământ. Prin urmare, aceste administrații sunt considerate drept autoritatea de cel mai înalt nivel pentru zonele unde au responsabilitate. Când aceste autorități împart responsabilitatea cu nivelul național (de stat), atunci ambele sunt considerate autorități de cel mai înalt nivel.

*Sursa: Raport Eurydice, Predarea limbilor regionale sau minoritare în școlile din Europa*

Recomandarea Consiliului privind o abordare cuprinzătoare a predării și învățării limbilor străine, care a fost adoptat în mai 2019, susține atingerea unui nivel de competență adecvat de către elevii la sfârșitul învățământului obligatoriu. Această recomandare se bazează pe viziunea Comisiei de a crea Spațiul educațional European până în 2025, în cadrul căruia toți tinerii europeni care termină învățământul secundar superior să aibă o bună cunoaștere a două limbi, pe lângă limba lor maternă. Această viziune se reflectă în recomandare prin 3 tipuri de metode propuse (Communication from the Commission to the European Parliament, the Council, the European Economic and Social Committee and the Committee of the Regions, 2017:673).

Prima metodă, recomandă statelor membre să ridice nivelul și targetul în programele școlare pentru învățarea limbilor. Prin acest



tip de educație lingvistică fiecare absolvent de gimnaziu ar trebui să stăpânească pe lângă limba maternă și limba în care se desfășoară educația încă o limbă europeană la un nivel care să le permită să folosească aceste limbi în mod eficient în scopuri sociale, educaționale și profesionale (European Commission 625,2020:23-24).

A doua metodă ce reiese din recomandarea Comisiei se referă la importanța stăpânirii depline a limbii în care se desfășoară procesul de educație. Acest aspect este în special important pentru elevii care provin din anumite minorități naționale, categorii defavorizate sau din categorii de migranți.

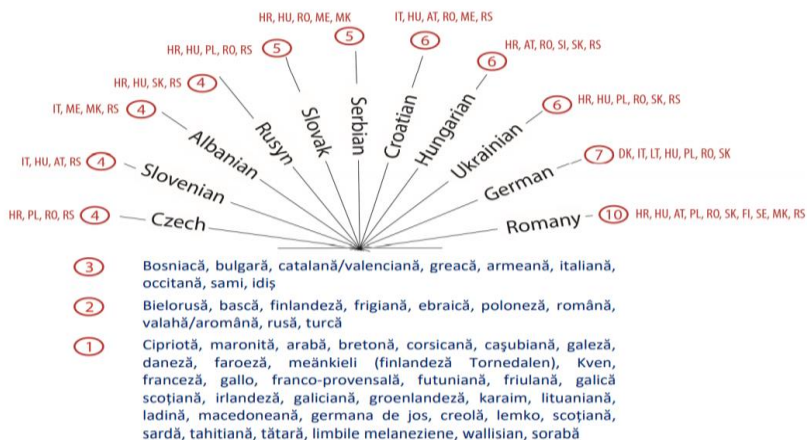
Ultima metodă se referă la recunoașterea diversității lingvistice ca fiind un proces în plină dezvoltare și schimbare. Aceste schimbări sunt determinate de mobilitatea crescută în rândul cursanților europeni și de intensificarea procesului de migrație, atât în interiorul UE, cât și cel din surse externe, non-comunitare.

Recomandarea subliniază necesitatea evaluării periodice a dimensiunii diversității lingvistice din programa educațională, respectiv promovare și validarea unor metode și limbaje noi care nu fac neapărat parte din curriculum (European Commission 625,2020:23-24).

După cum arată figura de mai jos, limbile cele mai frecvent menționate sunt în majoritatea cazurilor limbile statelor apropiate unul față de celălalt, învecinate, situate în Europa Centrală și de Est. Circumstanțele istorice, politice, religioase specifice acestor regiuni, au modelat peisajul din punct de vedere lingvistic, creând o parte extrem de diversă și specială în cadrul UE (Comisia Europeană/EACEA/Eurydice, 2019:9-13).

Subliniem faptul că limbile prezentate în grafică au o apartenență teritorială și sunt conectate de un anumit spațiu geografic. Limba Rromani în schimb este o limbă nonteritorială care a fost vorbită începând din Evul Mediu. Persoanele care vorbesc Rromani sunt răspândite în mai multe state europene.

**Figura 5. Limbile regionale sau minoritare conform numărului de țări care se referă la acestea în documente educaționale oficiale, asociate educației primare și secundare generale (ISCED 1, ISCED 24 și ISCED 34), 2018/19**



Sursa: Eurydice.

*Sursa: Raport Eurydice, Predarea limbilor regionale sau minoritare în școlile din Europa*

Propunerile și recomandările venite din parte Comisiei Europene au fost susținute de programe și instrumente financiare, care au asigurat resursele necesare pentru ca atât cursanții, cât și formatorii să beneficieze de oportunități de învățare și perfecționare în cadrul unor mobilități.

Aceste programe europene, ca și programul Erasmus +, pot completa și susține programe de la nivel național. Acțiuni precum European Language Label și European Day of Languages oferă oportunități suplimentare statelor membre de a promova predarea limbilor străine și dezvoltare programelor școlare în această privință (European Commission, 2021g).

Instituțiilor de învățământ din statele membre se recomandă să identifice și să promoveze măsuri inovatoare, inclusive metode pedagogice multilingve, folosind instrumentele și platformele

europene, cum ar fi School Education Gateway (European Commission, 2021h) și eTwinning (European Commission, 2021i).

O altă sursă importantă care susține implementarea și punerea în aplicare a recomandărilor mai sus formulate este reprezentată de raportul Comisiei Europene, intitulat *“Education begins with language”*. Raportul publicat în vara lui 2020 focusează principalele provocări și oportunități legate de multilingvism în contextul creării al Spațiului European al educație (European Education Area) (European Commission, 2020:625).

În concluzie putem afirma că educația și formarea reprezintă un instrument puternic pentru depășirea provocărilor și deschiderea de noi frontiere. Învățarea de-a lungul vieții este o experiență umană fundamentală. De asemenea este ingredientul de bază al societății și economiei europene din secolul XXI. Permite copiilor și tinerilor să prospere, indiferent de circumstanțe și echipează adulții cu abilități necesare pentru a avea succes pe piața muncii.

Procesul de europenizare este modelată de mai multe tendințe care afectează societatea și sistemul de învățământ la nivel global, european și național. Acesta poate fi încorporată lent în structura învățământului și poate fi un instrument puternic pentru îmbunătățirea calității educației și a cercetării, mai degrabă decât o prioritatea suplimentară sau în contradicție cu acestea (Egron-Polak; Wit; Green; Marinoni; Calotă; Korca; Miron; Reinhardt; Deca; Fiț; 2015:14-18).

Cu toate acestea, dimensiunea interculturală al europenizării, efectele actualizării curriculei în direcția multidisciplinarității poate da rezultate doar pe termen lung. Astfel, dezvoltarea sustenabilă a curriculei pe principiile europenizării și dimensiunii interculturale în Europa și în România necesită politici și finanțare coerentă.

Alte două ingrediente necesare pentru un viitor sustenabil al acestui proces sunt reprezentate de nevoia de dialog permanent între toate părțile interesate și parteneriatele avantajoase reciproc între sistemul public și specialiștii din sistemul privat.

### Bibliografie

- Claudia Borca, Calin Rus, Simona Sava, (2020), *Building up European identity in primary education*. Available from:[https://www.researchgate.net/publication/339144298\\_Building\\_up\\_European\\_identity\\_in\\_primary\\_education](https://www.researchgate.net/publication/339144298_Building_up_European_identity_in_primary_education)
- Claudiu Marian I. Bunăiașu, (2014), *Direcții de dezvoltare a curriculumului intercultural în România, din perspectiva dimensiunii europene a educației*, Ed. Muzeul Literaturii Române
- Comisia Europeană/EACEA/Eurydice (2019), *Predarea limbilor regionale sau minoritare în școlile din Europa*. Raport Eurydice, Luxemburg: Birou de Publicații al Uniunii Europene
- Communication from the Commission to the European Parliament, The European Council, The Council, The European Economic and Social Committee and the Committee of the Regions (2020), on *The EU budget powering the recovery plan for Europe* (COM(2020) 442 final)
- Communication from the Commission to the European Parliament, The European Council, The Council, The European Economic and Social Committee and the Committee of the Regions (2018), on *The EU budget powering the recovery plan for Europe* (COM(2018) 367 final)
- Communication from the Commission to the European Parliament, the Council, the European Economic and Social Committee and the Committee of the Regions (2017) on *Strengthening European Identity through Education and Culture* (COM (2017) 673 final)
- European Commission/EACEA/Eurydice, (2020), *Structural Indicators for Monitoring Education and Training Systems in Europe – 2020: Overview of major reforms since 2015*. Eurydice Report. Luxembourg: Publications Office of the European Union
- European Commission/EACEA/Eurydice, (2020), *The Structure of the European Education Systems 2020/21: Schematic Diagrams*. Eurydice Facts and Figures. Luxembourg: Publications Office of the European Union

- European Commissions, (2020), *Staff Working Document on achieving the European Education Area by 2025* {COM(2020) 625 final}, Brussels.
- Eva Egron-Polak, Hans de Wit, Madeleine Green, Giorgio Marinoni, Monica Calotă, Mihai Korca, Dumitru Miron, Zeno Reinhardt, Ligia Deca, Cristina-Ramona Fiț, (2015), *Cadrul strategic pentru internaționalizarea Învățământului Superior din România. Analiză și recomandări în Higher Education Policy Series no. 12*, București
- Fabio Fonti, Gordana Stevancevic, (2014), *Innovativeness in Teaching European Studies: An Empirical Investigation* in Stefania Baroncelli, Roberto Farneti, Ioan Horga, Sophie Vanhoonacker (eds) *Teaching and Learning the European Union*, Springer
- Julien Nicaise and Christiane Blondin, (2014), *The European Dimension in secondary education in Europe*, in Education and Culture Series EDUC 113 EN 11-2003
- Luce Pepin, (2006), *The history of European cooperation in education and training Europe in the making — an example*, European Commission
- Marise Cremona, (2019), *The Treaties that Created Europe*, in Giuliano Amato, Enzo Moavero-Milanesi, Gianfranco Pasquino, Lucrezia Reichlin, *The History of the European Union. Constructing Utopia*, Hart Publishing
- Martin Dedman, (2010), *The Origins and Development of the European Union 1945–2008. A history of European integration*, 2<sup>nd</sup> edition, Routledge
- Nicola Savvides, (2008), *The European Dimension in Education: Exploring Pupils' Perceptions at Three European Schools* in Journal of Research of International Education 7(3)
- Raportul comun 2012 al Consiliului și al Comisiei privind punerea în aplicare a cadrului strategic pentru cooperare europeană în domeniul educației și formării profesionale (ET 2020), *Educația și formarea într-o Europă inteligentă, durabilă și favorabilă incluziunii*, 2012/C 70/05

- Resolution of the Council and of the Ministers of Education, meeting within the Council, of 9 February 1976 comprising an action programme in the field of education OJ C 038 of 19.02.1976
- Resolution of the Ministers of Education, meeting within the Council, of 6 June 1974 on cooperation in the field of education OJ C 098 of 20.08.1974
- Rosamond Ben, (2007), *European Integration and the Social Science of EU Studies: The Disciplinary Politics of a Subfield*, in *International Affairs (Royal Institute of International Affairs 1944-)*, vol. 83, no. 2, pp. 231–237. JSTOR, [www.jstor.org/stable/4541696](http://www.jstor.org/stable/4541696)
- Seebauer R. (Hg.), (2002), *Aktuelle Trends im europäischen Bildungswesen*, Brno/Wien: Paido
- Shennan Margaret,(1991), *Teaching about Europe*, London: Cassel
- Stefania Baroncelli, Roberto Farneti, Sophie Vanhoonacker, (2014), *Introduction – Teaching European Studies: Educational Challenges*, in Stefania Baroncelli, Roberto Farneti, Ioan Horga, Sophie Vanhoonacker (eds)*Teaching and Learning the European Union*, Springer
- United Nations Convention on the Rights of the Child, Article 28

### **Webografie:**

- Centrul European pentru Dezvoltarea Formarii Profesionale, CEDEFOP, 2021a: <https://www.cedefop.europa.eu/ro>
- EACEA National Policies Platform, 2021a:<https://eacea.ec.europa.eu/national-policies/eurydice/about>
- European University Institute, EUI, 2021a:<https://www.eui.eu/About>
- European Commission, 2021a: [https://ec.europa.eu/education/programmes/llp/index\\_en.html](https://ec.europa.eu/education/programmes/llp/index_en.html)).
- European Commission, 2021b: [https://web.archive.org/web/20130726030319/http://ec.europa.eu/education/lifelong-learning\\_programme/doc78\\_en.htm](https://web.archive.org/web/20130726030319/http://ec.europa.eu/education/lifelong-learning_programme/doc78_en.htm)).
- European Commission, 2021c: [https://ec.europa.eu/programmes/erasmus-plus/about\\_en](https://ec.europa.eu/programmes/erasmus-plus/about_en)).

European Commission, 2021d:

[https://ec.europa.eu/programmes/erasmus-plus/node\\_ro](https://ec.europa.eu/programmes/erasmus-plus/node_ro)).

European Commission, 2021e:

[https://ec.europa.eu/education/policies/european-policy-cooperation/et2020-framework\\_en](https://ec.europa.eu/education/policies/european-policy-cooperation/et2020-framework_en)).

(European Commission, 2021f:

[https://ec.europa.eu/education/education-in-the-eu/european-education-area\\_en](https://ec.europa.eu/education/education-in-the-eu/european-education-area_en)).

(European Commission, 2021g:

[https://ec.europa.eu/education/policies/multilingualism/european-language-initiatives\\_en](https://ec.europa.eu/education/policies/multilingualism/european-language-initiatives_en)).

European Commission, 2021h:

[https://www.schooleducationgateway.eu/en/pub/theme\\_pages/language\\_learning.htm](https://www.schooleducationgateway.eu/en/pub/theme_pages/language_learning.htm)

(European Commission, 2021i:

<https://www.etwinning.net/en/pub/index.htm>)





## Capitolul III

### **Perspectivă de analiză interdisciplinară privind învățarea despre minoritățile etno-naționale**

*Mircea BRIE*

Analiza noastră are în centrul preocupării sale comunitățile etno-naționale, învățarea despre acestea și despre comunicarea culturală cu alte comunități. În esență, ne preocupă perspectivele educaționale ale diferitelor discipline, atât la nivel pluridisciplinar și multidisciplinar, cât și la nivel interdisciplinar și transdisciplinar.

În scopul unei clarificări conceptuale, precizăm faptul că avem în vedere pluridisciplinaritatea care rezultă din simplă asociere a disciplinelor. Pluridisciplinaritatea nu presupune în mod imperativ interacțiunea conceptuală și metodologică. Mai mult, ”păstrează neschimbate punctele lor de vedere specifice” și creează conexiuni care sunt ”mai degrabă cumulative și pot lucra împreună pentru a crea o imagine mai complexă a realității” (Zăman; Goschin, 2010, 5). Pe de altă parte, interdisciplinaritatea este mult mai complexă și presupune interacțiune, schimb disciplinar și integrator conceptual. ”Aceasta implică trecerea frontierelor tradiționale dintre științe și combinarea tehnicilor lor în efortul de a atinge un obiectiv comun” (Zăman; Goschin, 2010, 5). În același timp, transdisciplinaritatea presupune analize complexe de cercetare care presupun arii specifice mai multor discipline, perspectiva fiind a unui tot integrat. ”Conceptele de multi-, inter- și transdisciplinaritate în cercetarea științifică nu sunt antagoniste, ci complementare, deoarece ele au obiectivul comun de înțelegere mai bună a realității.

Principala distincție între pluri și interdisciplinaritate constă în tipul relației care se stabilește între disciplinele combinate: multidisciplinaritatea reunește pur și simplu o serie de discipline independente, care contribuie împreună la realizarea demersului științific, în timp ce interdisciplinaritatea contopește și transformă metodele, generând instrumente noi și îmbunătățite, mai bine adaptate la subiectul cercetării. Transdisciplinaritatea merge și mai departe, vizând o unitate a cunoașterii dincolo de disciplinele izolate, în timp ce cercetările pluri și interdisciplinare rămân întotdeauna în granițele disciplinelor tradiționale” (Zăman; Goschin, 2010, 5).

Similar, la nivelul societății, modelele multiculturale sau interculturale presupun grade diferite de interconexiune, de cooperare sau comunicare între comunitățile culturale dintr-un anumit spațiu. Comunitățile și oamenii pot locui unii lângă ceilalți sau, mult mai conectați, unii cu ceilalți. Aceasta din urmă este astfel o dimensiune a interculturalității, și presupune nu doar acceptarea celuilalt ci împrumutul/preluarea elementelor specifice cultural celuilalt.

O societate interculturală este așadar o construcție participativă comună, și nu doar aducerea împreună a elementelor culturale specifice grupurilor etno-naționale. Interculturalismul este o alternativă a multiculturalismului menționează McIvor, și este observat foarte bine în Canada începând cu anul 2008 sau în Europa începând cu anul 2007 (McIvor, 2016, 1). Patrice Pavis definește interculturalismul ca și un model cu “forme hibride care se bazează pe o amestecare mai mult sau mai puțin conștientă și voluntară a tradițiilor de performanță care pot fi identificate în zone culturale distincte” (Pavis, 1996. *Apud* McIvor, 2016, 1).

T. Cantle sugerează faptul că în aplicarea conceptului de interculturalism trebuie să se țină cont și de fenomenul de globalizare, că trebuie să fie înlocuită teama de pierdere de putere și de identitate din partea majorității etnice (Cantle, 2012, 168). În viziunea sa, interculturalismul trebuie să fie politica viitorului, iar societățile să lase în spate bagajele din trecut. Doar așa o societate

interculturală poate prospera în relațiile sociale, atât în interiorul său cât și în exterior (Cantle, 2012, 173).

### **1. Principii și modele de gestionare a diversității etno-naționale**

Educația interculturală nu poate fi implementată fără o promovare a identităților culturale specifice grupurilor minorităților naționale și etnice. Conservarea specificului identitar stă la baza dezvoltării unei societăți interculturale. Până la atingerea acestui stadiu de dezvoltare a unei societăți este nevoie a se asigura o protecție a minorităților minoritare.

Literatura de specialitate și modelele rezultate din practica internațională identifică câteva *principii* generale care stau la baza protecției minorităților etno-naționale (Severin, 2002, 21):

a) *principiul respectului diversității* – prin promovarea coexistenței în același spațiu de habitat și a egalității, acest principiu este ”într-o mare măsură diferit de principiul toleranței care presupunea aroganța raportului ierarhic între tolerant și tolerat” și asigură mecanismul de protecție a drepturilor tuturor comunităților etno-naționale și lingvistice;

b) *principiul conviețuirii parteneriale* (al parteneriatului dintre comunitățile cultural-identitare) – în baza acestui principiu minoritățile etno-naționale sunt asociate în procesul de guvernare (de conducere general) locală, regională și națională;

c) *principiul discriminării pozitive* - minoritățile etno-naționale și culturale obțin drepturi de natură privilegiată în raport cu majoritatea. Aceste beneficii sunt acordate cu scopul de a compensa inegalitățile, diferențele de status socio-economic și cultural și pentru a stimula integrarea;

d) *principiul conservării identității culturale* – are în vedere crearea unui cadru instituțional și de reglementare legislativă care să contribuie la prezervarea elementelor de specificitate ale comunităților etno-naționale și cultural-identitare;

e) *principiul integrării multiculturale* (multiculturalismul) - care ”depășește simpla coexistență și, refuzând, în egală măsură, atât

asimilarea minorităților, cât și izolarea (insularizarea, ghettoizarea) lor, urmărește ca membrii fiecărei entități, fie ea majoritară sau minoritară, să-și însușească, să înțeleagă, să respecte și să se exprime conform valorilor specifice culturii celorlalte comunități culturale conlocuitoare”.

Aceste principii pot sta la baza consolidării unei societăți în care asigură coexistența pașnică a comunităților culturale și etno-naționale diferite din perspectivă identitară.

f) În opinia noastră însă este nevoie de aprofundarea a etapei de ”prezervare” a identității asigurate prin multiculturalim. Este nevoie de o ”cooperare” mai strânsă dintre comunitățile conlocuitoare și nu doar o colaborare sau o simplă locuire unul lângă celălalt. Cooperarea presupune un schimb cultural mult mai aprofundat. Aici intervine dialogul inter-cultural și educația interculturală care facilitează crearea unei *societăți interculturale*. O asemenea etapă de dezvoltare a unei societăți presupune depășirea fazei multiculturalismului către o ceva superior de natură integratoare. La baza acestei transformări dezirabile stă principiul interculturalității.

Principiile conservării și protecției identității minorităților susțin, argumentează și facilitează realizarea obiectivelor educației interculturale de a crea o societate a tuturor (Straistari-Lungu, 2020).

Având în vedere principalele teorii și principii aplicate în relațiile inter-etnice, literatura de specialitate a identificat mai multe *modele* de gestionare și management a relațiilor dintre minoritate și majoritate. Este puțin probabil ca aceste modele să fie implementate într-o formă pură. Cel mai adesea ele îmbracă forme abstracte și idealizate care, în puține situații pot fi transpuse realității din teritoriu. De regula statele și societățile se adaptează și adaptează aceste tipuri de modele pentru a realiza ”compromisuri” necesare în vederea asigurării unui echilibru. Dacă nu e posibil a se atinge starea de mulțumire generală, de pace în relațiile inter-etnice, atunci măcar să fie evitat conflictul direct.

Christine Inglis evidențiază existența a trei principale modele în care statele își gestionează politicile prin care răspund

diversității etnice: modelul asimilării, al diferențierii și al multiculturalismului (Inglis, *Multiculturalism ...*). Aceste modele sunt "abstracte" și "ideale", bazate pe "afirmații ideologice-normative specifice referitoare la relația dintre grupurile etnice dintr-o societate" (Inglis, *Multiculturalism ...*). Sintetic, conform tezelor susținute de Inglis, cele trei modele presupun:

- Modelul asimilării (este cazul unor contexte întâlnite în state precum Statelor Unite ale Americii sau Franța). Modelul are în vedere încorporarea în întregime a minorităților etnice într-o societate a majorității. Indivizii aparținând minorităților naționale își abandonează caracteristicile lingvistice, culturale și sociale distincte și adoptă elementele caracteristice ale grupului majoritar. Accentul cade pe individ. În cazul acestui model minoritățile sunt reduse la un nivel sub cel al grupului de indivizi. Individul "optează" pentru schimbare. "În acest model nu există un loc prevăzut pentru păstrarea practicilor culturale, lingvistice sau sociale distincte. Prin faptul că este complet absorbit de societatea majoritară, se susține că bazele conflictului etnic încetează să mai existe" (Inglis, *Multiculturalism ...*). Statul nu trebuie să facă nici un fel de politici publice adecvate grupurilor minoritare. Accentul cade cel mai adesea pe cetățenie în dezbaterile asupra identității, iar indivizii nu sunt "separați" și diferențiați prin programe sau instituții ale statelor.
- Modelul diferențierii (a se vedea cazurile din trecut a aborigenilor din Australia, de exemplu, care erau excluși de la "primirea" în rândurile majorității prin integrare sau chiar asimilare). Acest model presupune evitarea unui conflict prin intermediul unui proces care elimină sau minimizează contactul cu minoritățile. Este situat la cealaltă extremă în raport cu modelul asimilării. Nu se urmărește asimilarea, includerea indivizilor grupurilor minoritare în majoritate, ci separarea totală a grupurilor. O viziune extremă a modelului diferențierii include expulzarea minorităților etnice sau împiedicarea participării minorităților la viața socială a țării în

care trăiesc. Dincolo de această viziune extremă, modelul diferențierii poate presupune ”separarea instituțională”, dezvoltarea unor instituții paralele care să servească într-un mod minim nevoile educaționale, de sănătate sau culturale ale minorităților etnice pe care le exclud de la satisfacerea lor în cadrul instituțiilor specifice majorității (Inglis, *Multiculturalism ...*). În general, aplicat de o manieră mult mai moderată, acest model presupune bariere de naturalizare și acordare a cetățeniei pentru grupurile minoritare (în special socotite diferite rasial, în baza principiului ius sanguinis). Au fost numeroase cazurile în care copiii imigranților nu au obținut cetățenie în trecut în unele state occidentale (practica a demonstrat că acești copii nu au obținut cetățenie nici în statele de proveniență a părinților). Excluderea acestor „străini” a fost mai mereu justificată de mitologiile naționale prin intermediul cărora era evidențiată și argumentată omogenitatea cultural-identitară a națiunii.

- Modelul multiculturalismului (a fost adoptat de țări precum Australia, Canada, Suedia sau România) recunoaște legitimitatea și nevoia de prezervare a propriei identități și de egalitate între grupurile etnice în ceea ce privește exprimarea diversității culturale. Multiculturalismul include minoritățile ca parte a societății întregi și acceptă caracteristicile lor culturale, distincte, fără a li se refuza participarea viața publică. În acest caz statul se reformează la nivel instituțional. Modelul multicultural presupune un efort al integrator statului de a veni în sprijinul ”instituțiilor paralele” ale minorității (existența acestora este presupusă și de modelul diferențierii – în acest caz însă ele sunt marginalizate). Multiculturalismul este singurul care recunoaște ”legitimitatea și necesitatea egalității grupurilor etnice în exprimarea diverselor lor culturi” (Inglis, *Multiculturalism ...*).

Menționăm faptul că aceste modele sunt modele extreme, că ele nu se regăsesc într-o formă exactă, idealistă, într-un anumit stat

și, de asemenea, politicile publice ale statelor pot combina aceste modele. Modelele sunt în fond abstracte și idealiste. În realitate adaptează aceste modelele realităților și specificității populației și grupurilor etno-naționale. În acest proces, moștenirea istorică, ”dialogul” dintre grupuri poate juca un rol important în armonizarea modelor de politici publice, programe și instrumente de gestionare a relațiilor inter-etnice dintr-o societate.

Un alt model regăsit în literatura de specialitate este cel al *consociaționalismului*. Conceptul de consociaționalism a fost propus de către Arend Lijphart (Kymlicka, 2000, 203-204) pentru a desemna aranjamentele care implică împărțirea puterii din statele și societățile pluri-identitare sub raport etno-național, lingvistic sau religios. Interesul comun de menținere a statului și cetățenia sunt elemente care susțin ”contractul” comunitar. Accentul cade pe comunitate și drepturile acesteia și mai puțin pe individ. Acesta presupune că toate comunitățile au acces la puterea politică în raport cu dimensiunile lor, că toate grupurile au acces la procesul decizional în ceea ce privește deciziile care le vor afecta drepturile vitale, că toate au un angajament clar față de integritatea statului și că toate au acces la bunurile simbolice și materiale ale statului (McCrudden, 2006, 1-4). Guvernarea se face prin împărțirea puterii, în special prin intermediul votului proporțional. Practica evidențiază existența unor instituții rezultate din coaliții largi de guvernare care includ reprezentanții tuturor grupurilor etnice majore. Acest sistem poate contribui la menținerea și viabilitatea statelor poli-etnice, oferind grupurilor etnice posibilități de autodeterminare și dezvoltare în cadrul statului respectiv. Accesul cetățenilor la funcții publice poate încuraja spiritul moderat și descuraja extremismul. Câteva dintre exemplele de state care au implementat mai mult sau mai puțin un sistem politic al consociaționalismului sunt: Belgia, Africa de Sud, Elveția, Cipru, Macedonia de Nord, Bosnia-Herțegovina, dar și Irlanda de Nord (după acordul de la Belfast din 1998) sau, într-o anumită măsură, Finlanda (McCrudden, 2006, 2).

Fără pretenția de a epuiza întreaga gamă a modelelor, amintim în final, ca fiind poate cel mai complex și dezirabil model

din perspectiva asigurării cooperării și coexistenței pașnice, respectiv modelul interculturalismului. Dacă multiculturalismul asigură coexistența pașnică și exprimarea liberă a identității comunităților etno-naționale care se întâlnesc în același areal geografic, interculturalismul presupune mai mult. Interculturalitatea este așadar un proces mult mai complex realizat la intersecția dintre două sau mai multe culturi și nu doar simpla asigurare a pluralismului cultural. Educația interculturală asociată unor politici publice, programe și instrumente adecvate schimbului cultural pot fi factori care facilitează și promovează interculturalismul. La fel ca și celelalte modele, și interculturalismul este în esență tot un –ism, respectiv o ideologie din perspectiva multora. Este un stadiu abstract, greu de atins, dar care poate fi o direcție spre care comunitățile etno-naționale în cooperare cu statul tind pentru asigurarea echilibrului fragil al stării de mulțumire a tuturor comunităților identitare.

## **2. Nevoia unei educații interculturale**

Problematika minorităților naționale este, în contextul procesului de construcție europeană, una dintre cele mai importante aspecte pe care statele europene au trebuit să le gestioneze. A învăța și cercetata despre minorități, pentru ca mai apoi prin intermediul educației să fie transmise cunoștințele și experiențele către tineri, a devenit un pilon esențial al transmiterii valorilor europene privitoare la construirea unei societăți interculturale bazate pe cooperarea și colaborarea directă și nediscriminatorie dintre comunitățile etno-religioase. Este cunoscut faptul că, legislația și practica europeană promovează ideea de conviețuire, în sensul de valoare socială constând în acceptarea alterității, buna înțelegere a diferitelor grupuri etnice în cadrul aceleiași comunități teritoriale și deschiderea spre comunicare sau cooperare. Educația europeană nu trebuie orientată doar către cunoașterea comunităților minoritare, ci și către înțelegerea mecanismelor de gestionare și dezvoltare a unor relații partenoriale dintre minoritate și majoritate (Brie, 2019, 371).



Cunoașterea prin educație a celuilalt cu care locuiești în același spațiu este unul dintre fundamentele unei societăți integrate, interculturale. Etnia, etnicitatea, naționalitatea, identitatea națională, dar și confesiunea sau religia, sunt, cele mai adesea, concepte generatoare de discuții și polemici de o intensitate extremă la nivel emoțional atât la nivel individual, cât și colectiv. Fiecare dintre noi aparținem unei asemenea comunități. Implicit, asupra noastră există o puternică presiune a subiectivismului. Dialogul intercultural poate fi asigurat cu succes acolo unde o comunitate, conștientă de existența celuilalt, cunoscându-l, ajunge să comunice, să coopereze, să construiască structura unei societăți interculturale. Studiile de specialitate au arătat faptul că, acolo unde diversitatea etno-confesională lipsește deschidere către alte comunități este deficitară. Pe de altă parte, prezență diversității, așa cum este cazul întregii Europe Centrale și Sud-Estice, scoate în evidență și realități mai puțin dorite. Astăzi discutăm deopotrivă și despre discriminare, marginalizare, minoritate cu status scăzut, societăți periferice, distribuție inechitabilă a resurselor. Constatăm așadar faptul că, gestionarea relațiilor majoritate-minoritate, scoate în evidență atât aspectul demografic (cantitativ), cât și pe cel sociologic, de distribuție a autorității, a puterii (Brie, 2011, 11).

Diversitatea culturală consemnează pluralitatea de idei, imagini, valori și expresii. Toate acestea sunt posibile printr-o varietate mare de exprimare și prin prezența unui mare număr de culturi paralele, naționale, etnice, regionale, locale, etc. Mai mult, în acest context, unii autori vorbesc despre „revanșa identitară” și „sentimentul întoarcerii spre identitatea istorică, națională și culturală” în special într-un spațiu, cum este cel al Europei Centrale și de Est, și un timp istoric în care specificitatea și identitatea națională este obligată să se redefinească prin deschiderea sa spre noile configurații geo-politice, istorice, cultural (David; Florea, 2007, 645-646).

Specificitatea spațiului european rezidă în diversitatea culturală, pluralismul și multiculturalismul populației sale. Procesul de integrare europeană este unul complex ce nu impune, și nu este

condiționat, de ideea unității culturale, a existenței unei culturi comune care să-i includă pe toți europenii. Specificitatea și diversitatea sunt tocmai apanajul *dialogului intercultural* dintre popoarele europene. Fiecare dintre societățile europene trebuie, în funcție de tradițiile și specificul instituțiilor sale, să-și găsească propriile sale soluții integratoare. Societățile și culturile europene nu se resping reciproc din ecuația construcției europene. Este timpul în care fiecare poate învăța din experiența și expertiza celorlalte. Țările din Europa Centrală și Est, eliberate de regimurile autoritare comuniste, au experimentat în perioada de după 1990 trecerea spre un model democratic. Acest model democratic presupunea însă acceptarea diversității, inclusiv prin recunoașterea revendicărilor pe care le aveau minoritățile naționale. În unele situații, posibilitățile de exprimare culturală și răspunsurile politice la aceste revendicări nu au fost chiar cele dorite, astfel și-au făcut loc, din păcate, soluționările conflictuale, militare (Brie, 2011, 14-15).

Pentru ca o societate și un stat să gestioneze corect și eficient relațiile inter-etnice, în general problemele etnice și cele legate de minoritățile naționale, trebuie să se apeleze la politici publice coerente din domeniul educațional (Villegas; Lucas, 2002, 20-32 *apud*. Abdul; Mohammed, 2017, 39). Se impun viziuni clare și strategii documentate serios în urma unor investigații de cercetare care să conducă la cunoașterea minorităților etno-naționale. În această direcție sunt necesare politici educaționale favorabile mediului intercultural și crearea unor instituții care să promoveze diversitatea etnică, cooperarea interculturală și dialogul multietnic. Această paradigmă este susținută și de către unii teoreticieni ai pedagogiei culturale. La baza analizei stă nevoia de a se realiza o ieșire din tiparele obișnuite ale educației. Noile politici publice educaționale trebuie să aibă ca punct de plecare educația interculturală prin care să fie transmis către grupul etnic majoritar și bagajul cultural al minorităților etnice, și nu exclusiv bagajul cultural al propriului grup (Pete, 2017, 57).

În sprijinul acestor direcții vine și nevoia de a reduce efectele nocive ale dominației exercitate asupra unor popoare,

populații sau comunități etno-naționale. Fie că vorbim de epocile imperialiste sau coloniale (când adesea populații majoritare demografic într-un spațiu au fost reduse la statutul de minoritate în sens sociologic, de distribuție a puterii, a autorității sau accesului la resurse) sau de controlul majorității asupra minorităților în statele naționale, în istorie s-au consemnat numeroase episoade de abuz asupra unor comunități etno-naționale. Se impune în prezent să se adauge prin aceste politici educaționale învățarea istoriei fiecărei minorități în parte, și scoaterea din context a noțiunilor care țin doar de grupul etnic majoritar. Toate acestea sunt necesare pentru o cât mai clară viziune asupra respectivului grup etnic minoritar și o cât mai bună înțelegere a minorităților etnice (Pete; Martin, 2017, 251).

Într-o societate interculturală trebuie să se promoveze cultura fiecărei minorități etnice. Modul cel mai bun prin care se poate realiza aceasta este “performanța interculturală” la nivelul educației (Schechner; Mathilde; Joël; Georges; Anna, 1986. *Apud.* Tan, 2012, 1-2). Aceasta este modalitatea cea mai bună prin care se poate realiza o simbioză între “schimbul cultural și sincretism” (Schechner; Mathilde; Joël; Georges; Anna, 1986. *Apud.* Tan, 2012, 1-2). Acest schimb este deschizător de drumuri pentru o înțelegere și o conviețuire cât mai bună între popoare. Perspectiva dialogului cultural asupra educației are un rol vital în construcția unei societăți interculturale, unde diversitatea resursei umane este un pilon esențial. Aici se vede rolul minorităților naționale în cadrul realizării acestei construcții (Hatos, 2007, 196). În vederea realizării unei societăți interculturale, la baza acesteia trebuie fundamentate politici publice coerente în domeniul educației interculturale. O societate trebuie să cunoască prin educație atât trecutul cât și prezentul diversității populației. Cunoscându-se acestea, se poate făuri în viitor o societate interculturală prosperă. Se impune găsirea de soluții educaționale împotriva rasismului și a xenofobiei, prin implementarea de politici publice adecvate la nivelul societății (Gundara, 2001, 105).

Societățile contemporane devenite, în mod inevitabil, în urma valurilor de imigrare (și nu doar), spații de interferență etnică,

au generat adesea raporturi injuste și atitudini ostile din partea identităților majoritare față de acele comunități ce nu le împărtășeau sistemul de valori, aplicabil în toate aspectele organizării mentalului colectiv. „Traumatismul profund” (Hermet, 2005, 23) pe care aceste minorități l-au suferit, ca efect direct al *politicii diferențiale* (a se citi *practică discriminatorie*) a determinat, începând cu anii '70, o schimbare majoră de paradigmă în evaluarea raporturilor interculturale. Prin re poziționarea minorităților în raport cu autoritatea decidentă, odată cu legitimizarea particularismului lor cultural și autonomizarea limitată, s-a urmărit perpetuarea unui model de „identitate civică bazată pe câteva valori de amploare universală, în special pe aceea a libertății de împlinire personală a fiecărui individ” (Hermet, 2005, 23). Această cale de gestiune a eterogenității culturale orientează, în sens procedural, către un cadru de fragmentare națională ce nu se traduce însă, în mod obligatoriu, prin dezintegrare statală (Brie; Pop; Polgar, 2012, 111-112).

Chiar dacă în opinia multor autori, modelul multiculturalist<sup>2</sup> este un concept învechit și insuficient în raport cu interculturalismul, acesta se constituie într-o variantă viabilă de acomodare a etnodiversității. Evaluarea teoretică a multiculturalismului impune o serie de principii ce emană din teoria modernă a națiunii, cetățeniei, democrației, diversității, toleranței și, nu în ultimul rând, a culturii, generând o permutație în retorica identității, atât individuale cât și colective.

Multiculturalismul și atributul de societate multiculturală a stat la baza dezvoltării relațiilor intercomunitare din interiorul societăților cu o diversitate etno-culturală. ”Războiul cultural” din a doua jumătate a secolului al XX-lea, lupta pentru drepturile civile și

---

<sup>2</sup> În spiritul echității, trebuie precizat faptul că mulți teoreticieni au perceput multiculturalismul ca măsură divizivă în contextul dominației statelor-națiuni, proiectul național comportând adesea o singură dimensiune culturală, transformată ulterior în instrument politic. Identitatea comună, instituționalizată prin cetățenia universală, conferă viabilitate unei structuri statale, constituind sursa coeziunii sociale și informând asupra nivelului de convergență a reprezentărilor individuale.

emanciparea culturală a minorităților au pregătit societățile contemporane pentru interculturalitate a de azi (Lanzillo, 2013, 41). Având în vedere istoria, diversitatea etno-națională și culturală, dar și migrația, asociate toate cu permeabilitatea mai mare a marilor curente ideologice, putem să conchidem că în Europa multiculturalismul, dar mai cu seamă interculturalismul de azi, s-a dovedit a fi o provocare mai mare decât în societățile nord-americane. Cele două concepte au fost asociate adesea curentelor politice interne și internaționale (Lanzillo, 2013, 41). Astfel, "celălalt" devine și un subiect de dispută politică, nu doar internă (în raport cu adversarii politici interni sau cu minoritățile naționale), ci și în raport de exprimare a suveranității în discuțiile cu Bruxelles-ul. Tot mai numeroase au fost în ultimul deceniu al crizelor de tot felul ieșirile suveraniste și naționalist-xenofobe ale unor lideri "autoritari" din Europa Centrală și de Est.

În decizia privind politica de integrare a minorităților trebuie să se recurgă, în mod necesar, la principiul echității etnoculturale a cărui instituționalizare însă este departe de a se produce atâta vreme cât o hotărâre angajată emană dintr-o practică a majorității. Acest principiu de execuție, tipic democrațiilor reprezentative, induce adesea „sentimentul de aservire” (Salat, 2001, 81) în rândul minorităților etnoculturale (Brie; Pop; Polgar, 2012, 111-112).

Dincolo de cadrul legal de identificare, prin implementarea unei politici multiculturale sau de deschidere înspre pluralismul cultural, se produce regândirea standardelor de judecată a căror inconsistență poate determina uneori confundarea recunoașterii reale cu un regim de toleranță. Caracterul etic al reprezentării identitare corespunde imposibilității de a ne sustrage reconstituirii, în subsidiarul activităților noastre, a particularismelor preexistente în natura fiecăruia: „nimeni nu este mai presus de rasă, etnie și limbă; nimeni nu este pur și simplu uman” (Brie; Pop; Polgar, 2012, 111-112; Cornell; Murphy, 2002, 436). În relațiile dintre două comunități intervine și cooperarea trans-culturală ca entități distincte între care

identificăm o ”barieră” denumită de către noi frontieră culturală<sup>3</sup>. În acest caz interacțiunea dintre cele două culturi nu presupune în mod obligatoriu schimb cultural (deși este posibil), ci mai degrabă contact și colaborare. Atunci când interacțiunile culturale presupun

---

<sup>3</sup> A se vedea suplimentar pentru detalii suplimentare de ordin teoretic și conceptual lucrări precum: Mircea Brie, Ioan Horga, *Europa: frontiere culturale interne sau areal cultural unitar*, în *Moldoscopia*, nr. 3 (L), 2010, Chișinău, p. 123-143; Ioan Horga, Mircea Brie, *Europe: A Cultural Border, or a Geo-cultural Archipelago*, în *The Cultural frontiers of Europe, Eurolimes*, vol. 5, volume edited by Alina Stoica, Didier Francfort, Judit Csoba Simonne, Oradea, 2010, p. 155-169; Alina Stoica, Mircea Brie, *The Cultural frontiers of Europe. Introductory Study*, în *The Cultural frontiers of Europe, Eurolimes*, vol. 9, volum editat de Alina Stoica, Didier Francfort, Judit Csoba Simonne, Oradea, 2010, p. 5-8; Mircea Brie, Ioan Horga, Sorin Șipoș (coord.), *Ethnicity and Intercultural Dialogue at the European Union's East Border*, Cambridge Scholars Publishing, 2013; Karla Barth, Mircea Brie, Dragoș Dărăbăneanu, Istvan Polgar, *The Role of Intercultural Communication in Adapting Ethnic Groups to the European Union Social Space*, Lambert Academic Publishing, Saarbrücken, 2019; Dana Pantea, Ioan Horga, Mircea Brie, *The Image of the Other in the European Intercultural Dialogue*, Lambert Academic Publishing, Saarbrücken, 2017; Mircea Brie, Istvan Polgar, Florentina Chirodea, *Cultural Identity, Diversity and European Integration. Introductory Study*, în Mircea Brie, Istvan Polgar, Florentina Chirodea (coord.), *European Union. Identity, Diversity and Integration*, supliment *Analele Universității din Oradea, Seria Relații Internaționale și Studii Europene*, Oradea, 2012, p. 7-20; Mircea Brie, *Ethnicity, Religion and Intercultural Dialogue in the European Border Space*, în Mircea Brie, Ioan Horga, Sorin Șipoș, *Ethnicity, Confession and Intercultural Dialogue at the European Union's East Border*, Editura Universității din Oradea/Editura Universității din Debrecen, supliment *Eurolimes*, Oradea/Debrecen, 2011, p. 11-18; Mircea Brie, *European Culture between Diversity and Unity*, în *Analele Universității din Oradea, Seria Relații Internaționale și Studii Europene*, 2010, p. 79-92; Mircea Brie, Ioan Horga, *Le frontiere culturali europee: tra l'identità dello spazio europeo e le politiche comunitarie*, în Sorin Șipoș, Gabriel Moisa, Mircea Brie, Florin Sfrengeu, Ion Gumenăi (coord.), *The Historian's Atelier. Sources, Methods, Interpretations*, Academia Română, Centrul de Studii Transilvane, Cluj-Napoca, 2012, p. 107-126

transformare culturală intervine conceptul de relații interculturale (Marginson; Sawir, 2012, 17).

Interacțiunea culturală, în procesul de fundamentare a educației interculturale, este așadar însoțită de transformarea culturală dată de relațiile interculturale. O asemenea realitate nu poate coexista cu practicile etno-centriste care privilegiază în particular un anumit grup etno-identitar (Marginson; Sawir, 2012, 17). Etno-centrismul pleacă de la ideea centrală a superiorității unuia dintre grupurile culturale și este o barieră în cale comunicării culturale (Martin; Nakayama, 2018, 39). Educația interculturală se poate construi doar prin intermediul comunicării interculturală ca parte a realității cotidiene. Așadar educația culturală stă la baza comunicării interculturale și este, în același timp, fundamentată pe această comunicare dintre comunitățile culturale.

Interculturalitatea privită din perspectiva educațională este un punct de vedere, nu un fapt dat (Dervin, 2018, 1-2). În același timp, flexibilitatea interculturală ne obligă să acceptăm faptul că interculturalitatea noastră (așa cum o învățăm) poate fi diferită de interculturalitatea celuilalt. Cultura va fi mereu în centrul preocupărilor și strategiilor de politici publice în domeniul educației interculturale. Unul dintre obiectivele educației interculturale este acela de a înlătura ”miturile” stereotipurilor, a prejudecăților și a construi o temelie pentru o societate fără discriminare și segregare rasială, religioasă și culturală în general.

### 3. Perspective (inter)disciplinare despre minoritățile etno-naționale<sup>4</sup>

Problematica relațiilor complexe dintre majoritate și minoritate este un domeniu de interes pentru multe discipline educaționale și domenii de cercetare academică. Numeroase teorii și modele au fost propuse și implementate în întreaga lume pentru a răspunde nevoilor de gestionare a relațiilor inter-etnice.

Identitatea etnică și națională a stat mai mereu în ultimele 2 secole la baza a numeroase dispute și încercări de "reformare" a statelor. Nu de puține ori omenirea a trebuit să facă față unor conflicte majore născute din tensiunile și disputele etno-naționale. Soluționarea acestor conflicte dintre comunitățile identitare (etno-naționale, religioase sau culturale) ține așadar de securitatea națională, dar și de domeniul securității societale. Asigurarea echilibrului societal, văzut adesea ca fiind echilibrul dintre comunitățile identitar-culturale, este un deziderat care poate fi atins prin politici publice adecvate.

Educația joacă un rol esențial în acest proces de deschidere, de cunoaștere și înțelegere a celuilalt. Celălalt nu trebuie acceptat. El este parte a societății. El este parte a aceluiași pământ. Împreună poate fi dezvoltată o societate complexă în care fiecare să se regăsească împreună cu specificul propriu, fără a se simți lezat în drepturi și fără a leza drepturile celuilalt.

Într-o asemenea realitate (ideală și idealistă ar spune unii) nu există loc pentru deprinderi de natură tribalistă de genul eu și doar ai

---

<sup>4</sup> Analiza din acest subcapitol pleacă de la revizuirea și dezvoltarea studiului Mircea Brie, *National minorities: levels of educational analysis*, în Karla Melinda Barth, Mircea Brie, Dragoș Dărăbăneanu, István Polgár, *The Role of Intercultural Communication in Adapting Ethnic Groups to the European Union Social Space*, Lambert Academic Publishing, 2019, p. 371-391 (versiunea revizuită în limba engleză a lucrării Mircea Brie, *Minoritățile naționale: niveluri de analiză educațională*, în Vasile Cucerescu, Enrique Banus, Iordan Gheorghe Bărbulescu, Ioan Horga (coord.), *Ghidul Uniunii Europene în școală între educația formală și neformală*, Chișinău, 2014, p. 52-71).



mei. Segregarea rasială, extremismul și discriminarea pot fi eliminate și prin educație, prin învățarea continuă despre celălalt, despre beneficiile conviețuirii comune și despre bogăția culturală comună.

Complexitatea educației privitoare la minoritățile naționale este dată de necesitatea unor abordări multiple, pe paliere și nivele de analiză distincte ce impun trimiteri conceptuale și metodologice interdisciplinare. Astfel, analiza diacronică asupra realităților demografice, este asociată unei analize privitoare la aspectele legislative, administrativ-politice, cultural-educaționale, social-economice, lingvistice, toate trecute prin filtrul valorilor europene, a cadrului și interesului național sau european.

### **3.1. Identitatea europeană, națională, regională. Perspectivă teoretică și conceptuală<sup>5</sup>**

Plecând de la generala abordare din domeniul științelor sociale privitoare la identitate ca fiind descrierea caracteristicilor și expresia individualității unei persoane afiliate la un grup sau comunitate, constatăm existența unei construcții deopotrivă subiectivă și obiectivă privitoare la identitatea comună. Această aserțiune comportă atât aspecte universal valabile, cât și elemente de specificitate introduse în ecuație de particular, adesea de construcțiile mentale local-regionale, importante în definirea identității. Construcții identitare, aparent așezate pe același palier de analiză, pot avea conotații diferite.

Identitatea, indiferent că nivelul de raportare (european, național sau regional/local), se regăsește ca formă de exprimare în spațiul public în ciuda curentelor universaliste, de globalizare sau

---

<sup>5</sup> A se vedea detalii conceptuale și teoretice suplimentare despre această parte a lucrării în Mircea Brie, Daniela Blaga, *Identity rematch in the European space*, în Alina Stoica, Ioan Horga, Mircea Brie, *Cultural Diplomacy at the Eastern and Western Borders of the European Union*, Editura Universității din Oradea, 2015, p. 255-273 din cuprinsul căruia preluăm sintetic părți de analiză proprie asupra dezbaterii despre originea identității naționale.

uniformizare a valorilor, caracteristicilor sau expresiilor comunitare. Elementele de identitate etno-religioasă se regăsesc în spațiul public global, inclusiv în forme multiplicare prin intermediul canalelor de propagare a globalului. Așadar, nu doar globalul se multiplică, ci și particularul, specificul. Acestea din urmă, adesea luând forme ale extremismului, naționalismului, violenței etno-religioase, se văd multiplicare prin câștigarea de adepți la mii de kilometri distanță. Apoi, statul național și etnic, asociat teritoriului național, a reușit nu doar să supraviețuiască presiunilor „societății globale”, ci a demonstrat o capacitate de afiliere și mai mare. *Globalizarea identitară* s-a dovedit a fi mai puternică în societățile urbane și industrializate, iar acolo unde există zone rurale consistente, un patrimoniu și o tradiție culturală bogată s-a dezvoltat o rezistență la globalizare (Poenu, *Republica Moldova...*). Astfel, identitatea locală, național-culturală este prezervată mai puternic în mediul rural-agrar și în aria proximității de referință a siturilor culturale. O asemenea realitate nu exclude posibilitatea dezvoltării și consolidării paralele a unei identități supranaționale de factură europeană. Conceptual, apare această relație aparent antagonică: identitate europeană versus identitate națională/locală.

Dincolo de realitățile economice, propunem trei nivele de analiză și în ceea ce privește conceptul identității: nivelul european, nivelul național și nivelul regional. Un european poate să fie italian, german sau român. În același timp un italian poate fi sicilian, napolitan, venețian, piemontez, toscan, etc; un german poate fi bavarez, saxon, prusac sau chiar austriac. În același timp ardelenii, oltenii, bănățenii sau moldovenii pot exprima împreună sentimentul romanității românești.

Analizele teoretice surprind pe de altă parte o dispută în jurul dimensiunii subiective și obiective a identității. Spre deosebire de conceptul de *origine națională*, care se referă la ceva dat, moștenit prin naștere, *identitatea națională* este, înainte de toate, expresia conștiinței apartenenței la o comunitate culturală care se definește ca o comunitate politică. La această realitate face trimitere Ernest Renan atunci când caracterizează națiunea, în mod sugestiv,

ca un “plebiscit cotidian” (Apud Gábor, 2011, 114). Identitatea națională în acest caz este legată de conceptul de națiune. Aceasta din urmă înțelege ca o populație care împarte un teritoriu (la care se raportează prin intermediul dimensiunii istorice), mituri și memorii istorice comune, o cultură de masă, o economie comună și drepturi și datorii legale comune pentru fiecare membru (acestea din urmă făcând trimitere la organizarea politică statală). Analiza comportă cel puțin două dimensiuni fundamentale interconectate: 1. existența un segment de populație care trăiește pe un anumit teritoriu într-un număr suficient pentru a permite perpetuarea și dezvoltarea conștiinței identității (apartenenței la comunitate) a persoanelor care o compun (dimensiunea demografică); 2. un anumit tip de relaționare care exprimă conștiința identității și apartenenței, un „spirit comunitar” (Gábor, 2011, 115). O asemenea perspectivă asupra națiunii este în concordanță cu filozofia statului westfalian care pune în centru ideea de stat-națiune.

Conceptual, întregul edificiu identitar comportă cel puțin două elemente de specificitate încă din momentul construcției sale:

- identitatea națională născută din apartenența etnică
- identitatea națională născută din apartenența civică/cetățenească

În primul caz, identitatea națională servește un anumit grup etnic aflat adesea în competiție cu alte grupuri etnice (cel mai adesea prezente în același spațiu de referință). Perspectiva dă naștere unor exprimări de factură naționalist-tribale ce poate presupune excluderea reprezentanților celorlalte grupuri etnice.

În cea de-a doua situație, dimensiunea civică servește statul, conducând cel mai adesea la patriotism (perspectiva este mai degrabă pozitivă raportat la prima situație când avem de-a face cu o perspectivă cu conotații negative!).

Analiza celor două dimensiuni i-a făcut pe unii analiști să identifice principalele diferențe în dezbaterile conceptuale privitoare la identitate în Europa Central-Răsăriteană versus Statele Unite ale Americii. Diferența esențială este aceea că identitatea națională europeană dă răspuns la întrebarea cine este român, maghiar, slovac,

etc. (deci ceea ce ne face diferiți pe unii de alții), iar cea americană caută să identifice acele elemente pe care le au în comun cetățenii (ce îi face pe cetățenii diferiți în multe situații sub raport etno-cultural să fie americani?) (Bujalos, 2011, 79-91). Această dispută conceptuală dintre identitatea națională/națiunea europeană și cea americană poate fi extrapolată și la nivelul spațiului european. Ideea de naționalitate este percepută diferit în Europa occidentală și cea central-răsăriteană. În majoritatea țărilor occidentale identitatea națională s-a construit în principal în jurul identității de cetățean, iar teritoriul statului a devenit în consecință termenul fundamental de referință pentru „teritoriul național” – *dimensiunea civică a identității naționale*. Europa de Est a avut o cale diferită de dezvoltare, în care etnicitatea, *apartenența etnică a îndeplinit un rol fundamental în construirea identității naționale – dimensiunea etnică a identității naționale* (Gábor, 2011, 116). Astfel, modelul vestic al națiunii subliniază poziția centrală a teritoriului național sau pământului natal al națiunii, în timp ce modelul estic este preocupat de originea etnică și legăturile culturale. O caracteristică fundamentală a construcțiilor statale de tip stat național din estul Europei este permanenta lipsă de *legitimitate* sau, mai degrabă, legitimitatea incompletă a acestora. Prin identificarea statului cu o singură identitate națională, celelalte comunități naționale s-au găsit inevitabil în afara acestui proces de legitimare, ceea ce a constituit o *sursă fundamentală de tensiune inter-etnică*. Această realitate a condus către sacralizarea teritoriului statal considerat *teritoriu național* (Gábor, 2011, 118-128) (proprietatea de drept a unei singure națiuni/naționalități!), iar filozofia cultural-istorică este aceea de a delegitima pe cât posibil contribuția celorlalte comunități naționale.

Raportat la nivelul european de analiză asupra conceptului de identitate, întrebarea legitimă este în ce măsură vorbim despre o identitate europeană comună sau, în antiteză, despre prezența unor frontiere identitare în spațiul european. Un anumit clivaj identitar poate fi observat între Europa vestică și cea estică.

Putem vorbi de cetățeni europeni sau doar despre cetățeni ai statelor naționale? Moștenirea istorică, culturală, religioasă și politică pune în lumină clivajul existent între Europa vestică și cea estică, fiecare dintre acestea cu accente puternice identitare atât la nivel de autoidentificare, cât și de heteroidentificare. Frontierele Europei Centrale și de Est (ECE) de astăzi sunt rezultatul unui proces complex desfășurat în ultimele decenii de după căderea regimurilor comuniste din această parte a Europei. În perioada Războiului Rece, Europa era împărțită în două de către cele două blocuri militare (NATO și Pactul de la Varșovia). Pe linia de demarcație dintre cele două blocuri militare s-a conturat o frontieră *hard, închisă*, denumită Cortina de Fier. Ulterior, extinderea Uniunii Europene și a NATO spre est, prin integrarea majorității statelor foste comuniste din această parte a Europei, a condus la dispariția acestei *bariere* ce separa europeni de europeni (Brie, 2014, 113-130). Acest proces nu a înlăturat însă identitatea distinctă a Vestului în raport cu Estul. Mai mult, în opinia noastră, ultimele decenii ale perioadei comuniste și tranziția postcomunistă a scos la lumină o identitate aparte a Europei Centrale în raport cu vestul și estul continentului european (Tieanu, 2012). Posibilul clivaj identitar din spațiul european poate fi extins apoi și către o analiză nord versus sud. Contextul actual al crizelor financiare, a crizelor datoriei suverane, a scos la lumină, la nivelul media, al opiniei publice, un Nord european mai riguros, mai chibzuitor cu banii, mai interesat să acumuleze, mai protestant dacă este să facem trimitere la teoria weberiană<sup>6</sup> și un Sud european mai cheltuitor, mai îndatorat, mai risipitor, mai catolic și ortodox (în partea sa sud-estică – cu trimitere directă la statul grec ce a stat atât de mult în atenția opiniei publice în ultimii ani).

Realitățile identitare întâlnite în spațiul european, cu precădere în cel al Europei Centrale și Răsăritene, aduc în atenția noastră o altă dispută conceptuală de o foarte mare însemnătate și

---

<sup>6</sup> A se vedea principalele teze ale lui Max Weber cuprinse în cunoscuta lucrare *Etica Protestantă și spiritul capitalismului*, apărută în Germania anului 1904.

sensibilitate în spațiul public. Aceasta este legată de disputa dintre majoritate și minoritate în Europa Centrală și de Est cu privire la modul de raportare la minoritate. Majoritatea vede minoritatea în sens restrictiv ca pe un grup etnic (reduc la o dimensiune individuală chiar) și doar în unele situații acceptă trimiterea la statutul de minoritate națională (aceasta din urmă este văzută ca pe o atingere a revendicărilor de natură politică ale minorității). În același timp, minoritatea nu se mai mulțumește nici măcar cu statutul de minoritate națională, ci, de o manieră revendicativ-colectivă, își asumă statutul de comunitate națională (acesta din urmă este văzut ca nivel superior atins printr-o organizare cultural-politică proprie, autonomă) (Gábor, 2011, 109-110).

Fără pretenția de a epuiza toate disputele conceptuale privitoare la identitatea europeană, regional-europeană sau națională, concluzionăm prin trimiterea la diversitatea consemnată în spațiul european, dar și la maniera distinctă, uneori antagonică, în care identitatea europeană a evoluat ca o dihotomie est-vest sau nord-sud, cu accente particulare în Europa Centrală. Acest spațiu, sub raport identitar, capătă valențe specifice date și de poziționarea sa între Europa catolică, protestantă și ortodoxă; între Europa germanică, latină și slavă.

### **3.2. Minoritățile naționale. Analiză conceptual-metodologică**

Metodologic, în scopul descrierii relației epistemologice majoritate – minoritate, se impune distincția între dimensiunea demografică și cea sociologică a sensului în care sunt analizate aceste concepte. Sub aspect *demografic* relația majoritate – minoritate descrie o situație de diferență de volum dintre două segmente diferențiate etnic, ce co-există într-un cadru administrativ teritorial, de obicei pe teritoriul unui stat. În sens *sociologic*, raporturile de minoritate – majoritate descriu o situație de asimetrie dintre grupuri în termeni de putere sau autoritate, în esență un raport de subordonare a comunității (comunităților) minoritare de către o majoritate dominantă (Rotariu; Iluț, 1996). Distincția între cele două

perspective - demografică și sociologică - se impune dintr-un motiv foarte simplu: modalitățile instituționalizate de gestionare a relațiilor de putere și autoritate nu se suprapun neapărat cu raporturile demografice. Sau, mai simplu formulat: puterea nu aparține întotdeauna celor mulți, ci grupurilor care controlează resursele de putere și autoritate într-o societate, care pot fi minoritate în sens demografic (Rotariu; Iluț, 1996).

Sub raport conceptual, o altă chestiune importantă este aceea a stabilirii identității etnice și naționale a unei persoane sau comunități. Pe de o parte, în discuție intră, așa cum am precizat și în subcapitolul anterior, elementele obiective și cele subiective de identificare, iar pe de altă parte analiza comportă o trimitere la două perspective ale identificării: autoidentificarea și heteroidentificarea. Nu în ultimul rând, literatura de specialitate face o distincție între conceptul de minoritate etnică și cel de minoritate națională (acesta ar putea crea confuzii acolo unde identitatea națională se naște din identitatea etnică așa cum este cazul Europei Centrale și Răsăritene). Distincția este relevantă și prin trimitere la gradul de organizare politică și administrativă. Astfel, minoritatea națională este legată de existența unui stat în care acea comunitate identitară este majoritară și este organizată politic într-un stat națiune. În schimb, minoritățile etnice îi lipsește această organizare (a se vedea exemplul romilor care nu au un stat la lor).

Etnia, etnicitatea, confesiunea sunt concepte în jurul cărora se nasc discuții și polemici generatoare de emoții și sentimente de o intensitate extremă. Fiecare dintre noi aparținem unei asemenea comunități. Implicit, asupra noastră există o puternică presiune a subiectivismului. Dialogul intercultural poate fi asigurat cu succes acolo unde o comunitate, conștientă de existența celuilalt, cunoscându-l, ajunge să comunice, să coopereze, să construiască structura unei societăți multiculturale. Studiile de specialitate au arătat faptul că, acolo unde diversitatea etno-confesională lipsește deschidere către alte comunități este deficitară. Pe de altă parte, prezența diversității, așa cum este cazul întregii Europe Centrale și Sud-Estice, scoate în evidență și realități mai puțin dorite. Astăzi

discutăm deopotrivă și despre discriminare, marginalizare, minoritate cu status scăzut, societăți periferice, distribuție inechitabilă a resurselor, s.a. constatăm așadar faptul că, gestionarea relațiilor majoritate-minoritate, scoate în evidență atât aspectul demografic (cantitativ), cât și pe cel sociologic, de distribuție a autorității, a puterii (Brie, 2011, 11).

Contextul actual, al crizei, care nu mai este doar o criză financiar-economică, ci și una politică, socială, mentală, și chiar ideologică, evidențiază o repunere în prim-planul discuțiilor, pe de o parte, a necesității consolidării dialogului, iar pe de altă parte, a tendințelor de reîntoarcere spre anumite forme de naționalism și clivaj cultural. Fără a milita pentru una sau alta dintre aceste tendințe constatăm faptul că Europa se află la răscruce. Vechile forme de existență social-politice și economice se redefinesc. Chiar și relațiile dintre oameni, dintre comunități se reazăază pe noi forme de organizare și relaționale. Criza din Ucraina și anexarea Crimeii de către Rusia, evidențiază actualitatea și complexitatea relațiilor inter-etnice. Într-o Europă fără frontiere apar tot mai multe forme de frontiere, denumite de noi cu o altă ocazie drept „*frontiere simbolice și ideologice*” (Brie, 2010, 79-92; Brie; Horga, 2009, 15-31; Horga; Brie, 2010, 155-169). Numim aceste frontiere drept simbolice și ideologice deoarece ele, cel mai adesea, nu sunt palpabile. De la europenism la naționalism, de la identități etno-religioase la culturale și clivaje sociale, paleta largă a abordărilor asupra acestor frontiere poate continua în contextul implementării unei eficiente politici europene de vecinătate. Frontiera fizică de la limita externă a Uniunii Europene se poate „deschide” cu timpul, între oameni și comunități pot apărea însă alte tipuri de frontiere. Imigranții, de pildă, trăiesc în interiorul Uniunii Europene, prin păstrarea propriei identități ei își pot crea o lume care, prin specificitatea pe care o dezvoltă, „refuză integrarea” astfel că identificăm între acest gen de comunități și majoritate un clivaj ce poate îmbrăca forma unei frontiere culturale simbolice ce se transformă uneori chiar în frontieră „externă”.



Multe din societățile europene dezvoltă un puternic sentiment de „autoprotecție”, care nu îmbracă doar o formă de natură economică, ci și una de preservare a propriei identități, inclusiv culturale. Momente de criză sau exaltare pot conduce ușor la apariția unor sentimente naționaliste ce diluează percepția „europenistă” asupra frontierei. O asemenea diluare are loc în paralel cu întărirea coeziunii identitar-comunitare, a spiritului de apartenență etno-culturală la o națiune. Este o perioadă când multe popoare europene se reafirmă, „se recâștigă identitar” prin întoarcerea spre național, asta în ciuda „unității” și solidarității afirmate la nivelul instituțiilor europene prin oficialii statelor membre. Frontierele naționale, create în diferite perioade și contexte istorice și politice au contribuit la integrarea economică națională, dar și culturală, a periferiilor. În contextul actual, odată cu integrarea în UE a statelor din Europa Centrală și de Est, a apărut un fenomen invers: dezintegrarea pieței naționale și descentralizarea administrativă a condus la integrarea periferiilor în sistemul național, inclusiv cultural. În prezent puternice curente sunt canalizate pe direcția cooperării transfrontaliere, erodând ideea blocului național compact și relativ izolat (Uwe; Helge, 2002, 205). Sub raport cultural se poate remarca o fluidizare a schimburilor, fără însă a putea vorbi despre o pierdere a specificității naționale, regionale sau locale. Specificitatea culturală introduce în discuție frontiera culturală. Ea separă ariile culturale cu identitate proprie construind ceea ce denumim spațiul cultural european al culturilor.

Diversitatea culturală consemnează pluralitatea de idei, imagini, valori și expresii. Toate acestea sunt posibile printr-o varietate mare de exprimare și prin prezența unui mare număr de culturi paralele, naționale, etnice, regionale, locale, etc. Mai mult, în acest context, unii autori vorbesc despre „revanșa identitară” și „sentimentul întoarcerii spre identitatea istorică, națională și culturală” în special într-un spațiu, cum este cel al Europei Centrale și de Est, și un timp istoric în care specificitatea și identitatea națională este obligată să se redefinească prin deschiderea sa spre

noile configurații geo-politice, istorice, cultural (David; Florea, 2007, 645-646).

În abordare, negreșit un important element este dat de nivelul de referință: sub- sau multinațional, autohton sau diasporic, nu în ultimul rând de contextul european și internațional (Tony, 2001, 29-32). Dincolo de orice abordare, până acum imaginea culturii europene a fost dată de asocierea conceptelor popor-cultură-istorie-teritoriu care conferă o anumită specificitate locală cu caracteristicile sale proprii. Sub acest raport, identificăm, dincolo de o cultură europeană, un spațiu cultural cu specificități naționale, regionale și locale. Identificăm așadar cel puțin două construcții identitare culturale la nivel european: o cultură a culturilor, respectiv un spațiu cultural cu o identitate puternică la nivel particular, local, regional, național, sau un arhipelag cultural, respectiv un spațiu cultural comun întrerupt de discontinuități. Oricare ar fi perspectiva, nu este negată existența unei arii culturale europene, asta chiar dacă este vorba fie de una a diversității, fie a „continuității întrerupte” (Horga; Brie, 2010, 157).

Constatăm însă tot mai mult faptul că Europa, sub raport ideologic, dar nu numai, se află într-un moment de cotitură. Asocierea stat-națiune-teritoriu-frontieră comportă unele nuanțări. În contextul geopolitic actual, am putea spune că epoca statelor naționale, în forma cunoscută până la această dată, se redefinește, așezându-se într-o altă logică. Tot mai mult în interiorul statelor apar „frontiere” între comunități. Imigranții neintegrați (nedoriți de majoritate!) sunt tot mai numeroși. Discriminarea și marginalizarea obligându-i să se izoleze și să reacționeze uneori ca și „forme existențiale” paralele statului în care trăiesc.

Abordarea noastră ar putea fi una mult prea simplistă dacă în dezbateri am rămâne doar la imigranții sau la minoritățile naționale clasice. Introducerea conceptului de *extrateritorialitate* în abordarea etnicității și a dialogului intercultural ni se pare una obligatorie pentru înțelegerea corectă a realităților europene din acest domeniu. În ultimii ani la nivele europene un subiect intens discutat este cel al romilor. Comentariile legate de expulzarea

romilor din Franța, de repatrierea forțată a acestora în România și Bulgaria, au umplut paginile cotidienele europene. Evenimentele de la mijlocul lunii septembrie 2011 din Bulgaria, legate de „revoltele” declanșate împotriva romilor din numeroase orașe ale acestei țări sud-dunărene, au scos la lumină o realitate cruntă, dar care trebuie să fie în agenda tuturor instituțiilor europene. Grupările extremiste din Bulgaria au adunat mase importante de oameni care nu s-au limitat doar la scandări rasiale, ci și la violențe și distrugerii de bunuri ale romilor. Șocantă a fost scandarea extremistă prin care se cerea alungare romilor din Bulgaria. Franța îi repatriază în Bulgaria, iar bulgarii îi alungă din țară. Unde? Romii sunt membrii unui mare popor care locuiește în multe state ale Europei, popor care însă nu are un teritoriu și un stat al său. Gestionarea problemei romilor la nivel european devine așadar o problemă a Europei și nu al unui stat anume, nici măcar au Europei Central-Sud-Estice, cum greșit s-a lăsat impresia în Occident. Etrateritorialitatea, ca și concept și punct de plecare în gestionarea unor probleme ale unei minorități etnice (nu și naționale!), este așadar o realitate ce invocă noi clarificări și regândiri ale politicilor europene.

Un alt exemplu, ce se înscrie oarecum în aceeași categorie de discuții cu privire la „minoritatea non-clasică”, este în Europa Centrală și de Est subiectul legat de acordarea dublei cetățenii membrilor unor grupuri etnice. Mai mediatizate au fost acordarea dublei cetățenii românilor din Republica Moldova și acordarea dublei cetățenii pentru etnicii maghiari din țările aflate în jurul Ungariei (accent deosebit a fost pus în dezbateri publică asupra diputenilor pro și contra din Slovacia și România, unde comunitățile maghiare sunt mai numeroase). Subiectul a căpătat o importanță deosebită prin prisma faptului că această dublă cetățenie chiar dacă era acordată individual, prin amploarea căpătată transmitea mesajul că era acordată în masă unui grup, unei comunități. De aici și speranța unora sau teama altora de a se crea, de exemplu, „Mici Ungarii” în sudul Slovaciei sau în centrul României.

### 3.3. Perspectiva de analiză demografică asupra minorităților etno-naționale

Perspectiva demografică permite analiza și vizualizarea dimensiunii cantitative și structurate a populației pe grupuri național-etnice sau religioase. Numărul membrilor unei comunități identitare (etnice sau naționalele în cazul nostru) a constat multă vreme nu doar în disputele inter-etnice, ci și în raport cu justetea asupra unui teritoriu. Principiul demografic al numărului mai mare a fost folosit adesea pentru a controla *de jure* și nu doar *de facto*. Nu de puține ori, politicile publice ale statelor sunt elaborate în concordanță cu realitățile demografice. Inclusiv formele de organizare statală trebuie să țină cont de realitățile demografice din teritoriu. Între politicile publice care necesită o adaptare la această realitate este și cea a educației. Un stat în care există o diversitate etno-națională și cultural-identitară sau religioasă este obligatoriu să aibă o politică educațională pentru și despre minorități. Minoritățile naționale trebuie integrate prin educație, nu asimilate. Integrarea presupune cunoaștere reciprocă prin educație. Schimbul cultural și dialogul realizate prin educație sunt bazele unei societăți interculturale. Perspectiva este utilă și se impune în educație deoarece ea oferă posibilitatea vizualizării prin diverse tehnici și procedee a imaginii de ansamblu privind structura etno-religioasă. Instrumentarul folosit poate fi și el foarte divers, mergând de la hărți la diverse reprezentări grafice și schematizate astfel încât asimilarea informațiilor să fie cât mai rapidă și mai fundamentată prin conexiuni spațiale și temporale.

Nu de puține ori, statusul social, economic sau politic al unei comunități identitare sunt legate de ponderea în teritoriu a grupului respectiv în raport cu celelalte comunități. Nu în ultimul rând, gestiunea relațiilor majoritate-minoritate se face printr-o corectă analiză demografică, care include obligatoriu și dimensiunea diacronică a abordării.

În contextul mai larg al globalizării mobilitatea naturală, teritorială, dar și socială a minorităților este și ea importantă în ecuația analizei educaționale. Informațiile demografice pot oferi în

acest caz date pentru analize complexe care conduc către abordări comparative în raport cu majoritatea. Politicile publice ale statelor occidentale au trebuit adese a fi actualizate și adaptate nevoilor de a răspunde unei migrații tot mai crescute. Uniunea Europeană a fost și ea nevoită să răspundă acestei nevoi. Demografic fenomenul are două componente în spațiul UE: în primul rând libertatea de circulație în interiorul spațiului comunitar a condus la o mobilitate foarte mare a cetățenilor statelor membre UE, iar pe de altă parte nivelul de dezvoltare economică și socială, precum și standardele ridicate de trai în general au condus către o imigrație tot mai pronunțată, care a culminat cu valurile migrației din perioada de după 2014. Educația trebuie să răspundă dezideratului de a realiza dialogul cu și între migranți. Migrația este determinată și influențată de o multitudine de factori precum cei economici, sociali, politici sau dezastre naturale, etc. Ea a intrat în decursul ultimelor decenii în ariile de studii ale mai multor discipline (geografia, istoria, demografia, sociologia, economia, asistența socială, științele politice, etc.).

Tot sun raport demografic, educația este în măsură să creioneze perspective complexe comunitare asupra modelelor familiale, de stare civilă sau asupra “valorilor” familiale, puse toate într-un context mai larg de natură culturală sunt în măsură să desăvârșească tabloul demografic și sociologic al peisajului etnic al unui spațiu politico-geografic. Toate aceste aspecte sunt relevante în contextul schimbărilor majore care au loc în comportamentul uman. Familia ca nucleu de baza a societății s-a erodat ca model. Căsătoria se erodează ca valoare în contextul tendințelor actuale. Ea nu mai sta la baza relațiilor fundamentale dintre un soț și soție, respectiv dintre grupurilor lor de rudenie. Emanciparea personală, prioritatea carierei socio-profesionale, modelele noi de conviețuire și parteneriatele civile erodează familia tradițională. Tinerii amână căsătoria sau nu o mai iau în calcul deloc, numărul copiilor născuți în familiile occidentale este tot mai redus. Fenomenul de scădere a natalității este însoțit de o creștere a speranței de viață. Cele două tendințe evidențiază o îmbătrânire a populației în statele occidentale, în cele

UE în particular. Aceste realități deschid calea unor vulnerabilități demografice majore. Migrația fiind una dintre soluțiile imediate de rezolvare. Integrarea imigranților nu este însă una ușoară. Nu de puține ori aceste vulnerabilități demografice s-au constituit în vulnerabilități societale.

### **3.4. Perspectiva administrativ-politică**

Dimensiunea administrativă și politică asupra educației este una extrem de importantă. Accesul la putere și la resurse, precum și nevoia de a avea în propriile mâini actul de decizie în ceea ce privește propriul destin face ca multe comunități identitare să aibă niveluri revendicative și planuri de acțiune politică. O atenție deosebită trebuie acordată prezenței minorităților în spațiul public, în special în ceea ce înseamnă sfera vieții politice și administrative. Educația privitoare la minoritățile naționale permite analize cu privire la gradul de implicare administrativ-politică a acestora. Această prezență a minorităților trebuie analizată prin trimiterea la cadrul legislativ și, mai apoi, la posibilitățile reale de reprezentare pe care le au minoritățile. Cu siguranță nivelul de exprimare administrativ-politică ține de mulți factori, între aceștia unul foarte important este legat de dimensiunea cantitativă a comunității în raport cu majoritatea. Alți factori ar fi concentrarea în anumite regiuni (pe care doresc să le influențeze în ceea ce privește procesul decizional), nivelul de exprimare la nivel de leadership, relația cu majoritatea, medierea și climatul relațiilor inter-etnice din statul respectiv.

Sub raportul analizei nivelului educațional, în privința cercetării sociologice și politologice un loc aparte se impune a fi acordat analizei discursului liderilor politici ai minorităților prezenți în spațiul public local sau național. Gradul de implicare, nivelul revendicărilor politice și administrative, violența discursului public sunt indicatori importanți ce pot elucida, măcar parțial, relația dintre majoritate și minoritate. Nu în ultimul rând, important este și cadrul formal și informal în care se poartă discuțiile cu majoritatea sau cu instituțiile statului. Contează formele de adeziune la grupurile care

coordonează ”discuțiile”. Apoi, important este dacă formele de manifestare sunt în acord cu legislația națională sau cu percepțele internaționale în privința drepturilor omului sau a drepturilor fundamentale ale minorităților.

Naționalism, fundamentalism și extremism în spațiul public sunt concepte strict legate de această relație. Educatorii și formatorii joacă un rol fundamental în creionarea și construirea unei societăți interculturale, bazate pe comunicare și cooperare. Atunci când acest nivel de exprimare nu este posibil sau nu este nici măcar dorit, prin dialog și educație se poate atinge un nivel satisfăcător al unui climat calm în relațiile inter-etnice. Nivelul de revendicare poate fi și el adaptat în concordanță cu posibilitățile reale de a satisface nevoile comunităților minoritare în domeniile politice și administrative. Reprezentarea politică și accesul în administrația publică națională, regională și locală, nu sunt privilegii acordate comunităților minoritare. Acestea sunt drepturi ce pot nu doar să conducă spre o stare de satisfacție din partea minorităților (și în acest fel să își ajusteze nivelul revendicativ), ci și pot ajuta majoritatea în a găsi acele necesare pârgii de cunoaștere și dialog cu minoritățile.

Echilibrul în relațiile inter-etnice ține și de un alt nivel de analiză educațională are ca subiect central gradul de activism sau pasivism politic al minorităților naționale dintr-o țară. Comunitățile identitare aleg să participe sau nu la viața publică oficială a statului în care locuiesc. Neparticiparea nu este benefică pentru dialog. De cele mai multe ori pasivismul politic este însoțit de o frustrare colectivă ce conduce cel mai adesea la radicalizarea unor elemente din cadrul comunităților. Răspunsul este mai mereu lipsit de forme adecvate.

Autonomia teritorială (inclusiv cea atribuită pe criterii etnice), subiect sensibil în majoritatea statelor europene, este necesar a fi introdusă în dezbaterile curriculare educaționale în vederea construirii unei analize conceptuale complete. Este important a se armoniza conceptele către înțelegerea unitară. Cultural și istoric, conceptul de autonomie este înțeles diferit de către popoare. Dacă în cultura și moștenirea istorică a românilor, a sud-est europenilor în

general, autonomia este un fundament existențial pentru care sute de ani s-au făcut sacrificii naționale, în cultura occidentală conceptul este mult mai flexibil. În acest al doilea caz, tradiția nobiliară și relațiile ”autonome” în raport cu puterea centrală fac ca aici conceptul că nu capete conotații apocaliptice imposibil de digerat la nivel societal. E pur și simplu ceva firesc. Puse împreună cele două perspective par a nu avea nici un punct congruent. În timp ce unii nu înțeleg de ce nu primesc ceva banal (ce se acordă tuturor), ceilalți nu pot accepta să cedeze ceva obținut cu un preț atât de mare. Reținem nevoia de armonizare educațional-conceptuală, respectiv de cunoaștere a perspectivei celuilalt.

### **3.5. Perspectiva legislativă**

A studia despre minoritățile naționale presupune înțelegerea cadrului normativ de reglementare legislativă în care aceste minorități conviețuiesc alături de majoritate. Dincolo de numeroasele modele, nici un sistem juridic de norme și instituții create în scopul implementării legislației nu s-a dovedit a fi ”ideal”. Există doar forme dezirabile. Ele sunt considerate cel mai adesea însă forme abstracte unilaterale. Analiza cadrului juridic, legislativ privitor la minoritățile naționale este deosebit de important în vedea asigurării unei educații sănătoase și corecte. În statele europene legislația garantează egala protecție pentru toți cetățenii și sancționează discriminarea, garantează o egalitate deplină și efectivă în fața legii pentru toți cetățenii și include prevederi menite să lupte împotriva discriminării și xenofobiei.

Analiza cadrului legislativ ce face trimitere la minorități trebuie să fie făcută printr-o clară prezentare a drepturilor minorităților în spațiul public, a statutului minorităților din punct de vedere juridic, a drepturilor și libertăților colective, dar și prin intermediul prezentării fenomenului discriminării negative sau pozitive la nivel instituțional și legislativ. Nu în ultimul rând, importante sunt trimerile legislative cu privire la posibilitatea conservării și prezervării identității minorităților sau promovarea principiilor de egalitate și de nediscriminare în raport cu majoritatea.



Cadrul juridic, legislativ, se impune a fi mereu prezentat, printr-o analiză comparativă, prin analogie cu realitățile vieții cotidiene printr-o perspectivă de natură calitativă care să evidențieze măsura în care apar diferențe fundamentale în raport cu cadrul legislativ „ideal”.

Educația pentru și despre minorități, în special în zonele cu populație mixtă cu este cazul regiunilor frontaliere, necesită reglementare în sens legislativ și instituțional. Acest proces trebuie în opinia noastră să fie unul flexibil și adaptat realităților regionale. Un principiu de bază al acestor reglementări trebuie să fie asigurarea dialogului prin și pentru prezervarea identității tuturor comunităților etno-naționale și religioase. Prezervarea și promovarea identității nu trebuie să conducă la tensiune, conflict și segregare, ci în spiritul dialogului să pună temeliile cooperării în vederea construirii unei societăți interculturale.

Echilibrul și respectul reciproc cu asigurarea unei educații interculturale este ceea ce trebuie să ofere cadrul legislativ și instituțional.

### **3.6. Perspectiva cultural-educațională**

Educația în limba maternă joacă un rol hotărâtor în promovarea și prezervarea identității etnice a minorităților. În procesul educativ privitor la minoritățile naționale un loc aparte trebuie acordat ca atare analizei privitoare la accesul la educația specifică al tinerilor aparținători tuturor grupurilor etnice.

Specificitatea culturală a minorităților în educație sau promovarea și prezervarea identității culturale ar putea fi extinse către învățământul de masă, inclusiv în cazul majorității. O asemenea abordare ar conduce la o cunoaștere mai profundă a specificității acestor comunități naționale. Nu în ultimul rând o atenție deosebită, prin educație, se impune a fi acordată analizei privitoare la accesul cultural al minorităților în spațiul public. Prezenta culturilor minorităților în învățământul public, în sfera publică în general, contribuie la formarea unei societăți interculturale prin dialogul intercultural, favorizat de amestecul

cultural, de formarea unor culturi de contact. Educația interculturală își poate aduce contribuția pentru ca societatea să nu rămână doar la stadiul de multiculturalitate, ci să se dezvolte în una interculturală. Analiza poate fi dezvoltată în această ecuație și printr-un studiu asupra alterității culturale, abordare ce poate fi pusă în antiteză cu etnocentrismul (Dasen; Perregaux; Rey, 1999, 112-119). Elementele de specificitate culturală, pluralitatea și retorica culturală sau moștenirea mentală pot fi asociate într-o construcție complexă interdisciplinară care să includă elemente de istorie, antropologie, literatură sau socio-psihologie (Abdallah-Preteuille; Porcher, 1996).

Crearea unui spațiu educațional și cultural propriu minorităților trebuie să fie însoțită de existența unui cadru instituțional mixt. În opinia noastră o educație inclusivă poate conduce către realizarea dialogului prin cunoaștere. Nu doar minoritățile ar trebui să deprindă elementele de specificitate caracteristice majorității, ci în egală măsură, printr-un schimb cultural adecvat, majoritatea trebuie să fie deschisă și receptivă la valorile culturale ale minorităților.

### **3.7. Perspectiva dezbaterii național vs. european**

Educația privitoare la minoritățile naționale devine și mai complexă atunci când în discuție intervine și procesul de construcție europeană. Dacă la nivelul discuției privitoare la învățământul național, în trecut, accentul cădea pe interesul național, acum sfera se extinde către un nivel de interes superior, respectiv european. Cele două abordări se pot suprapune sau, în condițiile unor abordări diferite, pot intra în concurență. Intensitatea sentimentului de apartenență la valorile naționale, respectiv europene, joacă un rol esențial în creionarea unei politici educaționale centrate pe propriul grup național sau pe o sferă mai largă de factură europenistă.

Dezbaterea noastră poate fi condusă într-o asemenea ipostază către ecuația unei complexe analize privitoare la interesul național și, respectiv, la interesul european. Diversitatea culturală europeană poate contrasta și intra într-o competiție cu interesul promovării unității naționale. Patriotism, ca și concept și curent

educațional, devine în această situație unul ce merită a beneficia de o clară și atentă abordare în contextul integrării europene.

Această analiză poate fi extinsă și către perspectiva unui nivel educațional care să includă o dezbatere despre valorile europene necesar a fi promovate și integrate în învățământul statelor europene. Respectarea demnității umane, respectarea și promovarea libertății, democrația, egalitatea, respectarea drepturilor omului, inclusiv a drepturilor persoanelor aparținând minorităților naționale se dovedesc a fi elemente fundamentale și construcții definitorii pe care se poate clădi un sistem educațional pentru și despre minoritățile naționale din spațiul european.

### **3.8. Alte perspective de analiză**

Educația centrată pe cunoașterea minorităților, pe înțelegerea mecanismelor de gestionare a relațiilor interetnice impune un nivel educațional centrat pe o *perspectivă lingvistică*. Promovarea și prezervarea limbii materne, comunicarea în limba maternă în spațiul public sau promovarea multilingvistismului pot fi elemente definitorii într-un asemenea sistem educațional. În discuție se impun două aspecte: pe de o parte, învățământul european trebuie să ofere posibilitatea ca minoritățile naționale să aibă un învățământ în limba maternă, pe de cealaltă parte, sunt necesare introducerea și dezvoltarea în curricula școlară a unor tematici ce țin de sfera cunoașterii și promovării limbilor minorităților, de necesitatea dezvoltării unor societăți multilingvistice. Învățarea și folosirea limbilor minorităților în spațiul public, prin sensibilitatea pe care o oferă, se pretează a fi dezbătută și analizată la nivelul sistemului educațional.

*Perspectiva asocierii: etnie – confesiune* este în măsură să conducă la o mai clară înțelegere a specificității grupurilor etnice. Este posibilă și necesară asocierea identitară etno-confesională dar și relația acestor comunități cu majoritatea. Elemente de analiză precum violența conflictelor inter-religioase versus ecumenismul contemporan se înscriu în aceeași notă a cunoașterii și înțelegerii minorităților.

În aceeași direcție, privitoare la necesitatea promovării și înțelegerii specificului comunităților minoritare, poate fi inclusă ***perspectiva socio-economică*** (aceasta poate aborda subiecte precum statusul socio-economic al minorităților sau integrarea socio-economică a minorităților, inclusiv a imigranților). Această dimensiune este relevantă pentru asigurarea unui climat de echilibru și bunăstare, cu acces pe scara socială, pentru minoritățile naționale. Prin educație și politici publice adecvate, statul și instituțiile sale trebuie să se asigure că nu există nici o asociere între identitatea (etnia, naționalitatea sau religia) unei comunități/persoane și statusul social pe care îl ocupă. Acolo unde apar asemenea elemente trebuie intervenit imediat pentru reglementarea și remedierea acestor gen de situații<sup>7</sup>. O altă ***perspectivă este cea a vieții cotidiene*** (habitatul și formele de exprimare cotidiană a minorităților sau obiceiuri, tradiții și specificități ale minorităților sunt câteva dintre temele specifice ce merită a fi dezvoltate). Formele de habitat nu trebuie doar studiate, ele trebuie să fie parte a unor politici publice care să promoveze creșterea calității vieții și facilitarea integrării tuturor comunităților etno-naționale și religioase. Statul trebuie să ofere aceleași condiții și oportunități pentru promovarea socială, fără discriminare și pentru a combate orice formă de segregare.

#### **4. Identitatea europeană și reîntoarcerea spre național/local<sup>8</sup>**

La o analiză a scenei internaționale observăm faptul că statele națiune sunt și vor rămâne pentru o perioadă viitoare însemnată principala formă de construcție statală. Așa cum precizăm

---

<sup>7</sup> A se vedea suplimentar studiul Mircea Brie, Dragoș Dărăbăneanu, *Ethnic Identity and Social Borders. The Case of the Roma in Romania*, în Mircea Brie, Klára Czimre, Bogumiła Mucha-Leszko (eds.), *The Social Frontiers of Europe, Eurolimes*, nr. 17, Oradea, 2014, p. 123-134, unde este analizată în cazul romilor din România asocierea dintre identitatea etno-națională și statusul social scăzut, periferic, și apariția frontierelor sociale dintre această comunitate și restul societății.

<sup>8</sup> În acest subcapitol preluăm și dezvoltăm analize proprii cuprinse în unul din subcapitolele lucrării Mircea Brie, Daniela Blaga, *op. cit.*, p. 255-273.

în subcapitolul anterior, statele se fundamentează și își asigură supraviețuirea dintr-un surplus național și etnic foarte puternic (Poenaru, Florin, *Republica Moldova...*). Conceptele de național și etnicitate nu doar că nu devin perimate, ci constatăm faptul că există o „îndreptare aproape obsedantă a lumii contemporane spre *etnicitate*, spre specificul *național*”<sup>9</sup>.

Pusă în legătură cu crizele oarecum sistemice ale Uniunii Europene, am putea fi tentați să credem că este un joc de sumă nulă între tendințele de asumare a identității europene și cele ale identității naționale. Prezervarea identității naționale este misiunea fundamentată a popoarelor europene, pe care au încercat să o pună într-un context global al integrării europene. În situații de criză, statele nu fac altceva decât să apeleze la esența și fundamentul existenței și supraviețuirii: naționalitatea, etnicitatea. În acest context, tendința actuală a popoarelor europene nu poate fi decât păstrarea identității culturale/naționale (sau crearea ei!).

Ar fi fundamental eronat să punem această tendință pe seama unei gestiuni ineficiente din partea Uniunii Europene. Să ne gândim doar la ce s-a întâmplat în Europa Centrală și Răsăriteană după căderea comunismului. Tendința a fost o reîntoarcere puternică spre național, pe consolidarea statului pe logica statului-națiune. Acolo unde stele nu existau, toate energiile s-au concentrat pe formarea statului de tip națiune. Zeci de state naționale noi au apărut în peisajul politic european. Apoi, în majoritatea statelor foste comuniste din Europa Centrală și de Est în anii '90 naționalismul a jucat un rol esențial pe scena politică. Să ne gândim doar la rolul pe care partidele naționaliste l-au jucat în România până în jurul anului 2000<sup>10</sup>. Aceste tendințe au fost oarecum estompate sub efectul procesului de integrare europeană, pentru ca în ultimii ani să asistăm la apariția unor grupuri și manifestări extremiste în majoritatea statelor europene, cu precădere în statele „Vechii Europe”.

---

<sup>9</sup> David, Doina; Florea, Călin (2007), *op. cit.*, p. 645.

<sup>10</sup> În acest an candidatul Partidului România Mare la alegerile prezidențiale a ajuns în turul al doilea în România.

Fără a reduce totul la teoria luptei clasice pentru resurse, nu putem să nu remarcăm pozițiile divergente și re poziționarea pe criterii naționale a statelor în raport cu problemele economice pe care le au state europene, Uniunea Europeană în ansamblul său. În contextul crizei, cooperarea și dialogul au lăsat adesea loc suspiciunii și competiției. Mulți lideri politici și-au construit discursul publică pe culpa celorlalți parteneri europeni și de aici radicalizarea observată în spațiul opiniei publice. *Teoria statelor mici* a austriacului Leopold Kohr<sup>11</sup> revine în actualitate. Gândită pe un fundament economic, această teorie capătă tot mai mulți susținători din perspectiva funcționalității politice și naționale a statelor. „Soluția pentru problemele globale este nu mai multă unitate și creștere, ci mai multă diviziune; lumea trebuie să fie fragmentată în mai multe state mici, ale căror economii vor fi mult mai flexibile” (Furtună, *Teoria...*). Plecând de la această teorie au apărut numeroase hărți geopolitice care încearcă să fundamenteze ideea funcționalității statelor mai mici în spațiul european.

În cele ce urmează prezentăm doar două dintre aceste proiecte-hărți. Una dintre ele propune fragmentarea țărilor europene în 73 de regiuni etno-culturale autonome sau independente, care ar trebui să reflecte cam tot atâtea entități etno-culturale sau lingvistice (există serioase rezerve însă sub raport identitar în cazul multor dintre aceste regiuni)<sup>12</sup>.

---

<sup>11</sup> În 1957, Kohr publică lucrarea *Căderea Națiunilor* în care susține ideea că statele mici, națiunile mici și economiile mici sunt mai pașnice, mai prospere și mai creative decât statele masive și superputerile.

<sup>12</sup> *Ibidem*

**Fig. 1. Harta-proiect a „Europei regiunilor”<sup>13</sup>**



Sursă: Dorian Furtună, *Teoria ...*

O altă hartă ce se înscrie în aceeași logică este cea promovată de olandezul Freddy Heineken. Plecând de la teoria lui Leopold Kohr, acesta propune o fragmentare a țărilor europene în câteva zeci de stătuțe (prin regionalizare), cu o populație de 5-10 milioane locuitori. Proiectul acestuia este acela al constituirii Statelor Unite ale Europei după modelul de succes al Statelor Unite al Americii. În viziunea acestuia statele monoetnice sunt mult mai funcționale.

---

<sup>13</sup> Această hartă a fost elaborată în baza materialelor Mesei Rotunde a Ligii Jurnalismului Conservator cu genericul „Regiunile unite ale Europei: Kosovo ca înaintaș în procesul de glocalizare europeană”.

**Fig. 2. Proiectul hărții Statelor Unite ale Europei<sup>14</sup>**

Sursă: Jordi Francesch, *Eurotopia with beer...*

Imigrația masivă din spațiul Europei occidentale naște și un altfel de efect. Deși este un rezultat al globalizării, în secundar aceasta poate conduce către glocalizare, respectiv regionalism. Numeroșii imigranți, în special de religie musulmană, care obțin cetățenia unor state europene, devin francezi, spanioli, germani, britanici, etc. prin cetățenie (deci obțin naționalitatea după modelul occidental). Frustrați băștinașii adesea recurg către identitățile regionale, și cele de factură etnică. „Logica e următoarea: nou-veniții pot obține naționalitatea, însă nu pot obține etnia. Un algerian poate deveni francez, prin cetățenie, însă niciodată nu va deveni breton sau burgund; un turc poate deveni german, însă nu va deveni bavarez sau saxon.” (Furtună, *Teoria...*).

Nu în ultimul rând, în discuția despre integrarea imigranților și identitatea acestora intră și dezbaterile privitoare la nivelul de integrare al generațiilor de imigranți. Dovedit științific este faptul că

---

<sup>14</sup> Acest proiect a fost elaborat de Freddy Heineken, inspirat din tezele lui Leopold Kohr.



integrarea este mai profundă cu fiecare generație. Apare însă o problemă identificată în spațiul public legat de generația a treia de imigranți. În timp ce prima generație alege să emigreze din anumite cauze ce țin de anumite determinisme și condiționări, a doua generație cunoaște fie direct fie indirect mediul de proveniență al părinților. Cert este faptul că în ambele cazuri motivația emigrării se păstrează, iar pe această logică acceptă integrarea și statutul în noul stat. În schimb, fără contacte directe, generația a treia nu are motivația emigrării ci doar frustrarea neintegrării, a neacceptării. Nu de puține ori tineri din această generație a treia ajung să idealizeze cultura și spațiul de proveniență al bunicilor, fiind vulnerabili în fața propagandei extremiste. Multe revolte din periferiile marilor orașe occidentale au legătură cu acești tineri neintegrați, nu doar socio-economic, cât mai degrabă cultural-identitar. Efectul este reacția, uneori ostilă, xenofobă, a băștinașilor față de niște tineri care nu au locuit (poate nici măcar vizitat vreodată) țările sau popoarele cu care sunt asociați.

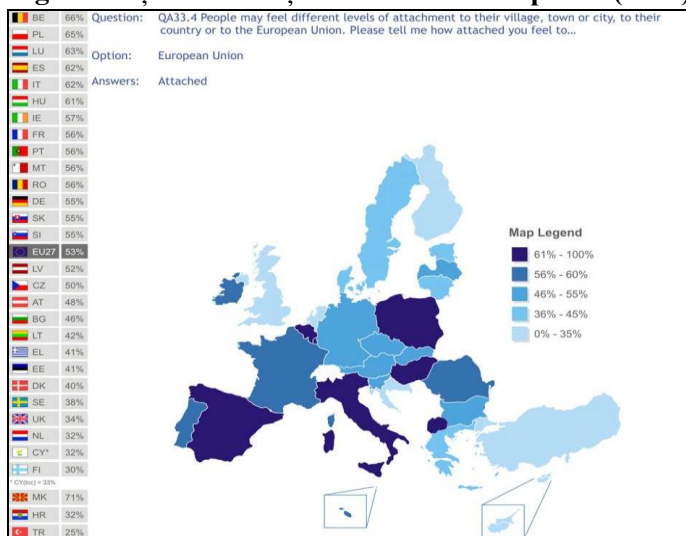
La nivel colectiv, în Europa sporesc revendicările identitare și există riscul ca mai multe state să se confrunte în curând cu un separatism etno-teritorial. Precedentul Kosovo a dat imbold multor comunități etnice din spațiul european (inclusiv al Uniunii Europene). „Metoda referendumului secesionist va tulbura perspectiva Europei în anii care vin, din Scoția și Catalonia până în Ucraina sau Republica Moldova”, remarca Valentin Naumescu într-o analiză făcută cu ocazia referendumului din Crimeea (Naumescu, 2014). Cazul referendumului din Crimeea, importat/exportat în Abhazia și Osetia de sud, dar și Transnistria sau Găgăuzia ține sub tensiune Europa de Est, dar și frontiera răsăriteană a UE, aducând în prim-plan metodele de exercitare a puterii de către noul imperialism rus.

Indiferent că are o cauză internă sau externă, că această cauză este de factură politică, instituțional-administrativă, socio-economică sau cultural-religioasă, identitatea europeană a slăbit în anii de criză de după 2008 în raport cu cea națională sau regional-locală. La această concluzie am ajuns prin raportarea la atașamentul

pe care îl simt cetățenii europeni față de Uniunea Europeană în raport cu propriile state sau localități în care locuiesc.

Metodologic facem apel la informațiile pe care le avem la dispoziție din eurobarometre. Alegem spre analiză doi ani, respectiv anul 2007 și 2014, asta pentru a vedea dacă perioada de criză financiar-economică a influențat semnificativ opțiunile cetățenilor europeni.

**Fig. 3. Atașamentul față de Uniunea Europeană (2007)**



Sursă: Eurobarometer 67, April - May 2007, 85

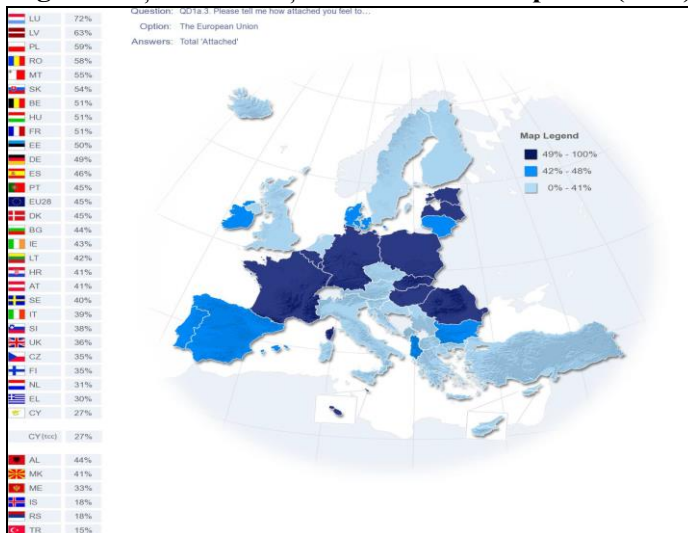
Dacă în 2007 atașamentul mediu al cetățenilor europeni era față de UE de 53%, în 2014 acesta a scăzut la 45%. Cu puține excepții (între care Polonia și România – două state din Est, una în care nu s-a înregistrat recesiune economică pe parcursul crizei și alta, România, în care proprii cetățeni au ajuns să aibă mai multă încredere în Bruxelles pentru a combate corupția și sărăcia decât în instituțiile propriului stat), în statele europene ponderea celor care se simt atașați de UE a scăzut. Interesant de remarcat este însă modul s-a produs această scădere în unele state. În 2007 avem un nivel ridicat al atașamentului pentru UE al cetățenilor unor state precum:

Italia, Spania, Belgia, Ungaria sau Polonia. Până în 2014, atașamentul cetățenilor acestor state a evoluat foarte diferit. Polonia este singurul stat dintre acestea în care nivelul atașamentului față de UE crește. Ungaria și Belgia sunt două state care se aseamănă deoarece deși cunosc un scădere semnificativă a nivelului atașamentului față de UE nu par a fi state ai căror cetățeni să transfere acest atașament către propriile țări sau localități de reședință (a se vedea comparativ fig. 4-6). Dintre acestea cele cinci state, Spania și Italia constituie un grup aparte. În aceste state, care au beneficiat semnificativ de pe urma apartenenței la Uniunea Europeană, există o foarte puternică identitate la nivel local și regional, dar și cu comunități semnificative de imigranți. Scăderea nivelului de atașament față de UE este foarte abruptă în Italia (de la 62% - 2007, la 39% - 2014) și Spania (de la 62% - 2007, la 46% - 2014). În aceste state, puternic lovite de criza economică, având probleme serioase de supra-îndatorare, cu comunități mari de imigranți care acceptă locuri de muncă mai slab plătite, cu un nivel ridicat al șomajului în rândul băștinașilor, atașamentul cetățenilor nu se transferă nici măcar spre propriile state (nivelul atașamentului în propria țară este printre cele mai scăzute din UE) ci în localitățile de reședință, în nivelul local sau regional. Identitatea locală sau regională puternică din aceste state captează atașamentul cetățenilor (a se vedea fig. 6).

La o analiză comparativă a celor două momente (2007 și 2014) constatăm faptul că atașamentul față de Uniunea Europeană se mută către state dintr-un ax central geografic și unul estic. În acest grup de state intră Franța, Belgia și Germania (state centrale în întregul proces al construcției europene), alături de care, în același ax central, îndrăznim să poziționăm și Polonia, însoțită în axul estic de România, Ungaria, Slovacia și statele baltice. Logica ne obligă să acceptăm ideea că în situații de criză state precum Germania, Franța și Belgia, și cetățenii lor, înțeleg semnificația, rolul și importanța Uniunii Europene pe care o susțin. În această ecuație a încrederii în Uniune intră și statele recent aderente la UE din răsărit. La nivel

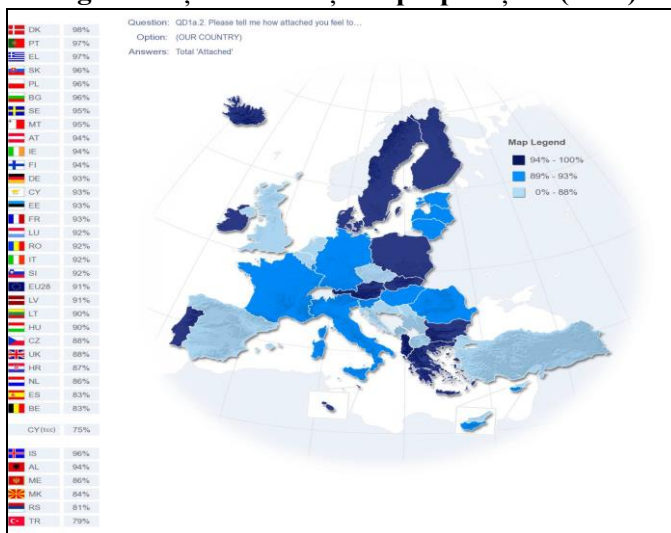
identitar să fie același realitate? Esența și susținerea viitoare a Europei se găsește în Noua Europă?

**Fig. 4. Atașamentul față de Uniunea Europeană (2014)**



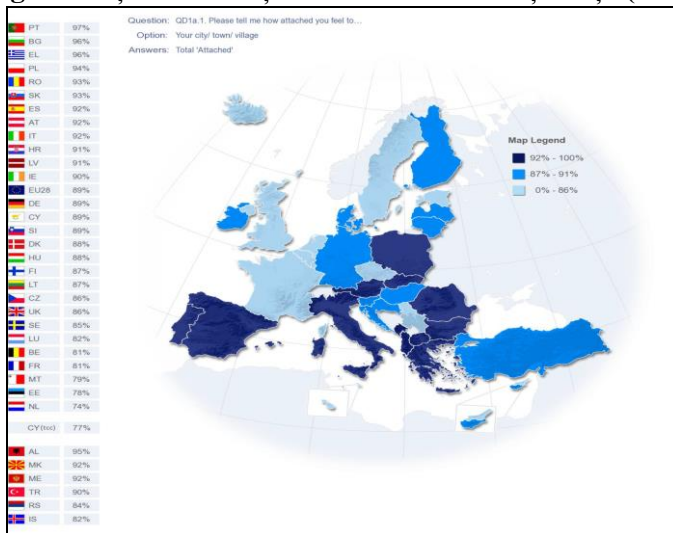
Sursă: Eurobarometer 82. Autumn 2014, 10

Comparativ cu atașamentul față de Uniunea Europeană, atașamentul față de propria țară relevă un comportament diferit al cetățenilor statelor europene. Trebuie precizat faptul că acest atașament este ridicat în toate statele europene, media UE fiind de 91% în anul 2014. În grupul statelor cu o pondere mai mare a populației care se simte atașată de propria țară, cu excepția Austriei, celelalte state sunt poziționate geografic la periferia UE, din vest, nord, sud și est. Remarcăm această distribuție geografică a acestor state comparativ cu poziționarea oarecum compactă în centru a statelor în care populație se simte mai atașată de Uniunea Europeană (2014).

**Fig. 5. Atașamentul față de propria țară (2014)**

Sursă: Eurobarometer 82. Autumn 2014, 7

Un puternic atașament față de localitățile de reședință, de spațiul local sau regional, se dovedește a se întâlni în țările din flancul sudic și estic. Alături de Portugalia, Polonia, Austria, Slovacia și Grecia, a căror populație se dovedește a fi foarte atașată de propria țară, în grupul statelor cu populație atașată de local se mai găsesc state precum Italia, Bulgaria și România. Aceste state din urmă se dovedesc a fi legate de comunitatea locală și datorită eșecului politicii naționale.

**Fig. 6. Atașamentul față de localitatea de reședință (2014)**

Sursă: Eurobarometer 82. Autumn 2014, 6

În contextul geopolitic și socio-economic actual sentimentul apartenenței cunoaște mutații spre spațiul național-regioanal. Lipsa de răspuns a UE la problemele cetățenilor europeni, crizele sistemice și instituționale europene erodează identitatea europeană. În aceste condiții statul rămâne “refugiul” cetățeanului în situații de criză.

Mai mult, revendicările etno-culturale sporesc în contextul “conflictului” pentru resurse și accesul la putere. Nu în cele din urmă, identitatea națională este tot mai prezentă în spațiul public prin asociere cu grupurile extremiste și curente populiste-suveraniste.

## 5. Considerații privind modelul românesc de gestionare a relațiilor inter-etnice<sup>15</sup>

Este cunoscut faptul că, legislația și practica europeană promovează ideea de conviețuire, în sensul de valoare socială constând în acceptarea alterității, buna înțelegere a diferitelor grupuri etnice în cadrul aceleași comunități teritoriale și deschiderea spre comunicare sau cooperare. Există un punct de vedere recunoscut atât de către majoritatea liderilor politici și civici, cât și de literatura de specialitate din țară și străinătate, conform căruia în prezent se poate vorbi de existența la nivel național a „modelului românesc de relații interetnice”, model intercultural bazat pe valorile bune înțelegeri și ale cooperării. Componentele modelului românesc de conviețuire interetnică izvorăsc dintr-o bogată experiență istorică și din capacitatea de adaptare a acestui concept la exigențele moderne (Furo, 2000, 221). Deși toate minoritățile etnice sunt reprezentate în Parlament, există încă numeroase controverse etnice și religioase legate de limba de predare în școli, numele străzilor, rolul și funcția universităților etnice, modul de retrocedare a bunurilor bisericești și a altor bunuri luate cu forța foștilor proprietari de către comuniști în trecut etc. Dar oamenii din România iau atitudine față de aceste dileme, etnicii români și maghiari fiind, deopotrivă, de acord să-și rezolve disensiunile într-o manieră tolerantă, respectuoasă și democratică (Rosapepe, 2000, 21). Elementul cheie în experiența de abordare a diversității în România este reprezentat de procesul de mutare a accentului de pe identitatea etnică pe identitatea civică. S-ar putea să nu fie aceasta

---

<sup>15</sup> Analiza din acest subcapitol pleacă de la revizuirea și dezvoltarea unui subcapitol din studiul Mircea Brie, *National minorities: levels of educational analysis*, in Karla Melinda Barth, Mircea Brie, Dragoș Dărăbăneanu, István Polgár, *The Role of Intercultural Communication in Adapting Ethnic Groups to the European Union Social Space*, Lambert Academic Publishing, 2019, p. 371-391 (versiunea revizuită în limba engleză a lucrării Mircea Brie, *Minoritățile naționale: niveluri de analiză educațională*, în Vasile Cucerescu, Enrique Banus, Iordan Gheorghe Bărbulescu, Ioan Horga (coord.), *Ghidul Uniunii Europene în școală între educația formală și neformală*, Chișinău, 2014, p. 52-71).

rețeta universală sau remediul cel mai bun pentru fiecare stat în abordarea diversității etnice, dar este în mod cert un ingredient de bază. Identitatea civică încurajează indivizii să își asume nu doar drepturi egale, dar și responsabilități egale (Roman, 2000, 180).

### Structura etnică și religioasă a populației României (2011)

Structura etnică		Structura religioasă	
ROMÂNIA	20121641	ROMÂNIA	20121641
Români	16792868	Ortodoxă	16307004
Maghiari	1227623	Romano-catolică	870774
Romi	621573	Reformată	600932
Ucraineni	50920	Penticostală	362314
Germani	36042	Greco-catolică	150593
Turci	27698	Baptistă	112850
Ruși-Lipoveni	23487	Adventistă de ziua a șaptea	80944
Tătari	20282	Musulmană	64337
Sârbi	18076	Unitariană	57686
Slovaci	13654	Martorii lui Iehova	49820
Bulgari	7336	Creștină după Evanghelie	42495
Croați	5408	Creștină de rit vechi	32558
Greci	3668	Evanghelică luterană	20168
Italiani	3203	Ortodoxă sârbă	14385
Evrei	3271	Evanghelică	15514
Cehi	2477	Evanghelică de confesiune augustană	5399
Polonezi	2543	Mozaică	3519
Chinezi	2017	Armeană	393
Armeni	1361	Altă religie	30557
Ceangăi	1536	Fără religie	18917
Macedoneni	1264	Atei	20743
Alta etnie	18524		

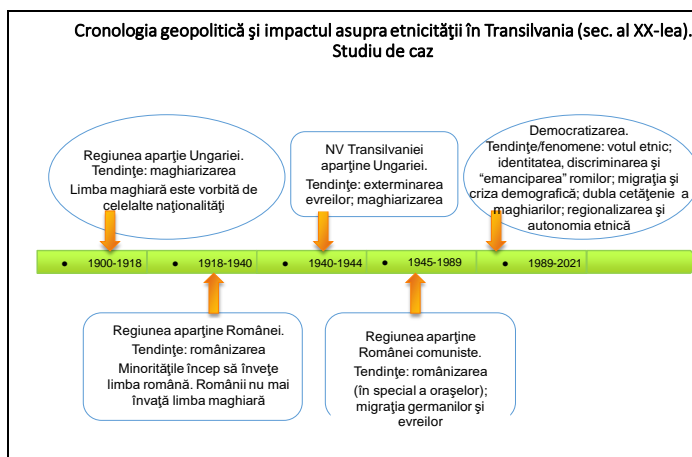
Sursă: INS. Recensământul populației și locuințelor.

<http://www.recensamantromania.ro/>, accesat în data de 10.12.2020



Această structură etnică și confesională a populației României nu este doar rezultatul firesc al evoluției nealterate de intervențiile brutale ale politicianului, ci în unele cazuri se identifică abuzul autorităților statului.

Deciziile politice, în special cele luate în perioada regimurilor politice dictatoriale sau extremiste, au fost în măsură ca pe parcursul secolului XX să afecteze grav realitățile etno-confesionale din spațiul românesc, în special din Transilvania. Fie că vorbim de autoritățile române sau de cele maghiare, în perioada celor două războaie mondiale sau a dictaturii comuniste au fost luate decizii care au schimbat harta etnică a spațiului românesc. Ajunge să amintim de drama comunității evreiești din cel de-al doilea război mondial, sau de „vânzarea” germanilor și evreilor de către comuniști în perioada postbelică.



Lichidarea pluralismului politic odată cu instaurarea regimului comunist a introdus perturbații însemnate la nivelul structurii etnice și confesionale. Statul comunist a încercat să creeze același sistem și în acest domeniu. S-a încercat omogenizarea populației. S-au luat decizii de interzicere a unor biserici, precum cea greco-catolică, o mare parte a enoriașilor acestor biserici revenind la biserica ortodoxă. Alte confesiuni precum cele neo-

protestante (penticostalii, baptiștii sau adventiștii) au fost strict controlate și adesea persecutate de către regim. În același timp, așa cum am mai menționat, cu acordul statului o mare parte a etnicilor evrei, germani și maghiari au emigrat reducându-se considerabil numărul acestora în regiune.

Pe fondul desființării regimului comunist, pe plan intern, și în contextul exceselor naționalismului înregistrate în spațiul ex-sovietic, România a introdus o serie de instrumente pentru operaționalizarea programului de incluziune a minorităților etnice capabile, în teorie, să răspundă tuturor necesităților, respectiv revendicărilor avansate de către comunitățile minoritare. Sub presiunea internațională, exercitată cu precădere de către SUA și Uniunea Europeană interesate de menținerea stabilității în această parte a Europei (vezi evenimentele violente de la Târgu Mureș din martie 1990), România a promovat măsuri de discriminare pozitivă la adresa minorităților etnice (Chiriac, 2005, 101). Cu o activitate deosebit de importantă atât pentru comunitatea maghiară, cât și pentru celelalte comunități etnice, Uniunea Democratică Maghiară din România (UDMR), înființată în 1989, a contribuit, în mod incontestabil, la schimbarea statutului minorităților din România, cu precădere după 1996 (anul intrării la guvernare a UDMR).

### ***Cadrul legislativ și instituțional pentru protecția minorităților naționale și confesionale***

Cadru legislativ român garantează egala protecție pentru toți cetățenii și sancționează discriminarea, garantează o egalitate deplină și efectivă în fața legii pentru toți cetățenii României, include prevederi menite să lupte împotriva discriminării și xenofobiei, garantează respectarea drepturilor lingvistice, a învățământului în limba maternă, dar și *oficialitatea limitată* - în unitățile administrative în care procentul unei minorități lingvistice atinge sau depășește 20%. Reprezentarea minorităților naționale în Parlament este prevăzută de Constituție.

În contextul emiterii a peste 200 de acte normative reglementând, „în diferite domenii de activitate, drepturile

minorităților naționale și cadrul de asigurare și păstrare a identității lingvistice și culturale a membrilor acestora”<sup>16</sup>, se poate identifica o preocupare reală din partea autorităților românești pentru ameliorarea situației minorităților, fie ele etnice sau confesionale<sup>17</sup>; aspectul problematic al acestor măsuri îl constituie, pe de o parte, maniera de implementare (în special, ineficiența instrumentelor juridice existente și, concomitent, insuficiența numerică a acestora) și, pe de altă parte, necesitatea revizuirii conținutului unora dintre aceste acte în consecința eludării, la nivel de destinatar, a altor minorități decât cele maghiare și rome.

Vom proceda la enunțarea principalelor drepturi de care beneficiază, în mod particular, membrii minorităților naționale (Chiriță; Săndescu, 2008, 119) și care vin în completarea drepturilor garantate, de către Constituția României și convențiile-cadru privind drepturile și libertățile fundamentale ale omului, tuturor cetățenilor români: dreptul la nediscriminare în exercitarea unui drept legitim, dreptul la utilizarea limbii materne în raporturile cu administrația, în justiție, în raporturile publice și private, precum și dreptul de a studia în limba maternă, dreptul la liberă asocierea politică și reprezentare în Parlament.<sup>18</sup>

---

<sup>16</sup> În conformitate cu informațiile oferite de programul CRDE *Baze de date – Acte normative privind drepturile și protecția minorităților naționale în România*, coordonator Gabor Adam, [http://www.edrc.ro/projects.jsp?project\\_id=53](http://www.edrc.ro/projects.jsp?project_id=53) (accesat în data de 16.01.2021)

<sup>17</sup> Constituția României, art. 29 (3): Culetele religioase sunt libere și se organizează potrivit statutelor proprii, în condițiile legii; și (5): Culetele religioase sunt autonome față de stat și se bucură de sprijinul acestuia, inclusiv prin înlesnirea asistenței religioase în armată, în spitale, în penitenciare, în azile și în orfelinate.

<sup>18</sup> Conform Constituției României, art. 62, alineatul 2: „Organizațiile cetățenilor aparținând minorităților naționale care nu întrunesc în alegeri numărul de voturi pentru a fi reprezentate în Parlament, au dreptul la câte un loc de deputat, în condițiile legii electorale. Cetățenii unei minorități naționale pot fi reprezentați numai de o singură organizație.” În completare, se impune o obligație constând în obținerea, pe întreaga țară a unui număr de voturi egal cu cel puțin 5% din numărul mediu de voturi valabil

Principalele instituții care activează pe segmentul drepturilor minorităților naționale coroborate promovării bunelor relații interetnice și combaterii discriminării, sunt următoarele: Departamentul pentru Relații Interetnice (DRI) care conlucrează cu Consiliul Minorităților Naționale (acesta din urmă reunind câte trei reprezentanți ai organizațiilor cetățenilor aparținând minorităților naționale reprezentate în Parlamentul României), Agenția Națională pentru Romi (ANR), Institutul pentru Studierea Problemelor Minorităților Naționale (SPMN), Consiliul Național pentru Combaterea Discriminării (CNCD), Avocatul Poporului, acestora adăugându-li-se structurile ministerelor care au direcții pentru problematica minorităților (Janosi, 2008). Instituțiile minorităților, însumând 1804 de unități<sup>19</sup>, cu activitate preponderentă în domeniul culturii, al apărării / promovării drepturilor omului, al educației / științei și în domeniul religios (Denes, 2010) contribuie activ la formarea unei viziuni de ansamblu asupra implicării civile și sociale a comunităților minoritare; nu încercăm să combatem exemplele oferite de jurisprudența în materie de încălcare a drepturilor minorităților, mai ales pe filiera retrocedării proprietăților care au aparținut cultelor religioase în România, însă în măsura în care acest tip de activități nu doar că este promovat, dar îi este facilitată și finanțarea (limitată, ce-i drept, și adesea insuficientă), putem afirma că statul român s-a angajat, într-adevăr, la oferirea unui cadru propice dezvoltării dialogului intercultural, cu precizarea că aplicarea normelor continuă să fie deficitară, fie din cauza nerespectării efective a acestora de către autorități, fie din pricina unor neclarități existente atât în corpul legii, cât și la nivelul prerogativelor stabilite pentru diversele structuri instituționale.

---

exprimate pe țară pentru alegerea unui deputat (Legea pentru alegerea Camerei Deputaților și a Senatului nr. 68/992).

<sup>19</sup> În conformitate cu datele furnizate de către Institutul pentru Studierea Problemelor Minorităților Naționale

### *Critica modelului românesc al relațiilor inter-etnice*

Modificările aduse Constituției, legea electorală, retrocedarea proprietăților aparținând organizațiilor sau particularilor, reformele înregistrate atât în învățământ cât și în administrația locală, precum și alte inițiative ale statului român se constituie în repere clare pentru receptivitatea acestuia în raport cu revendicările diverselor grupuri etnice (în speță, comunitatea maghiară), însă manifestările tipice unei culturi dominante, construită și reprodusă în logica statului-națiune (justificat prin imperativele de stabilitate impuse dinspre comunitatea internațională) nu au încetat niciodată să se manifeste, timpul scurs în rigorile noului model societal postdecembrist contribuind doar la rafinarea acestora și nuanțarea lor. Regimul drepturilor minorităților naționale din România și, simultan, al celor confesionale este reglementat printr-o serie de acte normative ce urmăresc, în subsidiarul obiectivelor declarate, o armonizare (obligatorie, de altfel) cu legislația structurilor supranaționale, în speță Uniunea Europeană, la care România a aderat. Fără a desconsidera valoarea morală a unor atare inițiative, trebuie precizat faptul că ineficacitatea cadrului implementat decurge din introducerea în goană a unor legi stabilind clauze de nediscriminare generale și prevederi cu privire la drepturile minorităților ce urmăresc mai mult acordul și aprecierea acelor structuri la care statul român a aderat decât bunăstarea efectivă a categoriilor vizate.

Într-un studiu realizat de Radu Chiriță și Anca Săndescu asupra actelor normative în materie existente, precum și a mecanismelor de implementare, autorii afirmă următoarele: „chiar dacă, spre deosebire de alte materii, cadrul legal intern nu cunoaște contradicții între mai multe prevederi legislative, iar actele juridice internaționale au fost transpuse în dreptul intern cu destul de multă fidelitate, sistemul juridic creat nu reușește să creeze toate instrumentele juridice necesare asigurării unei respectări depline a drepturilor de care se bucură membrii comunităților minorităților naționale” (Chiriță; Săndescu, 2008, 121). Cum de altfel a fost reiterat în concluziile multor studii privind problematica

minorităților (ex. Marian Chiriac, *op. cit.*), inexistența unei legi care să definească în mod concret statutul minorităților naționale din România constituie un impediment major în dezvoltarea unui cadru legal de reproducere a legitimității etno-politice pentru culturile non-dominante fără a aduce atingere directă sau a compromite eforturile statului de a spori gradul de coeziune internă.

Metoda discriminării pozitive, sesizabilă în accesul acordat minorităților în Parlament, comportă de asemenea o serie de neajunsuri generate în principal de cazurile de asumare falsă a unei identități minoritare în scopul obținerii unui mandat sau de acceptarea unei singure formațiuni politice ca exponent al întregii comunități minoritare (rezultantă a unei atitudini ostile în raport cu pluralismul politic minoritar).<sup>20</sup> Cadrul instituțional implementat în scopul protecției minorităților naționale din România comportă aceleași deficiențe identificabile și în măsurile, de ordin legislativ, aplicate de către autoritățile românești. Dincolo de problemele de ordin tehnic cu care se confruntă aceste structuri, cumulate adesea lipsei infrastructurii sau a resurselor umane, intervine și o problemă de comunicare atât la nivel inter- și intra-instituțional, cât mai ales privind vizibilitatea acestor organisme, nu atât în rândul societății civile relevante în domeniu, cât mai ales în rândul minoritarilor neafiliați.

Mai departe, relativ la gradul de organizare, atât socială, cât și politică, disproporția este una evidentă, generată, cel mai probabil, și de tradiția în sânul căreia s-au dezvoltat aceste minorități precum și de efectivul fiecărei minorități în parte. Percepția asupra propriilor

---

<sup>20</sup> În acest sens, Lucian Nastasă, Levente Salat, *op. cit.*, p. 13: „Pe de altă parte, nu trebuie să omitem [...] faptul că elementele cardinale ale modelului românesc – reprezentarea minorităților în Parlament, existența unui Consiliu al Minorităților Naționale sau însăși prezența reprezentanților uneia dintre minoritățile importante în guvern – nu rezolvă în mod automat toate problemele. [...] Cadrul dialogic trebuie întreținut cu grijă și pe mai departe, astfel încât prezența reprezentanților minorităților în aceste structuri să nu rămână o prezență formală, invocabilă în momentele de bilanț, ci o participare reală, efectivă și eficientă în acele decizii care privesc destinele comunităților pe care le reprezintă.”

necesități, cumulată instrumentarului inegal de combatere a discriminării, a generat premisa unei evoluții totalmente distincte pentru diversele grupuri etnice de pe teritoriul României. Dacă maghiarii comportă o atitudine revendicativă sprijină pe structuri reale de combatere a discriminării, minoritatea romă, spre exemplu, a doua minoritate ca dimensiune din România, în pofida existenței a nenumărate organizații politice înființate în scopul apărării intereselor acesteia, nu reușește să-și construiască un model de abordare a problemelor cu care se confruntă unitar, coerent și argumentat. Pe de altă parte, periferizarea generală a minorităților în raport cu efectivul populației majoritare, în speță româniei, contribuie uneori la degajarea nucleului sau conținutului revendicărilor grupurilor minoritare de orice conotație politică, afirmarea identității naționale bazându-se, în întregime, pe reproducerea, în sânul comunității, a formelor specifice de tradiție culturală; acesta este cazul minorităților mici întâlnite în România. La acest nivel, mecanismul instituțional ar trebui să promoveze, într-o manieră mai activă, mai participativă, ideea comuniunii interculturale, educația multiculturală constituind un factor decisiv pentru atingerea gradului de complementaritate culturală dorit pentru proiectul politic și societal modern al României post-totalitare.

Societatea românească în perioada post-comunistă a fost profund influențată de mutațiile care sunt aduse de înlăturarea regimului comunist totalitar. Minoritățile naționale sunt raportate la majoritate dintr-un punct de vedere diferit. Modernizarea și democratizarea post-comunistă a fost legată și de acest proces de asumare a unui model de gestionare a relațiilor inter-etnice și inter-confesionale care să presupună o relație corectă între comunitatea majoritară (română/ortodoxă) și comunitățile minoritare. În acest context, cadrul legislativ referitor la drepturile minorităților a cunoscut un proces de înnoire care să permită alinierea la standardele cerute și impuse de procesul de integrare europeană, dar și de atingerea unor deziderat ce vizau respectarea drepturilor omului în România. În ciuda acestui cadru legislativ, considerat a fi unul ideal, în spațiul românesc au rămas multe probleme ce așteaptă

rezolvare în perioada următoare. Provocările și perspectivele construirii unei societăți multiculturale impun cu prioritate găsirea unor soluții în privința unora dintre cele mai stridente și de actualitate probleme de management a relațiilor inter-etnice: problema discriminării romilor și disputa legată de acordarea unei forme de autonomie comunității maghiare din centrul țării. Reducerea discriminării romilor se dovedește a fi o provocare europeană nu doar românească. Aceasta, dar și găsirea unor soluții de compromis în ceea ce privește chestiunea autonomiei locale sunt subiecte de dezbatere ce impun o atenție sporită atât din partea autorităților române, cât și din partea societății civile.

În ceea ce privește educația pentru și despre minoritățile naționale se impune a se concluziona prin necesitatea dezvoltării unui cadru legislativ și instituțional care să permită și să promoveze dezvoltarea unui sistem educațional intercultural. Minoritățile naționale trebuie nu doar să poată să se exprime liber și fără nici un fel de îngrădiri din partea majorității printr-un învățământ adecvat, ci specificul și particularitățile acestora este de dorit să se regăsească în curricula școlară a majorității.

### **Bibliografie**

- Abdallah-Pretceille, Martine, Louis Porcher (1996), *Education et communication interculturelle*, Presse Universitaires de France
- Barth, Karla; Mircea Brie, Dragoș Dărăbăneanu, Istvan Polgar (2019), *The Role of Intercultural Communication in Adapting Ethnic Groups to the European Union Social Space*, Lambert Academic Publishing, Saarbrücken;
- Bennett, Tony (2001), *Differing diversities. Transversal study on the Theme of Cultural policy and cultural diversity*, Council of Europe Publishing, Strasbourg, p. 29-32.
- Brie, Mircea (2010), *European Culture between Diversity and Unity*, în *Analele Universității din Oradea, Seria Relații Internaționale și Studii Europene*, p. 79-92;



- Brie, Mircea (2014), *European enlargement and new frontiers Central and Eastern Europe*, în *Studia Universitatis Babeş-Bolyai, Series Europaea, Cluj-Napoca*, LIX, 1, p. 113-130.
- Brie, Mircea (2014), *Minoritățile naționale: niveluri de analiză educațională*, în Vasile Cucerescu, Enrique Banus, Iordan Gheorghe Bărbulescu, Ioan Horga (coord.), *Ghidul Uniunii Europene în școală între educația formală și neformală*, Chișinău, p. 52-71.
- Brie, Mircea (2019), *National minorities: levels of educational analysis*, in Karla Melinda Barth, Mircea Brie, Dragoș Dărăbăneanu, István Polgár, *The Role of Intercultural Communication in Adapting Ethnic Groups to the European Union Social Space*, Lambert Academic Publishing, p. 371-391
- Brie, Mircea, *Ethnicity, Religion and Intercultural Dialogue in the European Border Space*, în Mircea Brie, Ioan Horga, Sorin Șipoș (2011), *Ethnicity, Confession and Intercultural Dialogue at the European Union's East Border*, Editura Universității din Oradea/Editura Universității din Debrecen, supliment *Eurolimes*, Oradea/Debrecen, p. 11-18;
- Brie, Mircea; Cosmin Adrian Pop, Istvan Polgar (2012), *Interculturality and Ethnodiversity in Post-Comunist Romania*, în *Analele Universității din Oradea, Seria Relații Internaționale și Studii Europene*
- Brie, Mircea; Daniela Blaga (2015), *Identity rematch in the European space*, în Alina Stoica, Ioan Horga, Mircea Brie, *Cultural Diplomacy at the Eastern and Western Borders of the European Union*, Editura Universității din Oradea, p. 255-273
- Brie, Mircea; Dragoș Dărăbăneanu, *Ethnic Identity and Social Borders. The Case of the Roma in Romania*, în Mircea Brie, Klára Czimre, Bogumiła Mucha-Leszko (eds.), *The Social Frontiers of Europe*, *Eurolimes*, nr. 17, Oradea, 2014, p. 123-134
- Brie, Mircea; Ioan Horga (2009), *The European Union External Border. An Epistemological Approach*, în *Revista Română de Geografie Politică*, p. 15-31;

- Brie, Mircea; Ioan Horga (2010), *Europa: frontiere culturale interne sau areal cultural unitar*, în *Moldoscopia*, nr. 3 (L), Chișinău, p. 123-143;
- Brie, Mircea; Ioan Horga (2012), *Le frontiere culturali europree: tra l'identita dello spazio europeo e le politiche comunitarie*, în Sorin Șipoș, Gabriel Moisa, Mircea Brie, Florin Sfrengu, Ion Gumenâi (coord.), *The Historian's Atelier. Sources, Methods, Interpretations*, Academia Română, Centrul de Studii Transilvane, Cluj-Napoca, p. 107-126
- Brie, Mircea; Ioan Horga, Sorin Șipoș (coord.) (2013), *Ethnicity and Intercultural Dialogue at the European Union's East Border*, Cambridge Scholars Publishing
- Brie, Mircea; Istvan Polgar, Florentina Chirodea (2012), *Cultural Identity, Diversity and European Integration. Introductory Study*, în Mircea Brie, Istvan Polgar, Florentina Chirodea (coord.), *European Union. Identity, Diversity and Integration*, supliment *Analele Universității din Oradea, Seria Relații Internaționale și Studii Europene*, Oradea, p. 7-20;
- Bujalos, István (2011), *Identitatea personală și națională în filosofia americană*, în Balogh Brigitta, Bernáth Krisztina, Bujalos István, Adrian Hatos, Murányi István (coord.), *Identitate europeană, națională și regional. Teorie și practică*, Editura Partium, Oradea, p. 79-91
- Chiriac, Marian (2005), *Provocările diversității. Politici publice privind minoritățile naționale și religioase în România*, Fundația CRDE, Cluj-Napoca, p. 101.
- Chiriță, Radu; Anca Săndescu (2008), *Analiza actelor normative privind drepturile minorităților în România*, în Levente Salat (ed.), *Politici de integrare a minorităților naționale din România. Aspecte legale și instituționale într-o perspectivă comparată*, Fundația CRDE, Cluj-Napoca
- Constituția României, art. 29 (3): Cultele religioase sunt libere și se organizează potrivit statutelor proprii, în condițiile legii; și (5).

- Cornell, Drucilla; Sara Murphy (2002), *Anti-racism, multiculturalism and the ethics of identification*, în *Philosophy Social Criticism*, vol. 28, No. 4
- Dasen, Pierre; Christiane Perregaux, Micheline Rey (1999), *Educația Interculturală. Experițe, politici, strategii*, Polirom, Iași
- David, Doina; Florea, Călin (2007), *Archetipul cultural și conceptul de tradiție*, in *The Proceedings of the European Integration-Between Tradition and Modernity Congress 2nd Edition*, Editura Universității „Petru Maior”, Târgu Mureș
- Denes, Kiss (2010) *Sistemul instituțional al minorităților din România*, în *Studii de Atelier, Cercetarea minorităților naționale din România*, nr. 34, Institutul pentru studierea problemelor minorităților naționale, Cluj-Napoca
- Dervin, Fred (2018), *Interculturality in Education. A Theoretical and Methodological Toolbox*, Palgrave Macmillan
- Eurobarometer 67. Public opinion in the European Union*, April - May 2007, [http://ec.europa.eu/public\\_opinion/archives/eb/eb67/eb67\\_en.pdf](http://ec.europa.eu/public_opinion/archives/eb/eb67/eb67_en.pdf), accesat în data de 28.11.2020
- Eurobarometer 82. European Citizenship*, Autumn 2014, [http://ec.europa.eu/public\\_opinion/archives/eb/eb82/eb82\\_citizen\\_en.pdf](http://ec.europa.eu/public_opinion/archives/eb/eb82/eb82_citizen_en.pdf), accesat în data de 29.11.2020
- Flóra, Gábor (2011), *Identitate și ideologie națională: o perspectivă socio-istorică*, în Balogh Brigitta, Bernáth Krisztina, Bujalos István, Adrian Hatos, Murányi István (coord.), *Identitate europeană, națională și regional. Teorie și practică*, Editura Partium, Oradea,
- Francesch, Jordi, *Eurotopia with beer*, <https://mappingworld.wordpress.com/2012/06/26/eurotopia-amb-cervesa/>, accesat în data de 29.11.2020
- Furo, Iuliu (2000), *Păstrarea identității minorităților naționale*, în Lucian Năstasă, Levente Sarlat (ed.), *Relații interetnice în România postcomunistă*, Fundația CRDE

- Furtună, Dorian, *Teoria statelor mici și „socul identităților”*, [http://adevarul.ro/international/europa/teoria-statelor-mici-socul-identitatilor-1\\_54cbaa85448e03c0fd1d9624/index.html](http://adevarul.ro/international/europa/teoria-statelor-mici-socul-identitatilor-1_54cbaa85448e03c0fd1d9624/index.html), accesat în data de 16.01.2021
- Gundara, S. J. (2001), *Interculturalism, Education and Inclusion*, Editura Paul Chapman Publishing Ltd, Londra
- Hatos, A. (2007), *Educația ca instrument al dezvoltării sociale în Enciclopedia Dezvoltării Sociale*, Cătălin Zamfir, Simona Stănescu (coord.), Iași, Editura Polirom
- Hermet, Guy (2005), *Istoria națiunilor și a naționalismelor în Europa*, Institutul European, Iași
- Horga, Ioan, Mircea Brie (2010), *Europe: A Cultural Border, or a Geo-cultural Archipelago*, în *The Cultural frontiers of Europe, Eurolimes*, vol. 5, volume edited by Alina Stoica, Didier Francfort, Judit Csoba Simonne, Oradea, p. 155-169;
- Inglis, Christine, *Multiculturalism: New Policy Responses to Diversity*, în *Management of Social Transformations (MOST) – UNESCO, Policy Paper - No. 4*, <http://digital-library.unesco.org/shs/most/gsd/cgi-bin/library?e=d-000-00---0most--00-0-0--0prompt-10---4-----0-11--1-en-50---20-about---00031-001-1-0utfZz-8-00&a=d&c=most&cl=CL4.1&d=HASH01642e20b5302ceb94565abc>, accesat în data de 13.12.2020
- Janosi, Dalma (2008), *Cadrul instituțional privind protecția minorităților naționale din România*, în Levente Salat, (ed.), *Politici de integrare a minorităților naționale din România. Aspecte legale și instituționale într-o perspectivă comparată*, Fundația CRDE, Cluj-Napoca
- Kymlicka, Will (2000), *Teorie politică occidentală și relații etnice în Europa de Est*, în *Polis*, 2
- Lanzillo, Maria Laura (2013), *Multicultural Society in Europe: Beyond Multiculturalism*, în Susana Gonçalves, Markus A. Carpenter (eds.), *Diversity, Intercultural Encounters, and Education*, Routledge, New York

- M. C. C. Tan (2012), "Acoustic Interculturalism. Listening to Performance", în *Studies in International Performance*, Editura Palgrave Macmillan, Houndmills
- Marginson, Simon; Erlenawati Sawir (2012), *Ideas for Intercultural Education*, Palgrave Macmillan, New York
- Martin, Judith; Tom Nakayama (2018), *Intercultural Communication in Contexts*, McGraw-Hill Education, New York
- McCrudden, Christopher (2006), *Consociationalism, equality and minorities in the Northern Ireland Bill of Rights debate: the inglorious role of the OSCE high commissioner for national minorities*, în John Morison, Kieran McEvoy, Gordon Anthony (ed), *Judges, transition and human rights cultures*, Oxford: Oxford University Press
- McIvor, Ch. (2016), *Migration and performance in contemporary Ireland. Towards a New Interculturalism*, Editura: Palgrave Macmillan, Londra
- Mohammed, M. (2017), *Identification of cultural heuristics for the creation of consistent and fair pedagogy for ethnically diverse students*, în *Culturally Responsive Pedagogy. Working towards Decolonization, Indigeneity and Interculturalism*, Editura Palgrave Macmillan, Houndmills
- Muller, Uwe; Schultz, Helge (2002), *National Borders and Economic Desintegration in Modern East Central Europe*, Franfurter Studien zum Grenzen, vol. 8, Berliner Wissenschaft Verlag, Berlin
- Naumescu, Valentin (2014), [Întoarcerea revizionismului în Europa. Metoda referendumului](http://www.contributors.ro/global-europa/intoarcerea-revizionismului-in-europa-metoda-referendumului/), <http://www.contributors.ro/global-europa/intoarcerea-revizionismului-in-europa-metoda-referendumului/>, accesat în data de 26.06.2015.
- Năstasă, Lucian; Levente Sarlat (ed.) (2000), *Relații interetnice în România postcomunistă*, Fundația CRDE
- Pantea, Dana; Ioan Horga, Mircea Brie (2017), *The Image of the Other in the European Intercultural Dialogue*, Lambert Academic Publishing, Saarbrücken;

- Pavis, P. (1996), *Introduction: Towards a theory of interculturalism in theatre?* în *The intercultural performance reader*
- Pete, S. (2017), *Idle no more: radical indigeneity in teacher education*, în *Culturally Responsive Pedagogy. Working towards Decolonization, Indigeneity and Interculturalism*, Editura Palgrave Macmillan, Houndmills
- Pirbhai-Illich F.; S. Pete; F. Martin (2017), *Beyond Culturally Responsive Pedagogy: Decolonizing Teacher Education*, în *Culturally Responsive Pedagogy. Working towards Decolonization, Indigeneity and Interculturalism*, Editura Palgrave Macmillan, Houndmills
- Poenaru, Florin, *Republica Moldova: complexul de superioritate al României*, <http://www.criticatac.ro/18342/republica-moldova-ca-sindrom/>, accesat în data de 26.06.2020
- Programul CRDE *Baze de date – Acte normative privind drepturile și protecția minorităților naționale în România*, coordonator Gabor Adam, [http://www.edrc.ro/projects.jsp?project\\_id=53](http://www.edrc.ro/projects.jsp?project_id=53) (accesat în data de 16.01.2021)
- Roman, Petre (2000), *Experiența abordării diversității în România*, în Lucian Năstasă, Levente Sarlat (ed.), *Relații interetnice în România postcomunistă*, Fundația CRDE
- Rosapepe, James (2000), *Relații interetnice în România*, în Lucian Năstasă, Levente Sarlat (ed.), *Relații interetnice în România postcomunistă*, Fundația CRDE
- Rotariu, Traian; Petru Iluț (coord.) (1996), *Introducere în sociologie*, Cluj-Napoca.
- Salat, Levente (2000), *Multiculturalismul liberal. Bazele normative ale existenței minoritare autentice*, Editura Polirom, Iași
- Schechner, R.; L. B. Mathilde; J. Joël; B. Georges; H. Anna (1986), *Talking with Peter Brook* în *The Drama Review*.
- Severin, Adrian (2002), *Stabilitatea și sfidările multiculturalismului civic în Europa*, în Rudolf Poledna, François Ruegg, Călin Rus (coord.), *Interculturalitate Cercetări și perspective românești*, Presa Universitară Clujeană, Cluj-Napoca

- Stoica, Alina; Mircea Brie (2010), *The Cultural frontiers of Europe. Introductory Study*, în *The Cultural frontiers of Europe, Eurolimes*, vol. 9, volum editat de Alina Stoica, Didier Francfort, Judit Csoba Simonne, Oradea, p. 5-8;
- Straistari-Lungu, Cristina, *Rolul educatorului în promovarea unei educații interculturale*, [https://ibn.idsi.md/sites/default/files/imag\\_file/500-504.pdf](https://ibn.idsi.md/sites/default/files/imag_file/500-504.pdf), accesat în data de 08.12.2020
- T. Cattle (2012), *Interculturalism. The New Era of Cohesion and Diversity*, Editura Palgrave Macmillan, Houndmills.
- Tieanu, Alexandra (2012), *Europa Centrală, 1989-2004: perspective culturale și geopolitice*, Cluj-Napoca, (teză de doctorat).
- Villegas, A. M.; T. Lucas (2002), *Preparing culturally responsive teachers: Rethinking the curriculum*
- Weber, Max (1904), *Etica Protestantă și spiritul capitalismului*.
- Zăman, Gheorghe; Zizi Goschin (2010), *Multidisciplinaritate, interdisciplinaritate și transdisciplinaritate: abordări teoretice și implicații pentru strategia dezvoltării durabile postcriză*, în *Economie teoretică și aplicată*, volumul XVII, No. 12(553).





## Capitolul IV

### **Optimizarea comunicării interculturale și lupta împotriva discriminării prin intermediul programelor educaționale**

*Dragoș DĂRĂBĂNEANU*

În zilele noastre comunicarea interculturală este un fenomen social larg răspândit, generat în primul rând de contextul globalizării. Interesul pentru globalizare nu se bazează doar pe argumente economice, ci mai degrabă putem spune că motivațiile care împing omenirea spre globalizare sunt foarte complexe și ating cele mai importante aspecte ale organizării sociale. Totuși, domeniul economic are un rol aparte în procesul de globalizare, deoarece motivațiile și practicile economice au inițiat procesele de evoluție spre globalism, ele au constituit un argument obiectiv, ușor de înțeles și mai ales ușor de acceptat, atâta timp cât toate statele lumii doresc dezvoltarea economică, indiferent de religie, rasă, poziție geografică, tradiții sau cutume culturale. Prin urmare, practicile economice constituie un numitor comun al culturilor sociale, un motiv de acceptare a celuilalt și de renunțare la impulsurile egocentrice ale reprezentării și autoreprezentării.

Dacă ne propunem să analizăm globalizarea dincolo de interesele economice, acest fenomen social are profunde implicații în evoluția și starea comunităților umane. Vom aborda doar câteva aspecte care ni se par sugestive din perspectiva efectelor pe care globalismul îl exercită asupra mediilor sociale. În primul rând, dacă ne raportăm la contextul demografic al planetei, se observă că în

ultima sută de ani a avut loc o explozie a numărului de oameni, așa încât acest număr aproape că s-a triplat în perioada amintită. Acest fenomen impune nevoia de control, mai ales că omenirea a trecut prin două conflagrații mondiale care, dincolo de pagubele umane și materiale pe care le-a provocat au dovedit capacitatea destructivă a societăților națiuni, într-o perioadă în care numărul oamenilor la nivel de mapamond era de trei ori mai mic decât astăzi. În afara controlului global, creșterea populației duce la creșterea pericolelor de distrugere, fapt pentru care controlul asupra societăților națiuni devine o necesitate. Ne raportăm la societățile națiuni deoarece un stat național nu poate exista în afara controlului, deci în interiorul acestor forme de organizare socială reglementările și normele sunt obligatoriu funcționale. Totuși, trebuie precizat că formele de control social reprezintă o practică sensibilă întrucât depășirea anumitor limite legate de controlul populației poate să conducă la opresiune, la încălcarea drepturilor omului, la crearea unor medii sociale caracterizate prin abuzuri repetate asupra cetățenilor. Omenirea a experimentat această variantă, un exemplu edificator fiind regimul comunist din România. Concluzia este că inclusiv controlul social exercitat la nivelul statelor naționale trebuie supravegheat, trebuie reglementat, trebuie determinat spre direcția unei funcționări corecte. La toate aceste probleme soluția rămâne societatea globală, prin intermediul căreia se impun reglementări universale care să nu permită devieri semnificative. Aceste devieri generează inițial efecte negative asupra societăților în cauză, dar cronicizarea lor duce la apariția unor probleme semnificative și în organizarea socială a celorlalte state națiuni. Una dintre cele mai importante mize a războiului rece a fost eliminarea formelor de contagiune socială la nivel internațional.

### **1. Rolul comunicării interculturale în consolidarea unității mediului social al Uniunii Europene. Etnicitate și globalizare**

Istoria umanității ne arată că tendințele de creare a societăților globale s-au manifestat constant de câteva mii de ani.

Imperiile nu sunt altceva decât forme de constituire a unor structuri sociale globale. Protoglobalismul a apărut o dată cu primele forme de organizare socială, argumentul de creștere a structurilor sociale fiind în primul rând legat de controlul resurselor și siguranță. În trecut conflictele sociale aveau ca ultim argument puterea militară, comunitățile umane lipsite de apărare s-au confruntat cu extincția, ducând la dispariția multor civilizații care ulterior s-au dovedit evaluate științific sau social. În secolul 21 nu putem să aprobăm asemenea evenimente, mai mult decât atât, trebuie să facem tot ce se poate pentru evitarea lor. Fără anumite forme de control global funcțional siguranța socială este incertă. Controlul global însă nu trebuie să depășească limita libertăților și a demnității oamenilor, dar nu vedem altă cale prin care societățile umane să poată spera la un viitor sigur în care să se respecte drepturile fundamentale ale cetățenilor. Autoritatea globală (exprimată prin organizații și legi cum ar fi ONU sau Carta Drepturilor Omului) se bazează pe acceptarea tuturor culturilor, pe respectul față de tradiții și obiceiuri, pe toleranță. Etnocentrismul nu poate fi acceptat decât în limitele respectării acestor valori.

Etnicitatea reprezintă un fenomen social care la momentul de față nu poate fi eliminat din practica socială a comunităților deoarece aceasta reprezintă argumentul fundamental al omogenității sociale. Studiile care își propun analiza etnicității au ca obiectiv de cunoaștere descrierea dimensiunilor acestui fenomen. Există dimensiuni obiective și dimensiuni subiective ale etnicității (Rotariu, *Iluț cord.*, 1996, p. 347). Aceste dimensiuni descriu un mediu social și îi oferă o identitate, identitate care este preluată sub o formă sau alta de fiecare membru al mediului social în cauză. După cum vom vedea în cele ce urmează fenomenul etnicității este unul sensibil, greu de gestionat și foarte complex la nivelul reprezentărilor sociale.

Dimensiunile obiective ale etnicității sunt acele caracteristici generale ce sunt aplicabile și acceptate de membrii unei societăți și care nu depind de părerile sau opiniile cetățenilor, ci sunt caracteristici definitorii care descriu comunitatea și care de regulă există pe perioade mari de timp, constituind istoria socială a

locurilor și a comunităților. Aceste dimensiuni obiective fac parte din cultura și tradițiile specifice mediului social, cum este limba, religia, teritoriul, artefacte culturale, norme comportamentale instituționalizate, aspecte specifice ale stilului de viață, dar și caracteristici antropologice, fizice sau rasiale. Membrii unui spațiu social nu pot schimba radical aceste dimensiuni, ele definesc comunitățile înaintea nașterii lor și se presupune că vor continua după dispariția generațiilor prezente. Totuși trebuie menționat faptul că acest gen de obiectivitate este limitat în sensul că dimensiunilor obiective caracteristice unui spațiu social li se pot atașa interpretări istorice și antropologice care pot fi specifice prezentului și pot contribui la generarea de modele atitudinale și comportamentale.

Dacă ne gândim la dimensiuni subiective ale etnicității, literatura de specialitate amintește credințele în strămoși cuprinse în mituri; credința legată de apariția grupurilor etnice (etnogeneza); reprezentări despre principalele caracteristici ale grupurilor etnice (virtuți sau defecte generalizate); în general tot ceea ce conduce la crearea unor convingeri unitare despre grupul etnic. Constatăm astfel că dimensiunile subiective ale etnicității se fundamentează pe cele obiective, sunt în acord cu acestea, sunt chiar justificate și întărite de caracteristicile date ale mediului social. Prin urmare, dincolo de încercarea justificată și productivă de a obiectiva etnicitatea, ne dăm seama că aceasta reprezintă un complex simbolic generalizat care prin natura sa presupune o profundă implicare emoțională, încununată de sentimentul de apartenență, esențial pentru fiecare cetățean și care de altfel definește construcția socială.

Din punct de vedere etimologic termenul de etnie provine din limba greacă – etnos – și desemnează o comunitate cu aceeași origine, cu strămoși comuni, dar cu dimensiuni sporite față de triburi. În limbajul bisericesc creștin a intrat sub formă latinizată – ethnicus – și se referea la popoarele păgâne. Ca termen științific a fost utilizat începând cu secolul XX și de regulă desemna sentimentul de apartenență la o colectivitate, dar contextele apartenenței erau considerate diferit de la o regiune națională la alta (Pierre Bonte, Michel Izard, coord., 1999, p. 215). Sociologul

german Max Weber asociază termenul de etnie unor grupuri umane unite prin credința într-o ascendență comună, datorată asemănărilor de ordin fizic, a obiceiurilor, a culturii comune și a psihologiei specifice. Acest fenomen social determină coeziunea de grup, în special în domeniul politic (Weber, 1978, p. 35). Merită observat că perspectiva introdusă de Weber relativ la etnicitate precizează existența unei psihologii specifice, fapt care se referă la caracteristici de psihologie socială și nu de psihologie personală. Într-adevăr, comunitățile sociale conferă membrilor acestora modele de reacție și comportament comune, datorate în cea mai mare măsură contextelor educaționale, în care cetățeanul este învățat cum să se raporteze la propriul grup etnic și implicit cum să se raporteze la alte grupuri etnice. Prin urmare, educația multiculturală se manifestă inițial într-o formă naturală ca mod de autoidentificare etnică și ca modele de raportare a individului la alte grupuri etnice. Dacă un grup etnic are în istoria sa neajunsuri provocate de interacțiunea cu un alt grup etnic, cetățeanul primului grup va moșteni o atitudine negativă, de respingere în raport cu cetățenii celui de al doilea grup etnic.

Există cercetători care explică etnia ca rezultat al unui mod de viață, asociat cu limba, cultura sau determinarea spațială, care creează solidarități și definește omogenitatea spațiului social. Etnia este privită ca o comunitate de limbă, de obiceiuri, de credințe, de valori, manifestate într-un spațiu teritorial delimitat în interiorul căruia există legături sociale strânse (Romulus Vulcănescu, 1979, p.104). Anthony Smith, care a fost specialist în naționalism și etnicitate și Professor Emeritus la London School of Economics, considera că națiunile moderne provin din vechile etnii, că termenul "etnic" desemnează caracteristicile culturale ale unui grup și derivă din originile și istoria sa. Miturile și simbolurile conferă o identitate consistentă dar dinamică în raport cu comunitățile etnice (Anthony Smith, 1986, p. 22-32). Smith încearcă să transforme etnicitatea într-o dimensiune cât mai obiectivă, plasându-i originile în trecutul istoric, îndepărtând-o de prezentul care este construit în acord cu interesele politice și economice ale timpului. Probabil că Smith a intuit pericolul definirii etnicității ca fenomen social al prezentului,

îndemnând la condamnarea încercărilor de a folosi apartenența etnică pe post de argument politic în spațiul public.

Datorită spațiului social multiethnic, dar pe fondul unei dezvoltări socio-economice puternice, preocupările legate de etnicitate au cunoscut o puternică amploare în Statele Unite ale Americii. Unul dintre promotorii studiilor despre efectele etnicității a fost sociologul american David Riesman, care încă din anul 1953 a subliniat necesitatea cercetării științifice în domeniu pentru a se înlătura sensurile peiorative pe care dimensiunile etnice le generau în societate. Culoarea pielii, limba sau religia au fost argumente care conduceau la atitudini și comportamente discriminatorii, generând o serie de nedreptăți și abuzuri (Guy Hermet, 1997, p. 23). La sfârșitul anilor 60 ai secolului XX studiile asupra etnicității cunoscuseră o largă popularitate. Cercetătorii aveau ca scop clasificarea popoarelor și înțelegerea relațiilor dintre grupuri, punându-se în evidență o serie de conflicte și revendicări de natură etnică ce se manifestau atât în societățile dezvoltate cât și în cele ale lumii a treia, atât în cazul națiunilor plurietnice cât și în societățile omogene din punct de vedere cultural. Experiența ne arată că pornirile naturale ale comunităților umane sunt de natură de a transforma etnicitatea în argumente de dominare a unui grup social în relația cu alt grup social, lucru care inevitabil conduce la conflict. Acest fapt este cu atât mai frapant cu cât se manifestă sub forme asemănătoare indiferent de gradul de dezvoltare economică al unui spațiu social. Studiile amintite demonstrează nevoia unor reglementări consistente care să preîntâmpine conflictul social, în condițiile în care, așa cum am văzut, renunțarea la dimensiunile și caracteristicile de natură etnică nu este o opțiune, nu se poate realiza, deoarece această anulare a caracteristicilor etnice poate să conducă spre disoluția națiunilor, spre incoerența socială, spre pierderea argumentelor care confirmă apartenențele de grup. Așa cum arată William Schutz, nevoia de apartenență este una dintre nevoile de bază ale personalității umane, ori lipsa unor criterii clare de stabilire a apartenenței poate genera efecte atât sociale cât și individuale, neexperimentate încă pe scară largă. Până la urmă fenomenul

globalizării introduce o disoluție a sentimentelor de apartenență prin promovarea compatibilităților dintre culturi, care reprezintă de fapt un rezultat al educării privind obligativitatea acceptării diferențelor și în legătură cu obligativitatea unor norme de toleranță, manifestate în relaționarea multiethnică. Caracteristicile etnice nu mai sunt promovate în sensul întăririi sentimentului apartenenței de grupul social prin argumentul diferențelor ce ne separă de alte grupuri sociale, acesta fiind unicul mod de organizare a existenței personale pe un făgaș corect, care ne conduce spre succes. Caracteristicile etnice devin cultură socială și au rol strict la nivelul evoluției personalității individuale, în timp ce la nivel social nu mai sunt acceptate ca argumente pentru reglementarea relațiilor interculturale. Aceste aspecte presupun impunerea unor modele atitudinale și comportamentale care ajung să fie practicate doar pe baza unor procese de educare a maselor. În felul acesta, comunicarea interculturală devine o prioritate pentru sistemele de învățământ, mai ales în condițiile în care spațiile naționale fac parte din structuri sociale globale.

Comunicarea interculturală este înțeleasă astăzi ca formă de comunicare interpersonală în cadrul căreia, în contextul studierii interacțiunii dintre indivizi, care aparțin unor culturi diferite, diferențele lingvistice dintre interlocutori sunt evidente. Literatura de specialitate pune în evidență diferențierea istorică între cercetările asupra comunicării multiculturale și a cercetărilor despre comunicarea interculturală (Baker, Sangiamchit, 2019, p. 475). În contextul comunicării multiculturale manifestările sunt nereglementate, se realizează din partea individului o asumare instinctuală a caracteristicilor etnice ale mediului social de care aparține. O dată cu aceste caracteristici, cetățeanul își asumă și o serie de stereotipuri și prejudecăți, care se manifestă la nivelul mediului social de care aparține. În funcție de natura acestor stereotipuri, în acord cu care individul se manifestă atitudinal sau comportamental, interacțiunea dintre interlocutori poate produce relaționări de natură conflictuală. Jane Jakson, profesor la Chinese University of Hong Kong, face diferența între comunicarea

intraculturală și comunicarea interculturală, unde participanții sunt conștienți că se află în cadrul unui context comunicațional intercultural și acționează în consecință, într-un mod diferit de situația interacțiunilor intraculturale. Specificul interculturalității se bazează pe norme și reguli de interacțiune care sunt în acord cu o conduită pozitivă în raport cu interlocutorul (Jakson 2012). Comunicarea interculturală a fost dintotdeauna o necesitate în contextul relațiilor formale de natură instituțională. Societatea globală promovează formalismul intercultural la nivel de conduită cotidiană. Relațiile intraculturale condiționează funcționalitatea societăților globale și prin urmare trebuie transformate în relații interculturale.

Credem că se impun câteva considerații particulare ale modului de manifestare a comunicării interpersonale în contextul în care construcția socială a statului global, în care este parte România, manifestă o dinamică determinantă pentru evoluția socială. Uniunea Europeană reprezintă șansa de recuperare a decalajelor de dezvoltare socială, care au existat și încă se manifestă între societățile națiuni care compun această construcție globală. Comunicarea interculturală și adaptarea grupurilor etnice la spațiul european este o temă de analiză și dezbateri, necesară, chiar obligatorie, în contextul construcției unor organisme economice, administrative și politice, care să fie compatibile și să asigure consolidarea Uniunii Europene. Spațiul European reprezintă o construcție socială dificilă în primul rând datorită multiculturalității care îl caracterizează. Acest multiculturalism adună sub o singură cupolă grupuri etnice, religioase sau naționale cu personalități colective puternice, clădite în timp pe argumente culturale și pe tradiții seculare. Relațiile interetnice și interculturale au menirea să asigure deschiderea și cooperarea dintre europeni, aceasta fiind singura cale spre consolidarea unui Stat European al bunăstării. Un rol suplimentar al dezbaterilor legate de această temă este cel de a accentua nevoia de implicare cetățenească. Construcțiile științifice legate de comunicarea interculturală și de compatibilizarea grupurilor etnice din perspectiva interacțiunilor dintre ele sunt menite să crească



dorința oamenilor de a se considera cetățeni ai Europei, de a medita la viitorul nostru comun, de a participa la consolidarea spațiului social european. Orice comunicare exprimă o necesitate, deci orice comunicare are un scop. Rolul studiilor legate de comunicarea interculturală este acela de a evidenția scopul comun al europenilor în construcția unei Uniuni Europene puternice. Prin intermediul cercetărilor și studiilor specifice domeniului socio-uman vor fi găsite strategiile și căile eficiente de cooperare pentru atingerea acestui scop comun. Societatea europeană trebuie să depășească orice urmă a conflictelor interetnice și naționale care au măcinat Europa secole întregi. Doar astfel va fi asigurată calea spre prosperitate și civilizație. Comunicarea interculturală în contextul educației universitare are rolul de a pregăti indivizii și societățile să fie mai atente la dimensiunea culturală a existenței lor. Ca urmare a acestui fapt Uniunea Europeană mizează pe sporirea contactelor și a interacțiunilor dintre cetățenii diferitelor etnii, confesiuni religioase sau grupuri naționale care alcătuiesc astăzi spațiul social al Uniunii Europene. România este prin tradiție un spațiu social multicultural, aici au trăit împreună, de-a lungul secolelor, alături de noi, multe alte grupuri etnice, care au contribuit pozitiv la evoluția și dezvoltarea societății românești. Considerăm multiculturalismul o calitate binevenită pentru orice spațiu social. Trebuie să amintim totuși, că pluritatea etnică dezvoltă uneori și tensiuni și asta se întâmplă peste tot, pentru că ține de natura omului, ține de atributele de bază a societăților umane. De aceea, relațiile multiculturale trebuie educate, monitorizate și evaluate; iar abordările științifice ale acestui volum răspund cu succes la întreținerea unor perspective corecte în formarea opiniei publice, care se manifestă nu doar la nivelul vieții cotidiene, dar mai ales la nivelul colaborărilor pe plan instituțional. Mediile instituționale sunt cele care asigură statutul profesional corespunzător pozițiilor și funcțiilor necesare pentru ca o instituție, publică sau privată, să se dezvolte eficient. Activitățile profesionale reprezintă mize personale determinante pentru cetățenii Uniunii Europene. Practica oricărei profesii asigură individului un statut social și determină nivelul de viață sau bunăstarea oamenilor

și al familiilor. Prin urmare, construcția socială pornește de la performanțele pe care piața forței de muncă le manifestă, în particular referitor la aprecierea socială și pecuniară a competențelor profesionale. Din această perspectivă, la nivelul Uniunii Europene există încă diferențe semnificative între diferitele medii sociale naționale sau chiar etnice. Explicând și monitorizând în permanență aceste diferențe se poate ajunge în timp la situația dezirabilă de diminuare a acestora. Sigur că, eforturile de cercetare și analiză trebuie completate de performanța economică. Pe aceste principii se clădește întregul sistem social al Uniunii Europene, proiect al cărui succes depinde exclusiv de reușita și eficiența performanțelor instituționale, care depind de calitatea interacțiunilor umane și instituționale, manifestate omogen pe tot teritoriul Statului Global European (Dărăbăneanu, 2019, p. 123).

Trebuie subliniat faptul că, educația în general și educația interculturală în particular sunt forme de determinare ale comportamentului social, care rămân eficiente atâta timp cât se manifestă constant și pe durată nedefinită temporal. Orice formă de educație culturală, odată întreruptă, este înlocuită de altă formă de educație culturală, specifică noului context social. De aceea, educația interculturală trebuie să aibă un caracter permanent, dar în același timp să nu constituie un motiv de disconfort pentru individ. Prin urmare, nu doar formele sau conținutul, dar în egală măsură și dozajul de implementare a strategiilor educaționale, reprezintă factorii determinanți în eficiența educației interculturale. Dezbaterile științifice legate de educația interculturală sunt de fapt forme de monitorizare ale fenomenului, modalități de identificare a posibilelor probleme legate de comunicarea interculturală, fundamente de construcție a strategiilor de implementare a unui sistem de norme și valori sociale, compatibil cu valorile de bază ale Uniunii Europene.

## **2. Reflexe ale etnocentrismului și integrarea Europeană prin educație**

În ultimii ani termenul de "globalizare" a fost și este puternic mediatizat. De asemenea, el se află în atenția studiilor științifice de sociologie, psihologie socială sau în domeniul științelor educației. Globalizarea reprezintă un fenomen social cu puternice implicații la nivelul dezvoltării comunităților umane, producând transformări importante și de durată. Totuși, în ciuda unui număr impresionant de studii realizate în ultimii 30 de ani nu există un consens în ceea ce privește impactul globalizării asupra societăților implicate în acest fenomen. Unii cercetători pun accentul pe urmările pozitive ale globalizării, pe când alții subliniază o serie de aspecte negative, prezentând globalizarea ca un potențial pericol (Guillen 2001, p. 235-260). Cea mai controversată relaționare a fenomenului de globalizare este influența asupra culturii sociale, deoarece globalizarea conduce spre estomparea sau chiar distrugerea culturilor locale și pe de altă parte, datorită influențelor economice și sociale pe care Statele Unite sau Europa Occidentală le exercită asupra zonelor mai puțin dezvoltate, globalismul tinde să impună o cultură universală, în care modelul statelor dezvoltate predomină, această perspectivă fiind cunoscută ca teza omogenității culturale (Holton 2000, p. 140-152). Trebuie să admitem totuși, că raportându-ne la realitatea trăită, nu putem să facem abstracție de nici una dintre direcțiile prezentate în studiile sociale. Cu alte cuvinte, globalizarea este un fenomen atât de complex încât prin însuși natura lui generează urmări care pot fi pozitive sau pot fi negative, în funcție de contextul social la care îl raportăm. Bunăoară, dacă ne gândim la statele naționale din Europa de Est, care au parcurs o lungă perioadă de organizare comunistă a mediilor sociale, au manifestat din această cauză un ritm de dezvoltare socială și economică întârziat, în comparație cu statele din vestul Europei. În anii 80 ai secolului XX aceste decalaje deveniseră atât de mari încât la nivelul opiniei publice apăruse convingerea că ele nu vor putea fi depășite vreodată. Subdezvoltarea economică și monopolurile politice au generat corupție și abuzuri, au condus la consolidarea

unor categorii profesionale care să monopolizeze resursele și autoritatea socială (de exemplu, activiștii partidelor comuniste sau membri ai securității). Marea miză a schimbărilor din 1990 a fost însăși globalizarea. În aceste spații sociale, globalizarea reprezintă o uriașă șansă de ameliorare a corupției, care este fenomenul cel mai dificil de controlat într-o lume în care a devenit instituționalizată. Corupția nu poate fi eliminată definitiv, sau cel puțin omenirea nu a ajuns încă la asemenea performanțe, dar este o mare diferență între situația în care acest flagel social este instituționalizat și legitim sau situația în care el se manifestă sporadic, contextual. Evident că, în situația acestor medii sociale fenomenul globalizării este unul pozitiv, care generează urmări benefice mult mai importante decât urmările negative. Pe de altă parte, dacă ne raportăm la statele dezvoltate ale Europei, aici globalizarea a adus fenomene precum migrația, accesul unor pături sociale care au trăit în sărăcie sau uneori chiar în promiscuitate, globalizarea a deranjat caracterul patriarhal al comunităților și nu în ultimul rând a obligat manifestarea solidarității sociale, prin suportul material din partea statelor dezvoltate spre cele mai puțin dezvoltate. Acest ultim aspect a fost perceput în societatea occidentală, la nivel de mase, ca formă de renunțare la anumite privilegii, ceea ce are ca efect scăderea nivelului de trai și a siguranței sociale. La nivelul acestor societăți naționale, globalismul poate fi perceput ca un fenomen negativ din perspectiva efectelor pe termen scurt. Nu trebuie să uităm însă că bunăstarea și calitatea vieții nu mai pot fi susținute prin economiile naționale, oricât de dezvoltate ar fi acestea. Nostalgiiile trecutului nu se mai regăsesc în contextul economic actual, pur și simplu economiile nu mai funcționează după aceleași reguli ca în urmă cu 40 de ani. Ctitorii Uniunii Europene au înțeles acest lucru, construind societatea globală nu atât ca o formă de exprimare a idealurilor, cât mai degrabă ca o necesitate. Ceea ce susținem este că, după toate probabilitățile, costurile și neajunsurile sociale sunt mai mari în contextul unor politici izolaționiste decât cele survenite prin construcția globală, dar acest lucru este greu de probat din perspectiva opiniei publice, atâta timp cât nu au existat precedente

de istorie socială care să fie clare în acest sens. Exemplul dat de Marea Britanie prin regretabilul brexit pare să contrazică cele prezentate mai sus. Este însă doar o impresie, deoarece contextul globalizant al Angliei a fost realizat cu mult înaintea apariției Uniunii Europene, prin ceea ce cunoaștem sub numele de "British Commonwealth" sau "Comunitatea Națiunilor", care este o organizație interguvernamentală a 53 de state membre independente care au făcut parte inițial din Imperiul Britanic. De fapt, am putea spune că, atâta timp cât există Commonwealth-ul există și Imperiul Britanic, reformat ce-i drept, în concordanță cu politicile internaționale ale vremii. Dacă ne raportăm la istoria politică și administrativă a Marii Britanii ne putem gândi că aderarea Londrei la Uniunea Europeană a avut ca scop întărirea Commonwealth-ului și construcția unei societăți globale supradimensionată, în care rolul de lider al Angliei să fie incontestabil. Acest lucru nu s-a realizat, nu a fost posibil. Uniunea Europeană era pentru Marea Britanie a doua opțiune de organism global. La nivel de Commonwealth poziția de lider absolut a Angliei este clară, în Uniunea Europeană lucrurile stăteau diferit. Fuziunea Uniunii Europene cu zona Commonwealth este astăzi o utopie, din cel puțin două motive: Londra nu este dispusă să-și împartă autoritatea asupra celor 53 de state cu Bruxelles-ul și pe de altă parte, o construcție globală supradimensionată UE+Commonwealth ar stârni îngrijorare și disconfort la nivelul celorlalte construcții globale (SUA, China și Federația Rusă). Putem spune așadar că, Marea Britanie în urma brexitului este de fapt excepția care întărește regula.

Așa cum am mai arătat, construcția socială globală nu se poate realiza fără controlul formelor de manifestare ale etnicității. Etnicitatea, în lipsa unor reglementări solide, generează mai devreme sau mai târziu etnocentrism și anumite semnificații sociale care vor determina formarea granițelor etnice, consolidarea unor bariere care opresc libera circulație, anulează normele și valorile sociale universale, diferențiază educația și îngrădesc accesul pe piața muncii, într-un cuvânt anihilează cele mai importante principii ale spațiilor globale. Heteroidentificarea etnică, ce reprezintă forma prin

care un individ este încadrat de alții ca aparținând unei etnii, ajunge să nu corespundă cu autoidentificarea etnică, adică situația în care un individ decide singur în legătură cu apartenența etnică. Interacțiunile dintre grupurile etnice și statele naționale ajung să fie dominate de prejudecăți și stereotipii. Acestea sunt forme de manifestare socială care apar natural, există în codul genetic al socialului, dar aduc deservicii uriașe din punctul de vedere al construcției globale. Un exemplu elocvent îl reprezintă reacțiile semnificative și numeroase de după momentul intrării în vigoare a Brexitului, când mass media a raportat o abundență de manifestări bazate pe prejudecăți și stereotipii, care în suficiente cazuri au generat discriminare. Vedem așadar că, de la manifestarea prejudecăților și a stereotipiilor există o distanță mică până la manifestarea comportamentelor discriminatorii. Victimele discriminărilor sunt minoritățile sociale, dar starea de minoritate este foarte răspândită, mai ales în Europa, indiferent că ne gândim la minorități etnice, minorități religioase, sau orice altă situație în care, în cadrul unei societăți complexe, o comunitate numără mai puțini indivizi decât o altă comunitate. Discriminarea se manifestă gradual, astfel încât pornește cu verbalizarea, care se transformă în evitare, care continuă cu diferite acțiuni îndreptate împotriva celor care fac parte dintr-un grup minoritar pentru excluderea, respingerea și izolarea lor. Următorul nivel al discriminării este dat de acțiunile violente, când grupul minoritar este agresat sau li se distrug bunurile, pentru ca în cele din urmă să se ajungă la exterminarea fizică și rasism. Acestea sunt cele mai semnificative pericole care pot să apară în lipsa reglementărilor ferme în legătură cu relațiile interetnice, fapt pentru care societatea globală își va manifesta un interes sporit în legătură cu controlul interacțiunilor multietnice și în legătură cu fenomenul comunicării interculturale.

Studiile sociologice arată că dimensiunile sociale și economice, pe care le generează globalizarea, conduc la diminuarea tendințelor de etnocentrism. Satoshi Machida, profesor la Departamentul de Politici Comparate și Relații Internaționale de la Universitatea din Nebraska Kearney, a publicat în 2012 un studiu în

care determină legăturile dintre globalizare și cultură la nivel individual (Machida 2012, p. 30-45). Studiul se bazează pe două anchete sociologice internaționale realizate la nivelul a 44 și respectiv 47 de țări și se axează pe analiza aspectelor culturale ale etnocentrismului. Luând în considerare câteva variabile demografice, se realizează o abordare comparativă cu alte studii anterioare, confirmându-se bunăoară că apartenența de gen sau vârstă influențează predispoziția față de etnocentrism. Femeile manifestă o grijă mai mare față de propriile valori și trăsături culturale decât bărbații; de asemenea oamenii mai tineri dovedesc atitudini deschise în raport cu implementarea unor valori sau idei noi, tinerii sunt mai puțin predispuși la a manifesta atitudini de natură etnocentrică atunci când este vorba despre aspecte ce țin de cultură sau tradiții. În conformitate cu această concluzie, rolul sistemelor de educație devine și mai important. Pornind de la predispoziția categoriilor tinere de a ignora argumentele culturale în manifestarea egocentrismului, instituțiile de învățământ au posibilitatea de a cultiva acest lucru, de a-l implementa ca atitudine pozitivă pe fondul căreia se promovează valori sociale, care să facă mai facilă interacțiunea dintre culturi diferite, valori sociale cum sunt toleranța, avantajele diversității culturale, acceptarea unor manifestări și comportamente diferite de cele ale grupului etnic majoritar. Semnalăm studii care au pus în evidență faptul că educația universitară are tendința să prezinte forme variate de manifestări culturale (Quillian 1995, p. 586-611). Studenții, în principal cei care desfășoară programe de studii în domeniul socio-uman, înțeleg fenomenele studiate pe baza unor exemple din viața socială a diferitelor culturi și intră astfel în contact cu informații despre medii etnice diferite. Reținem așadar că educația în general și educația universitară în particular reduce semnificativ tendințele de manifestare ale etnocentrismului. Pe baza analizelor statistice din studiul amintit mai sus Satoshi Machida desprinde trei idei de bază (Machida 2012, p. 30-45):

- Globalizarea socială reduce semnificativ tendințele înspre etnocentrism. Fenomenul globalizării, așa cum am văzut,

oferă argumente pozitive pentru viața cotidiană a cetățenilor. Aceștia înțeleg că renunțarea la atitudini etnocentriste facilitează accesul la aceste beneficii (infrastructură, libertatea de mișcare, acces facil la medii sociale, profesionale și economice etc).

- Globalizarea la nivel economic slăbește tendințele de manifestări egocentriste în cadrul relațiilor dintre indivizi. Economia capitalistă manifestată într-un spațiu social global duce la detașarea oamenilor de valorile tradiționale. Aceștia pot astfel miza pe relații neconflictuale cu cei care aparțin unor culturi diferite.
- Practica globalizării conduce la evidențierea valorilor și a elementelor culturale comune, fapt ce va determina cetățenii să fie mai toleranți unii față de alții. Opinia generalizată conform căreia oamenii împărtășesc aceleași trebuințe, aspirații sau activități de bază, generează o perspectivă compliantă în cadrul raporturilor dintre membrii diferitelor culturi sociale.

Spre deosebire de situația legată de globalizarea socială și globalizarea economică, conform studiului lui Machida, nu există argumente care să arate că globalizarea politică este un fenomen care influențează semnificativ etnocentrismul, cel puțin nu în direcția diminuării pornirilor de natură etnocentrică. Discursul politic în multe situații construiește scheme false de interpretare a mediului social. Discursul politic are tendința de a folosi etnocentrismul pentru sporirea capitalului electoral. Conștient sau din instinct, oamenii politici înțeleg că sentimentele etnocentriste există în conștiința publică și că istoria este plină de evenimente mai mult sau mai puțin violente, care au la bază convingeri de natură etnocentristă. Sentimentele etnocentriste sunt și astăzi o caracteristică sensibilă a spațiilor sociale. Ele au tendința de a ieși la suprafață mai ales în momentele de criză economică și socială. Apar pe acest fond formațiuni politice care alimentează această tendință și astfel se ajunge ca opinia publică să suprapună pornirile etnocentrice cu simbolistica formațiunilor politice, acest lucru făcând parte din



marile incoerențe sociale, manifestate repetat de-a lungul istoriei. Din punctul de vedere a instituției politice rezultatul este pozitiv: acumulare de notorietate și capital electoral. Pe termen lung însă, fenomenul este cât se poate de păgubos.

### **3. Analiza efectului educației asupra unor forme de manifestare a etnocentrismului**

Așadar studiul lui Machida dovedește științific rolul activ pe care instituțiile de învățământ îl joacă în procesul de eliminare a manifestărilor de tip etnocentric și în pregătirea tinerilor pentru interacțiunea multiculturală. Ne propunem în continuare să facem o analiză a modului în care cetățenii români privesc activitățile specifice ale unităților de învățământ în legătura cu dimensiunile cele mai influente ale etnocentrismului. Pentru aceasta am utilizat baza de date pusă la dispoziție de Consiliul Europei pentru cercetători și medii universitare sub titulatura de ”Eurobarometru”. În analiza ce urmează a fi prezentată am folosit datele oferite de eurobarometrul standard aplicat în 2019. Eurobarometrul Standard este alcătuit dintr-o serie de sondaje de opinie elaborate ca studii longitudinale transnaționale, menite să compare și să măsoare tendințele și opiniile sociale în țările membre. Aceste sondaje se desfășoară în fiecare primăvară și toamnă. Pentru ca datele să poată fi comparate de-a lungul anilor, conținutul chestionarelor este asemănător de la un an la altul. Începând cu eurobarometrul 34, realizat în 1990, au fost introduse în cadrul eurobarometrelor sondaje de opinie suplimentare, care urmăresc probleme specifice ale momentului. Astfel de-a lungul anilor s-au realizat studii suplimentare despre agricultură, biotehnologie, comportament de consum, oameni în vârstă, energie, mediu înconjurător, familie, probleme de gen, sănătate, imigrație, sărăcie, identitate regională, știință și tehnologie, trafic urban, condiții de muncă, probleme ale tinerilor etc. Toate aceste lucruri au fost abordate din „perspectivă europeană”, perspectivă care se traduce prin studierea unor aspecte ce conduc la relevarea caracteristicilor comune ale diferitelor aspecte de viață socială.

În următoarele pagini vom arăta care sunt opiniile cetățenilor români cu privire la măsura în care unitățile școlare trebuie să ofere informații despre o serie de dimensiuni ale etnicității din perspectivă multiculturală. Părerile românilor pot fi interpretate ca o nevoie pe care populația o resimte în contextul dorințelor de integrare europeană. Totodată acest aspect relevă în parte și nevoile pe care românii le resimt în legătură cu educația europeană a copiilor și a tinerilor. Întrebarea adresată în eurobarometru spune ” *Lecțiile și materialele școlare ar trebui să includă informații despre diversitate în ceea ce privește...*”, cu referire la o serie de dimensiuni ale etnicității: religie, origini etnice, orientare sexuală, transgender, intersex, persoane cu dizabilități, persoane de etnie roma. Aceste aspecte devin deosebit de importante în contextul construcției societății globale și în particular pentru funcționarea optimă a Uniunii Europene. Un mediu social tradiționalist, închisat în propriul său etnocentrism, cu valori culturale inflexibile nu va putea constitui un partener al spațiului global, întâmpinând serioase probleme la nivelul relaționărilor multiculturale pe termen lung. De aceea ne propunem să înțelegem care este starea societății românești din acest punct de vedere, în ce măsură unitățile de învățământ pot interveni pentru implementarea unor norme și valori care să stimuleze integrarea europeană și construcția globală multietnică.

**Tabel 1. Școala trebuie să informeze în legătură cu diversitatea religioasă**

	Frecvențe	Procent	Procent cumulată
Total de acord	373	35.8	35.8
De acord	384	36.9	72.7
În dezacord	187	18.0	90.7
Dezacord total	64	6.1	96.8
NS/NR	33	3.2	100.0
Total	1041	100.0	

Religia reprezintă una dintre cele mai puternice dimensiuni ale etnocentrismului și acest lucru se datorează câtorva aspecte obiective: în primul rând din punct de vedere istoric, la nivelul

spațiului socio-geografic al Uniunii Europene Religia Creștină a reprezentat pe perioada multor sute de ani instituția socială cu cea mai mare putere și cu cea mai mare influență în societate. Pe de altă parte fenomenul religios se bazează pe accesul total al membrilor spațiilor sociale la activitățile și serviciile oferite de instituția bisericii. Secolul 20 este secolul laicizării, care este un concept sociologic ce desemnează procesul prin care religia pierde influența absolută asupra diferitelor sfere ale vieții sociale. Anthony Giddens atrage atenția asupra a trei aspecte importante ce caracterizează fenomenul laicizării în Europa: declinul participării cetățenilor la ceremoniile religioase (mai ales în rândul tinerilor); scăderea gradului în care bisericile creștine își mențin influența socială, averea și prestigiul; modificări în ceea ce privește dimensiunea religiozității ca sentiment social (Giddens 2010, p. 512).

Cu toate acestea religia rămâne una dintre cele mai răspândite forme de manifestare socială, lucru care se datorează în principal nevoilor umane legate de apartenență socială și nevoii de a asimila perceptiv și emoțional aspecte legate de dimensiunile spirituale ale existenței. Influența pe care o are practica religioasă asupra societăților este astăzi mult mai subtilă decât era bunăoară în evul mediu, dar asta nu înseamnă că nu se face simțită în momentele importante și la nivelele cele mai generale. Bunăoară stabilirea granițelor ce au divizat Europa în contextul războiului rece au fost mai ușor de respectat în contextul în care statele comuniste ale Europei de Est sunt majoritar ortodoxe în timp ce Europa de Vest este majoritar catolică și reformată. România reprezintă o zonă socială în care practica religioasă și relațiile dintre societate și biserică reprezintă un aspect important și valorizat pozitiv. Din punctul de vedere al construcției statutului global trebuie precizat că Biserica Ortodoxă se evidențiază printr-o voință puternică de conservare a valorilor și practicilor culturale. Totuși există un sentiment de acceptare a statutului global, nefiind semnalate tendințe de împotrivire asupra parcursului european a României, ceea ce evidențiază disponibilitatea bisericii majoritare de a accepta alte

forme confesionale sau chiar de religii diferite, cu scopul integrării și a consolidării relațiilor multiculturale specifice spațiului global.

La nivel de populație se poate observa în tabelul 1 disponibilitatea opiniei românilor în legătură cu promovarea cunoștințelor legate de practicile religioase a structurilor etnice și culturale diferite. 72,7% din cetățenii României sunt de acord că școala trebuie să informeze (ceea ce implicit înseamnă să formeze) elevii despre religii și confesiuni diverse. Această practică asigură o acceptare a minorităților religioase, o interacțiune pozitivă cu acestea. Totuși 24,1% dintre români nu consideră că dimensiunea multiconfesională a religiei reprezintă o prioritate a educației școlare, în timp ce 3,2% se declară nehotărâți. Trebuie ținut cont și de gradul de manifestare a dezirabilității sociale în acest context, mai cu seamă că este vorba despre religie și credință. Relația oamenilor cu religia este însoțită de sentimente complexe și greu de definit, dar ceea ce este de necontestat e faptul că religia în anumite situații stimulează sau provoacă emoții de teamă, superstiție nesigurantă, și numai prin faptul că practicile religioase fac referiri mai mult sau mai puțin explicite la moarte, la pedeapsă, la viața de apoi, la mântuire. Oricum, ca să exprimăm o concluzie clară, există temeuri solide să considerăm că toleranța altor confesiuni sau religii din partea cetățenilor români se manifestă într-un grad ridicat, dar această manifestare depinde foarte mult de atitudinile promovate de biserica ortodoxă. Credincioșii au nevoie de protecția bisericii, fapt pentru care primesc cu bucurie apa sfințită de bobotează sau miruirea de Paște, aceste lucruri îi apără de boli și necazuri, sau în orice caz îi ajută să treacă cu bine peste ele. Și dacă nu îi ajută pe unii, asta este, nu sunt consecințe în relația cu religia și biserica, deoarece data viitoare probabil că va fi mai bine.

Un alt fenomen interesant este legat de cerințele comportamentale impuse de religie, care sunt suficient de profunde și numeroase astfel încât să transforme stilul de viață și relația individului cu societatea. Problema este că sunt situații nenumărate în care individul este interesat de avantaje imediate și nu de avantajele semiincerte ale viitorului. În aceste momente cerințele și

pildele religiei sunt uitate, nu sunt luate în considerare. Se naște un subtil sentiment de vinovăție care îi va determina pe cetățeni să fie pozitivi și solidari cu religia atunci când acest lucru nu le afectează interesele imediate. Așadar suntem bucuroși să promovăm diversitatea religioasă în școli pe fondul faptului că acest fenomen nu impune obligativitatea respectării normelor creștine. Altfel spus, chiar dacă bunăoară, în anumite situații cotidiene nu am evitat minciuna, cel puțin promovăm credința, indiferent de formă.

Poate cea mai importantă dimensiune a etnocentrismului este etnia sau apartenența etnică. Etnia se referă la practicile culturale a unei comunități de oameni, prin intermediul cărora membri grupurilor etnice se delimitează de membri altor grupuri etnice. Caracteristicile asumate care deosebesc un grup etnic de altul, de cele mai multe ori țin de limbaj, istorie socială, origine, practici religioase, stil de a se îmbrăca sau împodobi. Etnicitatea este un produs social care se reproduce în timp prin intermediul socializării și prin educație. De fapt educația este ea însăși o formă de socializare, dar este o socializare instituționalizată, cel puțin după o anumită vârstă, când copii ajung să ia legătura cu instituțiile de învățământ. Se vorbește despre educația care se face în familie, dar aceasta este mai degrabă o formă de promovare și reproducere a modelelor comportamentale și atitudinale. Familia oferă într-o măsură mai mult sau mai puțin susținută experiențe cu caracter educațional, dar în societatea contemporană familia reprezintă de cele mai multe ori un liant modelator între individ și instituția de învățământ.

**Tabel 2. Școala trebuie să informeze în legătură cu diferitele grupuri etnice**

	Frecvențe	Procent	Procent cumulată
Total de acord	293	28.1	28.1
De acord	407	39.1	67.2
În dezacord	229	22.0	89.2
Dezacord total	72	6.9	96.2
NS/NR	40	3.8	100.0
Total	1041	100.0	

Referitor la populația României, se vede din tabelul 2, 67,2% sunt de acord cu faptul că școala trebuie să informeze elevii în legătură cu particularitățile și obiceiurile grupurilor etnice diferite. Aceasta este într-adevăr o confirmare a toleranței pe care românii o manifestă în relația cu alte etnii și naționalități. În comparație cu atitudinea față de alte religii observăm că toleranța scade cu 5,5%, dar aceste procente pot fi puse pe seama proceselor psihosociale amintite în legătură cu atitudinile față de alte religii. Oricum gradul de acceptare este per ansamblu pozitiv și pe de altă parte în legătură cu cei 29% dintre români care se declară împotriva informării despre diversitatea etnică în școli, nu avem o dimensiune a motivelor care îi determină să facă acest lucru. În multe situații se întâmplă ca cetățenii să manifeste reticențe față de educația multietnică de teamă ca nu cumva aceasta să genereze sentimente de alienare și să determine o atitudine nepăsătoare din partea tinerilor în raport cu valorile și obiceiurile promovate la nivelul grupului de apartenență și a familiei. Această perspectivă însă nu reprezintă o respingere a multiculturalității, este mai degrabă o dorință de conservare a propriului spațiu social. Evident că modelul atitudinal prezentat nu poate fi generalizat la toți cei 29% care refuză experiențele multietnice în spațiul școlar, dar este un motiv întemeiat să credem că opoziția educației multiculturale este în realitate mai mică decât procentul sugerat în tabelul 2.

Modificările comportamentale din perspectiva obiceiurilor sexuale reprezintă un răspândit obiect al discriminării, deci un factor puternic de manifestare a etnocentrismului; acest domeniu al comportamentului social deseori incită reacții diferite, reprezentând un subiect controversat, dar care stârnește interesul la nivelul opiniei publice. La nivel social formele universal acceptate de exprimare a comportamentului sexual sunt heterosexualitatea și monogamia, deoarece acest model comportamental asigură reproducerea umană și perpetuarea instituției familiei. Acestea la rândul lor asigură perpetuarea societăților umane. Există din cele mai vechi timpuri și alte forme de manifestare a comportamentului sexual, care de regulă nu asigură reproducerea și nici consolidarea familiei în sensul

tradițional. Din punctul de vedere al percepției sociale categoriile care sunt diferite de modelul heterosexual sunt considerate deseori o amenințare asupra stabilității valorilor comunității. Din perspectivă sociologică putem spune că monogamia și consolidarea familiei oferă elemente importante pentru realizarea controlului social deoarece integrarea socială a individului este facilitată de respectarea normelor și instituțiilor sociale, iar familia este una din cele mai importante. Totuși abaterile de la modelul promovat social sunt numeroase și variate, așa încât ele nu pot fi ignorate.

În anul 1951 a fost realizată o cercetare considerată și astăzi ca fiind cel mai extins studiu asupra comportamentului sexual, de către Cellan Ford și Frank Beach. Astfel s-a arătat că tipurile acceptate de comportament sexual diferă de la o cultură la alta și astfel autorii studiului au concluzionat că majoritatea comportamentelor sexuale sunt mai degrabă învățate decât înnăscute. Acest studiu conține cercetări antropologice realizate asupra mai bine de două sute de societăți umane din diferite părți ale lumii (Ford, Beach 1951, p. 63). Totuși nu există certitudinea că această perspectivă a condiționării sociale a comportamentului sexual este reală. Există cercetări care dovedesc de pildă condiționarea biologică a homosexualității, fapt ce predispune oamenii spre astfel de orientări sexuale încă de la naștere. Aceste studii au pus în evidență diferențe în caracteristicile creierului homosexualilor, care ar fi diferite de ceilalți, sau au evidențiat impactul asupra dezvoltării copilului a producerii de hormoni în uterul mamei, în timpul sarcinii. Se consideră că aceste studii se bazează pe un număr mic de cazuri și deci oferă rezultate neconcludente (Healy 2001, p. 4). Totodată menționăm cercetările realizate în Statele Unite de către Alfred Kinsey, între anii 1940 și 1950, cu privire la valorile publice ale sexualității și modalitățile reale de manifestare a comportamentelor sexuale. Aceste studii au generat puternice controverse, astfel încât Kinsey și colegii săi s-au confruntat cu critici aspre din partea organizațiilor religioase, iar rapoartele furnizate de aceștia au fost considerate imorale, în mass media și chiar în Congresul American. Rezultatele acestor studii

dezvăluiau o mare diferență între normele sociale atribuite comportamentului sexual și conduita reală, cunoscută pe baza datelor oferite de către 18.000 de persoane care au alcătuit eșantionul (Kinsey 1948, 1953, p. 10-15/ p. 10-17). Studiile prezentate și rumoarea socială pe care au creat-o demonstrează importanța aspectelor legate de comportamentul sexual în ceea ce privește evoluția socială. Existența unor grupuri minoritate de oameni care manifestă comportamente diferite au reclamat reacții de administrare a modelelor atitudinale și de comportament, care în cele din urmă s-au orientat spre modele care să evite discriminarea acestor categorii, ajungându-se uneori la manifestări de discriminare pozitivă. Aceste evenimente sociale sunt foarte importante pentru contextul reglementărilor în domeniul de manifestare a formelor de egocentrism, funcționând ca modele și ca elemente de promovare a direcției sociale. De exemplu mișcările de emancipare a femeii și feminismul în particular a fost un succes pe fondul asocierii cu mișcarea antisegregaționistă care lupta pentru drepturile populației de culoare din Statele Unite. Chiar dacă categoriile sociale erau diferite, obiectivele erau aceleași drepturi civile. Putem să observăm o relație similară între eforturile de reglementare a etnocentrismului și reglementările cu privire la statutul minorităților sexuale.

**Tabel 3. Școala trebuie să informeze în legătură cu orientarea sexuală/ a fi transgender/ a fi intersex**

	Orientare sexuală (procente)	Transgender (procente)	Intersex (procente)
Total de acord	17.8	16.3	16.9
De acord	30.5	27.6	28.6
În dezacord	27.7	29.6	28.8
Dezacord total	19.1	20.6	20.2
NS/NR	5.0	6.0	5.5
Total	100.0	100.0	100.0

Observăm o modificare semnificativă a părerilor românilor cu privire la educația sexuală diversificată. Sub 50% dintre români



consideră că educația despre diversitatea sexuală este necesară în școli. Intersexualitatea (intersex) presupune existența trăsăturilor specifice ambelor sexe la o persoană, în timp ce persoanele transgen au o identitate de gen sau expresie a genului care diferă de cea a sexului atribuit la naștere. Putem totuși considera un procent satisfăcător al răspunsurilor care acceptă ca în cadrul educației sexuale să existe informații legate de minorități sociale diferite de valorile promovate oficial (aproape 50%), în condițiile în care, românii pot fi considerați tradiționali și conservatori, mai ales în domeniul credinței și a familiei. Acest lucru reprezintă un nou argument al toleranței pe care o manifestă societatea românească.

De asemenea am introdus în discuția despre formele de manifestare a etnocentrismului și părerile românilor despre cum ar trebui transmise în școli informații cu privire la persoanele cu dizabilități. Problema persoanelor cu dizabilități este semnificativ diferită de celelalte situații în care se manifestă etnocentrismul și discriminarea. Susținem aceasta pentru că persoanele cu dizabilități nu constituie o concurență în aproape nici o situație, datorită vulnerabilităților grave cu care se confruntă. În viața de zi cu zi individul se plasează în situații în care efectuează acțiuni menite să îi acopere nevoile, să îl ajute să își atingă obiectivele. Dar de regulă aceste situații presupun interacțiunea cu alți membri ai societății. De pildă într-un mijloc de transport în comun există locuri mai comode și locuri mai incomode, dar accesul la cele mai comode locuri creează o dorință generală pentru cei prezenți și evident o posibilă stare de competiție. Educația este cea care reglementează și reduce intensitatea acestei situații de competiție, deoarece suntem educați să cedăm locurile comode persoanelor în vârstă, persoanelor cu dizabilități, femeilor însărcinate etc. Competiția se reduce semnificativ, ea rămâne să se manifeste între persoane care se află la niveluri asemănătoare de capacități sau competențe fizice. În permanență ne confruntăm cu situații în care toți participanții râvnesc mai mult sau mai puțin conștient la obținerea celui mai optim profit din scena socială pe care o parcurg la un moment dat. Orice scenă socială conține poziții mai privilegiate și poziții mai

puțin privilegiate, iar participanții, cetățenii, percep pozițiile privilegiate și instinctual tind spre acestea. Societatea reglementează accesul la pozițiile privilegiate, educația formează cetățenii pentru respectarea acestor reglementări. De exemplu suntem familiarizați cu situația în care ritmul de efectuare a diferitelor servicii comerciale nu este suficient de rapid pentru a satisface optim aflusul de cerere și astfel se formează cozile. Cel care se află primul la coadă este pe poziția privilegiată, acesta va putea în cel mai scurt timp să dispună din nou de timpul său, organizându-și liber activitățile. Statul la coadă îngrădește activitățile, obligă individul la asumarea unui timp de așteptare, de regulă în picioare, deci nu foarte comod. Totuși, dacă nu cumva există o persoană aflată într-un grad ridicat de vulnerabilitate, recunoscut social, nimeni nu poate accesa poziția privilegiată înainte de a- veni rândul, fără a atrage critici și proteste din partea celorlalți. Recunoașterea socială a vulnerabilității este esențială în acest context deoarece, chiar dacă o persoană prezintă semne de vulnerabilitate vizibile, dacă acestea nu sunt recunoscute de societate, adică nu sunt acceptate ca fiind legitime și cunoscute în conștiința colectivă (nu există în normele sociale), această persoană nu se va bucura de protecția celorlalți, protecție ce se manifestată prin oferirea poziției privilegiate. Va avea același statut cu ceilalți, adică accesul la poziția privilegiată trebuie dobândit prin asumarea poziției și regulilor de funcționare a așteptării. În paranteză fie spus, cozile sunt forme de exprimare a echității sociale, ele sunt universal acceptate și reprezintă o formă de manifestare socială naturală (nu este rezultatul aplicării unei legi). Echitatea socială se manifestă prin faptul că fiecare participant parcurge toate stadiile de la ultimul la coadă (poziția cea mai puțin privilegiate), la primul la coadă (poziția privilegiată), dacă nu cumva face parte din categoriile care se bucură de protecție socială (de exemplu femeile însărcinate), aceste persoane de regulă primesc accesul mutual din partea celorlalți participanți, la poziția privilegiată. Totuși nici acum formula echității nu este absolută în sensul că gradele de participare nu sunt identice pentru toți. Nu este aceeași situație dacă o coadă este formată din 3 persoane sau dacă este

formată din 30. În ciuda faptului că doi cetățeni respectă normele sociale legate de cozi, cel care va avea două persoane în față va depune un efort mult mai mic pentru a ajunge la poziția privilegiată în comparație cu cel care va avea 29 de cetățeni în fața lui. Partea interesantă este că aceste două situații pot fi întâlnite simultan, adică în legătură cu aceeași ofertă de serviciu comercial sau de altă natură. Cu alte cuvinte, în funcție de aflulul general, la ora 10 coada poate să fie alcătuită din trei persoane și la ora 14 din trei zeci. Se poate considera că acest exemplu ne dovedește că echitatea socială nu este niciodată absolută, iar cetățenii, cu cât înțeleg mai bine acest lucru, cu atâta pot fi considerați mai bine adaptați.

Persoanele cu dizabilități sunt de fapt persoane cu vulnerabilități acute, vizibile și recunoscute social. Aceste persoane nu reprezintă o concurență pentru accesul la poziții privilegiate, aceste persoane accesează pozițiile privilegiate numai pe baza îngăduinței celorlalți. Nerespectarea normelor sociale poate să stârnească proteste, așa cum am văzut. Dacă aceste proteste nu sunt suficiente ele se pot transforma în forme de constrângere, dar pentru ca o formă de constrângere să se aplice și să funcționeze trebuie potențial în acest sens. În ceea ce privește organizarea socială formele de constrângere față de obligația respectării legii sunt asigurate instituțional. Poliția, tribunalele, penitenciarele sunt instituții care asigură respectarea legilor. În cazul normelor sociale, multe dintre ele neacoperite de legi, care se aplică situațiilor cotidiene fără implicații serioase în funcționarea comunităților umane, formele de constrângere nu sunt reglementate. Deseori funcționarea acestora se bazează pe autoritate, iar autoritatea se bazează pe potențial. Potențialul poate fi fizic sau simbolic (în cazul unor persoane cu funcții importante care teoretic pot mobiliza forme de constrângere instituționalizate). Persoanele cu dizabilități nu beneficiază de niciunul dintre cele două forme de potențial. Din punct de vedere fizic de cele mai multe ori persoanele cu dizabilități sunt vulnerabile, iar din punct de vedere simbolic notăm că sunt foarte puține cazurile în care persoanele cu dizabilități ajung să ocupe funcții importante. Persoanele cu dizabilități au o capacitate

redușă de efort din cauza vulnerabilităților de care suferă, prin urmare probabilitatea de a ocupa o poziție instituțională importantă este foarte scăzută. Deci persoanele cu dizabilități sunt dependente de protecția socială, iar aceasta reclamă sentimente de empatie și îngăduință. Îngăduința este de fapt acceptare excepției de la regulă și acest lucru determină sau implică un anumit grad de generozitate.

**Tabel 4. Școala trebuie să informeze în legătură cu persoanele cu dizabilități**

	Frecvențe	Procent	Procent cumulată
Total de acord	331	31.8	31.8
De acord	398	38.2	70.0
În dezacord	199	19.1	89.1
Dezacord total	60	5.8	94.9
NS/NR	53	5.1	100.0
Total	1041	100.0	

În general românii se dovedesc a fi toleranți și suportivi în legătură cu categoria socială a persoanelor cu dizabilități, așa cum se vede în tabelul 4. 70% dintre români sunt de părere că școala trebuie să informeze elevii în legătură cu problemele diferitor categorii de persoane cu dizabilități. Acest lucru apare de fapt firesc, toleranța în legătură cu această categorie socială fiind o chestiune cu un grad înalt de dezirabilitate socială, drept pentru care lipsa de îngăduință sau manifestarea unei atitudini negative față de persoanele cu dizabilități ar intra în contradicție cu valorile promovate de societate. Totuși apare întrebarea de ce 25 % dintre români nu doresc ca școala să transmită informații despre persoanele cu dizabilități. Una dintre posibilele explicații ar fi că ei își doresc ca la școală, copiii să fie lipsiți de griji, să nu se confrunte cu problemele sociale, să nu fie distrași de alte lucruri decât cele legate de materiile școlare, fiind convingeți că rolul școlii este acela de a transmite exclusiv informații despre diferitele domenii științifice, de a le explica și de a pregăti elevii pentru a face față specializării într-un anumit domeniu profesional. Sigur că o asemenea perspectivă pierde din vedere menirea unităților de învățământ de a pregăti elevii

pentru a deveni buni cetățeni, de a-i forma în direcția unei bune integrări în societate. De asemenea o posibilitate este ca o parte dintre românii care nu consideră că școala trebuie să transmită informații despre problemele cu care se confruntă categoria persoanelor cu dizabilități, să aibă o imagine idilică despre contextul școlar, să considere că în contextul activităților școlare elevii trebuie să cunoască doar aspectele pozitive ale vieții și că problemele regretabile sau starea în care se află persoanele cu dizabilități pot să influențeze negativ contextul școlar și să facă mai puțin plăcută șederea și activitățile celorlalți elevi.

#### **4. Sentimentul discriminării și educația interculturală**

Pornind de la descrierea economistului Gary Becker, discriminarea este o situație în care oamenii care sunt la fel, sunt tratați în mod diferit. De pildă în contextul activităților profesionale și a pieței forței de muncă, muncitorii cu prestații de productivitate egale primesc recompense diferite, cum ar fi salarii, beneficii secundare, oportunități de promovare, protecție împotriva concedierii etc (Becker 1971, p. 475). Accesul liber pe piața forței de muncă este o miză serioasă pentru cetățenii Uniunii Europene, mai ales dacă ne raportăm la țările mai puțin dezvoltate economic, cum este și România, unde veniturile sunt considerabil mai mici decât în țările vest Europene sau decât în cele nordice. Una dintre funcțiile școlii, atât la nivel preuniversitar dar mai ales la nivel universitar, este funcția de pregătire a individului în vederea ocupării unui loc de muncă. Deci putem spune că educația interculturală este cu atât mai importantă cu cât o mare parte dintre cetățenii din România își doresc, cel puțin teoretic, un loc de muncă mai bine plătit într-o țară dezvoltată. De altfel fenomenul migrației forței de muncă dinspre România înspre Europa occidentală este unul de mare amploare. Locul de muncă și veniturile constante nu sunt o miză doar pentru cetățenii din România, sunt o problemă universală care este de maximă importanță pentru toți cetățenii Uniunii Europene. Fără îndoială că situația concurențială este pregnantă atunci când ne referim la locurile de muncă. Prin urmare

acesta este un domeniu unde etnocentrismul și discriminarea sunt vizibile, justificate prin mize pecuniare, întreținute de contextul concurențial. Astfel sunt semnalate constant multe cazuri în care cetățenii români care muncesc în Europa Occidentală primesc salarii mai mici, nu pot avansa în ierarhia profesională, sau chiar se confruntă cu cerințe mai dificile în comparație cu alți colegi care aparțin culturii naționale respective. În acest context sentimentul discriminării este în parte justificat, el se bazează pe acumularea unor frustrări care nu prea pot fi expuse în context profesional. Totuși, în ciuda realităților pe care nu le contestăm, sentimentele de discriminare profesională din partea emigranților au o justificare parțială. De regulă statutul de emigrant impune eforturi considerabile de integrare socială, emigranții nu ajung să se exprime prin limbaj atât de fluent ca și nativii, cel puțin o perioadă îndelungată de timp. Emigranții se rup de mediul lor social, fapt care deseori întreține sentimente de nostalgie și disconfort. De asemenea emigranții au nevoie de o perioadă de timp pentru a se adapta și pentru a cunoaște ierarhia valorilor, normele sociale sau cutumele comunității. Toate aceste lucruri sunt vizibile și implică o atitudine de înțelegere din partea celor adaptați, explicații suplimentare, răbdare din partea mediului social de referință. Acceptarea socială trebuie răsplătită, astfel că emigranții sunt predispuși spre disponibilitate, atât în relațiile extraprofesionale cât mai cu seamă în cadrul intraprofesional. Fără această disponibilitate integrarea socială este dificilă, și poate merge spre eșec. Pe baza celor spuse putem conchide că discriminarea profesională are în mare parte temeuri economice. Instituțiile oferă beneficii mai mici emigranților pentru un motiv simplu: ele pot să facă acest lucru și este economic să procedeze astfel. Emigranții inițial acceptă cu bucurie aceste situații de discriminare, abia după ani, când integrarea socială nu mai este o problemă atât de mare, emigranții se plâng de propriile poziții mai puțin favorabile în raport cu colegii lor.

”Agenția pentru Drepturi Fundamentale a UE (FRA) a realizat o gamă largă de sondaje, acestea indicând existența unor niveluri ridicate ale discriminării în Uniunea Europeană. Sondajele

au identificat, de asemenea, în ce domenii ale vieții se resimte cel mai puternic discriminarea rasială. Discriminarea pe piața forței de muncă este un motiv de îngrijorare nu numai atunci când se caută un loc de muncă, ci și la locul de muncă, unde 22 % din respondenți s-au simțit discriminați din cauza originii lor etnice sau a faptului că proveneau dintr-o familie de imigranți. Conform respondenților, factorii care declanșau discriminarea atunci când doreau să închirieze sau să cumpere un apartament sau o casă erau numele (44 %), urmat de culoarea pielii sau aspectul fizic (40 %) și cetățenia (22 %). În ceea ce privește accesul la bunuri și servicii (administrație publică, transport public, magazine, restaurante etc.), romii (28 %) și persoanele de origine nord-africană (27 %) s-au confruntat cu nivelul de discriminare cel mai ridicat. Discriminarea rasială a fost mai puțin întâlnită în domeniul asistenței medicale (3 % în ultimul an), existând însă diferențe majore între diferitele grupuri: nivelul de discriminare cel mai ridicat a fost resimțit de romi (8 %), care au, de altfel, o speranță de viață mai scăzută în comparație cu populația generală” (Comisia Europeană 2020, p. 12).

Punctele de vedere ale românilor care trăiesc în România sunt diferite de cele ale românilor din diaspora, în ceea ce privește fenomenul de discriminare. În primul rând cei din diaspora sunt dispuși să vadă discriminarea în mai multe domenii ale vieții sociale, să o înțeleagă din perspective mai largi, decât conaționali lor din străinătate. Discriminarea poate fi o formă de integrare socială, lupta împotriva descriminării atrage atenția asupra grupurilor sociale și este de regulă un instrument accesibil minorităților sociale sau grupurilor vulnerabile. Celorlalți le este dificilă invocarea situațiilor discriminatorii din cauza neputinței de a-și justifica poziția ca fiind compatibilă cu discriminarea. Aceasta nu înseamnă că membri grupurilor majoritate nu pot fi discriminați, se întâmplă deseori ca minoritatea să comită acte discriminatorii de mică intensitate asupra majoritarilor. România este un stat multiethnic, un stat membru al unei structuri globale multietnice, prin urmare comunicarea interculturală și educația interculturală reprezintă mize importante pentru dezvoltarea socială.

Am realizat tabelul 5 din prelucrarea aceluiași date ca cele folosite pentru tabelele anterioare, obținute prin cercetarea realizată la comanda Comisiei Europene și anume Eurobarometrul ZA7575 din 2019. Tabelul 5 conține 10 situații sociale în care fenomenul discriminării se manifestă frecvent. Analizând datele care sunt aplicabile întregii populații din România se pune problema dacă sentimentul discriminării este mare sau mic la români. Concluzia este că mai degrabă sentimentele de discriminare sunt reduse în spațiul social românesc și în cele ce urmează vom explica acest lucru.

**Tabel 5. Măsura în care cetățenii României s-au simțit discriminați în diferite împrejurări**

	Frecvențe	Procent din total	Procent din discriminați	Procent cumulat din discriminați
Într-un spațiu public	38	3.7	24.2	24,2
În timp ce căutam un loc de muncă	22	2.1	14	38,2
La locul de muncă	20	1.9	12.7	50,9
De către personal sanitar (de exemplu, recepționar, asistent medical sau doctor)	18	1.7	11.5	62,4
De către personalul școlii sau universității; este posibil ca acest lucru să vi se fi întâmplat în calitate de student(ă) sau de părinte	15	1.4	9.6	72
Într-o cafenea, într-un restaurant, bar sau club de noapte	12	1.2	7.6	79,6
Când căutați o casă sau un apartament de închiriat sau de cumpărat	11	1.1	7	86,6
De către asistenți sociali	7	0.7	4.5	91,1
În alte împrejurări (spontan)	7	0.7	4.5	95,6
Într-un magazin sau într-o bancă	5	0.5	3.1	98,7
NS/NR	2	0.2	1.3	100,0
Total	157	15.1	100.0	--
Nu s-au simțit discriminați	884	84.9	--	--
Total	1041	100.0	--	--

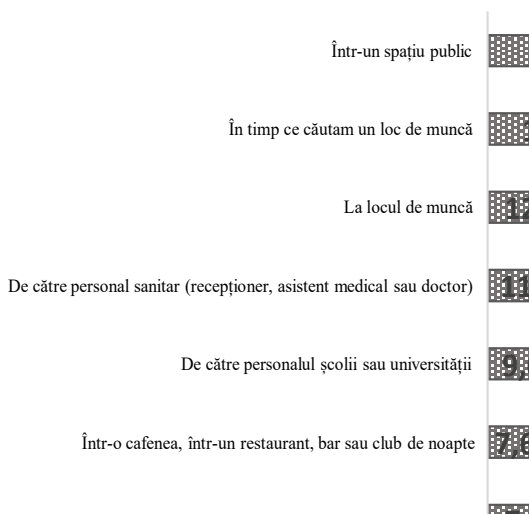


În primul rând se poate observa că cel mai mare grad de discriminare este resimțit în contextul în care indivizii se află într-un spațiu public, acest lucru fiind de fapt extrem de general. Discriminarea este o temă amplu dezbătută și eradicarea discriminării reprezintă o politică publică de bază a Uniunii Europene, ceea ce înseamnă că tema discriminării este cunoscută la nivelul opiniei publice. Mai mult, exemplele de viață ne arată că dezvăluirea acțiunilor discriminatorii mobilizează forțe sociale benefice, care se constituie ca suport pentru categoriile sau persoanele discriminate. Distanța de la discriminare la rasism este foarte mică în acest context. Rasismul este o formă extremă de discriminare, dar ”*rasismul*” este o formulare mai convingătoare, o expresie cu rezonanță puternică, un fapt antisocial de gravitate mare care determină mobilizarea mai rapidă a forțelor sociale protectoare (ONG-uri, mass media, instituții ale statului). În căutarea dreptății oamenii sunt bucuroși să beneficieze de asemenea suport și pe de altă parte în acest fel se asigură că vor fi tratați cu mare atenție și promptitudine. Da, este adevărat că acuzațiile de rasism uneori sunt folosite abuziv în scopul obținerii unui tratament privilegiat sau poate doar în scopul notorietății, fenomen benefic atât în business cât și în politică. Un sportiv cu rezultate excepționale este un foarte bun sportiv, dar un sportiv care are intervenții inopinate în spațiul public, care ”face capul de afiș” al ziarelor, pe lângă faptul că este un sportiv foarte bun este și un vector fantastic al spoturilor publicitare. Bunăoară Michael Jeffrey Jordan este considerat cel mai mare jucător de baschet al tuturor timpurilor, dar cariera sa sportivă este presărată de evenimente și întâmplări care nu au legătură cu sportul. De exemplu în anul 1993 ED Bradley de la CBS a realizat un show de 60 de minute avându-l ca invitat pe Michael Jordan cu care a discutat exclusiv despre noaptea în care acesta a fost văzut la jocuri de noroc în Atlantic City, New Jersey, fiind chiar noaptea dinaintea meciului împotriva celor de la New York Knicks, prilej cu care a pierdut la jocuri suma de 57.000 de dolari americani. Este notoriu faptul că Michael Jordan de-a lungul carierei sale sportive a câștigat mult mai mult din publicitate decât din salariul de sportiv și

primele de joc. Amintindu-ne de ceea ce spuneam înainte legat de faptul că discriminarea și rasismul sunt subiecte publice sensibile, capabile să mobilizeze forțe sociale importante, obținem o rețetă a succesului economic și social. Un exemplu elocvent poate fi evenimentul din anul 2017 în jurul jucătoarei de tenis de culoare Serena Williams și a soțului acesteia, alb caucazian (europoid). Știind că urmează să nască o fetiță fostul jucător de tenis român Ilie Năstase a făcut o remarcă ce a stârnit dezbateri interminabile la nivel planetar: „Vom vedea ce culoare va avea copilul. Poate ciocolată cu lapte?!”. Federația Internațională de Tenis l-a amendat cu suma de 10000 de dolari și a fost suspendat pe o perioadă de trei ani în care nu mai poate avea un rol oficial în competițiile ITF. Năstase a fost acuzat de rasism. Arbitrul român Sebastian Colțescu a fost protagonistul unui mare scandal de rasism pentru că a fost surprins că s-a exprimat în legătură cu antrenorul secund al unei echipe de fotbal din Turcia cu aperlativul ”ăla negru”, discuție care se purta în limba română iar expresia a fost adresată în particular colegului său arbitrul de centru. Colțescu a fost de asemenea amendat și suspendat. Exemplele prezentate vor să pună în evidență două aspecte: pe de o parte faptul că discriminarea reprezintă un subiect cu mize uriașe în spațiul public european și pe de altă parte că protagoniștii unor situații în care discriminarea este invocată ajung foarte populari pe perioade scurte de timp. Protagonii se împart în două categorii: criminali și victime. În cazul victimelor se formează instantaneu un val uriaș de simpatie publică. Această simpatie întreține o notorietate pozitivă care este foarte benefică din punct de vedere economic, contribuind la asigurarea unor avantaje importante. De fapt nici d-na Williams nici arbitrul secund al echipei din Turcia nu au suferit deloc, nu li s-a întâmplat nimic nici lor nici altor oameni din jurul lor. Exprimările vinovaților au fost fără intenția sau puțința de a afecta negativ pe cineva. Totuși rolul de victimă asumat a adus mari beneficii de imagine ambilor protagoniști și numai prin faptul că au fost în centrul atenției multor instituții de presă.

Revenind la tabelul 5 observăm că de fapt sentimente despre discriminare sunt reclamate de 15,1% dintre români, restul de 84,9% declară că nu s-au simțit discriminați. Din totalul celor 15,1 procente 24% au avut sentimentul discriminării în spațiul public. Pornind de la fenomenul prezentat mai sus putem spune că o parte dintre aceștia își explică anumite eșecuri sau situații neavantajoase prin fenomenul discriminării, folosind exagerat acest pretext.

**Grafic 1. Contexte ale discriminării în România. Date oferite de cetățenii români care au declarat că s-au simțit discriminați în diferite situații.**



Graficul 1 prezintă formele de manifestare a sentimentelor de discriminare a celor 15,1% dintre români care se declară în această situație. Dacă ne uităm la contextul locului de muncă, fie că este vorba de căutarea unui loc de muncă sau ceea ce se întâmplă la locul de muncă pe care individul îl deține, 26,7% dintre români se simt discriminați. Cu certitudine că dacă am avea date despre sentimentele de discriminare ale românilor din străinătate, manifestate în același context, procentul celor care se simt

discriminați ar fi mult mai mare. Pe de altă parte sentimentele de discriminare nu apar în cazul celor care sunt mulțumiți de activitatea profesională și de remunerație. Ceea ce vrem să sugerăm este că discriminarea obiectivă este de fapt destul de rar întâlnită în Uniunea Europeană și că discriminarea reclamată de către cetățenii români este în mare parte o formă de exprimare a nemulțumirilor cauzate de alte situații decât discriminarea însăși. De fapt discriminarea are o dimensiune simbolică, de interpretare, atâta timp cât se manifestă nesistematic, accidental. Discriminarea gravă este legată de acțiuni sistematice care au loc cu o anumită periodicitate, care se propagă pe ani sau zeci de ani, care este instituționalizată și acceptată de societate.

Probabil că cea mai mare provocare a educației interculturale la momentul de față în Europa și nu numai, este de a implementa la nivelul cetățenilor cunoștințe și metodologii de evaluare a contextelor discriminatorii, de a-i învăța care sunt formele de reacție pe care datoria civică le impune în aceste situații. De fapt educația interculturală pornește de la un principiu de bază, acela al diversității. Diferențele dintre obiceiuri, culturi sau rase nu trebuie negate și nici nu pot fi negate, atâta timp cât acestea sunt realități obiective, perceptibile. Mai degrabă educația interculturală își propune să elimine sensurile peiorative de exprimare și intențiile de dominare a unui grup social în relație cu alt grup social, a unui individ în relație cu altul. Apartenența etnică sau apartenența culturală nu mai pot constitui un argument de atingere a vreunui scop, indiferent de domeniu sau formă. Atitudinile discriminatorii se nasc din dorința de dominare, din intenția de consolidare a unei poziții privilegiate în raport cu persoane sau grupuri diferite de cel care le inițiază. De aceea misiunea educației interculturale este una dificilă și anume de a pregăti cetățenii, de a-i face apti să evalueze corect relaționările și evenimentele sociale. Altfel discriminarea sau rasismul pot cu ușurință să devină instrumente de manevră pentru inventarea unor "scurtături" în atingerea scopurilor mai mult sau mai puțin mercantile ale unor persoane sau instituții, ceea ce este desigur profund incorect. Am atras atenția asupra câtorva cazuri amplu

mediatizate din sport care prezintă aspecte contradictorii în raport cu semnificațiile fenomenului de discriminare. În primul rând discriminarea este un *fenomen care conduce la deprivare materială și excluziune socială*, el generează și caracterizează situații sau grupuri defavorizate, aflate în suferință. În cazurile prezentate ”victimele” discriminărilor sunt de fapt persoane privilegiate atât din punct de vedere material cât și social. Pe de altă parte *intenția* este un factor deosebit de important în analiza actelor de discriminare, astfel încât intenția trebuie să fie una de asuprire sau subjugare a entității discriminate. Într-o situație reală de discriminare agresorul obține avantaje materiale sau/și relaționale în raport cu entitatea discriminată. Aceste avantaje de regulă sunt premeditate, una din situațiile des întâlnite este de a opri entitatea discriminată din desfășurarea activității sau de a atinge obiective de orice fel. Raportându-ne la cazurile analizate, intențiile agenților discriminatori nu pot fi legate de dorința premeditată de a aduce prejudicii entităților discriminate sau de a consolida avantaje concrete în raport cu cei discriminați. Un al treilea argument se referă la *repetabilitatea actelor discriminatorii*, astfel încât acestea să nu se confunde cu bătăria, comportamentul nepolitic, sau pur și simplu greșeala datorată unor omonime lingvistice. În cazul arbitrilor de fotbal precizăm că termenul ”nigger” este un cuvânt din lumea anglo-saxonă, peiorativ și ofensator, adresat persoanelor cu pielea de culoare închisă. În limba română cuvântul ”negru” semnifică o culoare și nimic altceva, el se traduce în limba engleză prin cuvântul ”black”, care nu este ofensator. Cei doi arbitri comunicau între ei în limba română. Interpretarea acestei comunicări a fost fără îndoială o eroare, iar reacția echipelor a inversat rolurile. În fapt victima contextului de discriminare a ajuns să fie arbitrul român, absolut inocent față de intenția de a jigni pe cineva. Această situație putea fi evitată dacă cei doi arbitri ar fi fost întrebați în legătură cu intenția și contextul comunicațional, înainte ca echipele să decidă sancționarea unui gest discriminatoriu inexistent. Desprindem așadar trei factori definiții ai fenomenului de discriminare:

1. *Deprivarea materială și/sau excluziunea socială* este criteriul care stabilește dacă o persoană sau un grup se află într-o stare de defavorizare.
2. *Intenția actului ofensator sau a acțiunilor nocive;* trebuie să se facă deosebirea dintre bătăranie sau nesimțire pe de o parte și discriminare pe de altă parte. Bătărania este o acțiune personală, discriminarea e adresată unui grup social și asta e o mare diferență.
3. *Discriminarea trebuie să fie sistematică,* în sensul în care intenția unei persoane sau a unui grup de persoane poate fi probată prin gesturi ofensatoare sau molestatoare înfăptuite în mod repetat, menite să discrediteze altă persoană sau alt grup social.

Educația interculturală are misiunea de a clarifica aceste lucruri deoarece în societatea globală contemporană discriminarea este o infracțiune deosebit de gravă și orice greșeală (intenționată sau neintenționată) în acest domeniu poate crea mari prejudicii. Impolitețea sau bătărania reprezintă fapte reprobabile care pot fi considerate ca un sol fertil în care poate germina sau nu discriminarea. Dar confuzia bătăraniei cu discriminarea, doar pe motivul că o persoană aparține unui grup minoritar (discriminabil) constituie un abuz poate la fel de grav precum discriminarea însăși. Nu putem lăsa ca nemulțumirile personale să fie satisfăcute prin utilizarea neconformă a unui fenomen social sensibil, cu conotații simbolice profunde, deoarece această practică, dacă este generalizată, va conduce inevitabil la diluarea fenomenului în conștiința publică și în cele din urmă la zădărnicierea luptei împotriva discriminării. Astfel se ajunge ca cetățenii care într-adevăr au nevoie de suport social din cauză că sunt discriminați, să nu mai beneficieze de atenția societății.

## **5. Mobilitățile internaționale și educația interculturală**

De regulă migrația educațională este o formă provizorie de schimbare a instituției de învățământ pentru o perioadă scurtă de timp. La nivelul Uniunii Europene acest fenomen se realizează între

instituții educaționale din țări diferite, adică un elev își desfășoară activitățile școlare într-o instituție de învățământ dintr-o altă țară a Uniunii Europene. Aceste programe sunt încurajate și finanțate de UE pentru că ele aduc beneficii multiple la nivelul consolidării unității sociale a statului global. În primul rând se urmărește o compatibilizare a sistemelor de învățământ atât la nivel preuniversitar cât și la nivel universitar. Prin intermediul instituțiilor de învățământ se realizează de asemenea un schimb intercultural prețios. Cei care beneficiază de aceste programe au posibilitatea să intre în contact cu medii sociale noi, să cunoască tradiții, obiceiuri și valori specifice acestor comunități. De asemenea se promovează o anumită disponibilitate interculturală, prin exercitarea acestei experiențe de relaționare cu oameni care aparțin unor spații culturale foarte diferite de cel de proveniență. Nu în ultimul rând cunoașterea programelor școlare, a exigențelor de pregătire care se manifestă în alte sisteme de educație, permite elevului sau studentului să conștientizeze aspectele pozitive și aspectele negative ale sistemului de proveniență, să le compare cu alte sisteme de învățământ din Uniunea Europeană. În acest fel se promovează o perfecționare și o compatibilizare a sistemelor de învățământ, mai ales că și dascălii au acces și sunt încurajați să parcurgă programe de mobilități educaționale.

În anul 2019 Comisia Europeană a publicat un studiu științific legat de impactul pe care programul de mobilitate educațională Erasmus+ l-a avut la nivelul statelor membre ale Uniunii Europene. Între anii 2014 și 2018 în jur de două milioane de studenți și profesori din învățământul universitar au învățat, s-au specializat sau au predat pentru o anumită perioadă la o universitate din altă țară UE prin intermediul programului Erasmus+. Acest studiu a debutat la începutul anului 2017 și s-a încheiat în luna aprilie 2019.

Au fost intervievate aproape 77000 de persoane, studenți sau profesori care au beneficiat de acest program, din toate țările Uniunii Europene. Printre concluziile importante ale studiului este faptul că studenții care au beneficiat de cel puțin un program de mobilitate au

declarat că acest lucru le-a mărit semnificativ șansele de a obține primul loc de muncă. 72% dintre aceștia au apreciat că experiența mobilității educaționale i-a ajutat în acest sens.

Programul Erasmus+ i-a ajutat să facă progrese în legătură cu abilitățile interpersonale și cele interculturale, le-a crescut competențele profesionale și încrederea în propriile forțe, i-a ajutat să fie organizați în vederea atingerii obiectivelor, să fie deschiși din punct de vedere cultural și social. 40% dintre cei care au urmat programe de pregătire au primit oferte de locuri de muncă de la companiile sau organizațiile unde au desfășurat aceste stagii și 10% dintre aceștia au deschis propriile lor firme, pe baza experienței acumulate în cadrul programului de mobilități. În urma perioadei de mobilitate educațională mulți dintre participanții la programul Erasmus+ și-au schimbat planurile de studii, și-au clarificat opțiunile în legătură cu ceea ce doresc să facă în viitor din punctul de vedere al carierei profesionale. Cei care au participat la mobilități educaționale s-au declarat în mai mare măsură mulțumiți în legătură cu locurile lor de muncă comparativ cu cei care nu au beneficiat de asemenea programe. De asemenea 23% dintre foștii studenți Erasmus au găsit locuri de muncă în străinătate, în comparație cu 15% dintre cei care nu au urmat un astfel de program. Totodată trebuie menționat că programele de mobilități educaționale contribuie semnificativ la crearea unei identități europene, astfel încât, conform studiului menționat, 32% dintre studenți s-au autoidentificat ca fiind în primul rând europeni și în al doilea rând etnici ai țărilor de proveniență. Înainte de a parcurge experiența mobilității educaționale doar 25% s-au identificat ca fiind în primul rând europeni. Nu în ultimul rând studenții Erasmus+ au avut posibilitatea să experimenteze noi metode de predare și învățare, fapt care a avut un impact pozitiv asupra prestației lor în mediul academic și i-a determinat să își îmbunătățească abilitățile de învățare (Comisia Europeană 2019, p. 5-10).

Ca o caracteristică generală conform studiului realizat de Comisa Europeană, cei care au participat la programul de mobilități educaționale au raportat evoluții consistente în foarte multe direcții.



Totuși nu trebuie să uităm că acest studiu nu a reprezentat o evaluare externă, obiectivă, deoarece studiul se bazează pe părerile participanților despre ei înșiși. Acest lucru reclamă o subiectivitate consistentă, mai ales într-o perioadă în care subiecții se află într-un proces de construcție a identității profesionale, urmând a se confrunta cu o altă perioadă în care trebuie să își vândă cât mai bine abilitățile și competențele profesionale. Cu toate acestea putem afirma cu titlu de certitudine că subiecții au fost sensibilizați în legătură cu trăsăturile și calitățile care sunt apreciate pe piața forței de muncă, ceea ce nu a fost cazul la cei care nu au participat la aceste programe. Si faptul că cei care nu au beneficiat de mobilități educaționale nu au fost sensibilizați cu privire la o serie de calități căutate pe piața muncii, nu se datorează lipsei de informații sau din cauză că profesorii lor nu au fost dispuși să discute aceste teme. Pur și simplu există anumite informații care pot fi însușite doar prin participare. Nu este suficient ca informațiile să fie cunoscute, ele trebuie transformate în fel de a fi, trebuie însușite la nivel de caracteristici ale personalității individului. Simpla cunoaștere a acestor informații nu produce efecte, rămâne la stadiul de cunoaștere teoretică.

În schimb cunoașterea prin intermediul experiențelor trăite are efecte total diferite în cazul acestor tipuri de informații. Ele se regăsesc la nivelul trăirilor personale, a modului de interacțiune cu ceilalți, a preocupărilor și priorităților pe care subiectul și le construiește.

Datorită eurobarometrului flash 466 realizat în 2019 avem posibilitatea să analizăm câteva aspecte legate de mobilitatea internațională în general și mobilitatea educațională în particular care se manifestă la populația tânără din România. Respondenții acestui studiu au fost tineri cu vârste cuprinse între 15 ani și 30 de ani din statele membre ale Uniunii Europene. De asemenea am selectat răspunsurile din baza de date în funcție de variabila country (țară) și am obținut trei baze de date, în ideea de a putea face câteva comparații.

Astfel că am elaborat o bază de date cu cei 300 de respondenți din România, am elaborat o a doua bază de date cu respondenți din Franța, Belgia, Olanda, Germania și Italia, acestea reprezentând țările cele mai avansate din punct de vedere economic și social și am păstrat în analiză baza de date originală, cu respondenți din toate țările Uniunii Europene. Ne așteptăm ca să existe diferențe între procentul de populație tânără care participă la programe de mobilități sau care au experiențe internaționale pe cont propriu, dar ne propunem să vedem cât de mari sunt aceste diferențe și pe unde se află țara noastră din punctul de vedere al performanțelor legate de mobilitățile educaționale.

**Tabel 1. Situația tinerilor din România care au studiat sau au lucrat într-o altă țară**

	Frecvențe	Procent din total	Procent dintre cei cu activitate în străinătate
Ca elev la școală	10	3,3	11,3
Ca student în cadrul unei forme de învățământ superior	11	3,7	12,5
Ca student în cadrul învățământului și formării vocaționale	6	2	6,8
Ca ucenic	23	7,7	26,1
Ca voluntar	5	1,7	5,6
Ca participant la un program socio-educativ de schimb între tineri	3	1	3,4
În calitate de tânăr profesionist	30	10	34
Total	88	29,4	100
Nu au avut o experiență în străinătate	212	70,6	--
Total	300	--	--

Din tabelul 1 reiese că aproape 30% dintre tinerii din România au desfășurat diferite activități într-o altă țară a Uniunii

Europene. Înainte de a interpreta datele legate de diferitele activități trebuie să menționăm că România este o țară cu o populație foarte dinamică din punctul de vedere al migrației forței de muncă spre alte țări ale Uniunii Europene, indiferent de vârstă. Acest aspect este semnificativ pentru că tinerilor le este mai ușor să stabilească contacte internaționale și să desfășoare activități în alte state UE având la dispoziție membri ai familiei care deja au experiență în domeniul muncilor în străinătate sau chiar s-au stabilit într-o altă țară a Uniunii Europene. Acum problema este că apetitul pentru experiențele internaționale ale tinerilor se manifestă cu precădere în direcția celor mai dezvoltate țări ale spațiului european. Acest lucru se produce din cel puțin trei motive: În primul rând legăturile de prietenie și rudenie din străinătate sunt date de persoane care au migrat spre o piață a forței de muncă care să le ofere venituri mai consistente, ori veniturile ridicate se obțin în țări cu economii dezvoltate. În al doilea rând interesul tinerilor este orientat spre țările dezvoltate atâta vreme cât familiarizarea cu alte medii sociale și profesionale, asimilarea particularităților culturale și lingvistice, pot oferi oportunități în direcția găsirii unui loc de muncă. În al treilea rând modelele de bune practici se găsesc de regulă în spații sociale dezvoltate, cu alte cuvinte cei care merg în străinătate pentru a învăța sau pentru a-și spori anumite abilități profesionale, vor găsi informații și modele de calitate tot în țările dezvoltate. Reiese de aici că socializarea globală și educația interculturală se realizează cu precădere dintr-o singură direcție în spațiul european: dinspre țările dezvoltate înspre țările mai puțin dezvoltate.

Chiar dacă pare un fenomen firesc el ridică câteva probleme. Pe de o parte modelele culturale ale spațiilor sociale mai puțin dezvoltate se află într-o situație de subordonare comparativ cu celelalte modele culturale iar acest lucru poate genera fie frustrare, fie complexe de superioritate. Unele valori culturale sunt promovate mai intens decât altele, ceea ce implică formarea societății globale după tiparele statelor dezvoltate, contribuția celor mai puțin dezvoltate fiind mult mai redusă. Pe de altă parte socializarea globală este "găzduită" inechitabil, unii sunt gazde permanente, în

timp ce alții sunt mereu oaspeți. Această inechitate poate genera nemulțumire la nivelul populației. Este o situație similară cu cea a unei familii care privește în permanență oaspeți. După un timp devine o activitate obositoare și nerentabilă.

Din cei 29,4% dintre tinerii din România care au avut activități de altă natură decât turistice în alte state UE, cei mai mulți (60,1%) au avut legătură cu piața forței de muncă, au desfășurat activități aducătoare de venituri: în calitate de profesionist 34% și în calitate de ucenic 26,1%. Pe de altă parte dintre tinerii cu experiențe în străinătate 34% sunt experiențe care sunt organizate la nivelul instituțiilor de învățământ: 11,3 ca elev la școală, 12,5 ca student și 5,6 ca participant la un program socio-educativ. Se vede că în cazul românilor numărul celor care au mers în alte țări UE pentru muncă este aproape de două ori mai mare decât numărul celor care au urmat programe educaționale și acest raport nu este tocmai unul favorabil. Din punctul de vedere al educației interculturale experiențele trăite în afara spațiilor de învățământ sunt limitate.

Educația interculturală sau educația multiculturală sunt doi termeni folosiți de diferiți autori pentru a desemna fenomene asemănătoare. Termenul de "intercultural" se referă în special la interacțiuni dintre oameni ce aparțin unor culturi diferite. Comunicarea interculturală are o dimensiune asemănătoare cu modelul interpersonal în care doi sau mai mulți indivizi se află într-un context comunicațional consimțit, cu precizarea că în cazul comunicării interculturale participanții aparțin unor grupuri etnice diferite.

Educația interculturală presupune învățarea celor mai optime formule de a interacționa cu oameni care aparțin unor culturi diferite. Pentru aceasta în cadrul educației interculturale unul dintre obiectivele principale este acela de a transmite informații și explicații despre obiceiurile și tradițiile altor culturi. Termenul "multicultural" se referă la prezența oamenilor ce aparțin unor grupuri culturale diferite. Acești oameni pot să interacționeze sau să nu interacționeze. Ei formează un agregat sau o categorie socială, mai degrabă decât un grup comunicațional.

Când folosim termenul de educație multiculturală ne gândim la un spațiu social potrivit, cum ar fi o școală multiculturală sau o universitate multiculturală (Grant și Portera, 2011, p. 98). Cu toate acestea termenul ”multicultural” nu are sens fără ca ceea ce desemnează să implice interacțiune dintre oameni care aparțin unor culturi diferite. De exemplu un cartier în care locuiesc creștini, musulmani și evrei este un cartier multicultural chiar dacă membri diferitelor grupuri religioase nu relaționează între ei, relațiile sociale sunt exclusiv în interiorul grupului religios. Pentru a vorbi despre un cartier intercultural este nevoie să avem certitudinea că relaționările oamenilor nu sunt în exclusivitate intragrupale, că membrii diferitelor grupuri religioase interacționează între ei. Revenind la educație specialiștii spun că în linii mari educația multiculturală poate fi înțeleasă din două puncte de vedere diferite. Pe de o parte ca formă de promovare a bunei înțelegeri între persoane cu background cultural diferit și pe de altă parte ca modalitate de luptă împotriva opresiunii datorate discriminării, ca formă de atenționare a populației în legătură cu datoria civică de a lupta împotriva oricărei cauze opresive sau forme de opresiune (Spiteri 2017, p. 5-20). Specificările legate de cei doi termeni, educația interculturală și educația multiculturală, ne arată că acest context de interacționalitate fizică sau virtuală a diferitelor culturi, reprezintă un fenomen social complex, cu implicații sociale foarte variate. De altfel sensurile care fac diferența dintre interculturalitate și multiculturalitate sunt atât de subtile și variate încât înșiși autorii studiilor științifice sunt derutați în a folosi concomitent cei doi termeni, fapt pentru care se constată că în cele mai multe situații se face o alegere între interculturalitate și multiculturalitate, folosindu-se în exclusivitate doar unul dintre cei doi termeni.

În tabelul 2 procente exprimate sunt raportate la totalul subiecților care au răspuns la chestionare, spre deosebire de tabelul 1 unde procente au fost exprimate raportat la numărul de respondenți care au avut experiențe în alte țări, diferite de statutul de turist.

**Tabel 2. Situația tinerilor din România care au studiat sau au lucrat într-o altă țară, comparativ cu tinerii din Franța/Belgia/Olanda/Germania/Italia, comparativ cu tinerii din toată uniunea Europeană**

	Tineri din România	Tineri din statele dezvoltate	Tineri din toată UE
Ca elev la școală	3.3	6.8	6.7
Ca student în cadrul unei forme de învățământ superior	3.7	10.5	9.9
Ca student în cadrul învățământului și formării vocaționale	2	5.3	4.9
Ca ucenic	7.7	4.1	3.6
Ca voluntar	1.7	4.1	4.4
Ca participant la un program socio-educativ de schimb între tineri	1	4.5	5.6
În calitate de tânăr profesionist	10	5.2	6.6
Total	29,4	30,1	31,2
Nu au avut o experiență în străinătate	70,6	69,9	68,8
Total	100	100	100

Ceea ce observăm imediat din abordarea comparativă cuprinsă în tabelul 2 este că se constată o diferență între tipurile de experiențe ale tinerilor din cele trei regiuni considerate. Dacă ne referim la contextul educației interculturale 10% dintre tinerii din România au avut experiențe legate de diferite unități de învățământ: ca elev 3.3%, ca student 3.7%, ca formare vocațională 2% și ca participant la un program socio-educativ 1%. Spre deosebire de tinerii din România cei din statele dezvoltate ale Uniunii Europene și-au desfășurat experiențele internaționale în context educațional în procent de 27.1%: 6,8% ca elev, 10.5% ca student, 5.3% ca formare vocațională, 4,5 pentru alte programe socio-educative. Diferențele sunt destul de mari și explicarea lor nu este tocmai clară. Putem

porni de la faptul că experiențele de educație interculturală sunt costisitoare pentru familii, programele de mobilități educaționale nu acoperă toate cheltuielile pe care le are un elev sau student. Necesitățile legate de ceea ce trebuie completat de către familie sunt destul de consistente, în multe situații aceste cheltuieli însemnând jumătate din total. Pentru că nivelul de trai din România este unul scăzut comparativ cu cel din statele dezvoltate ale UE se poate presupune că o mare parte dintre tinerii care și-ar dori să participe la programe educaționale interculturale renunță din acest motiv. Pe de altă parte când e vorba de tineri e vorba de modă, de preocuparea acestora de a fi integrați din toate punctele de vedere. Într-adevăr nevoia integrării sociale la tineri este semnificativ mai mare decât în cazul altor categorii de vârstă și moda este o formă eficientă de integrare socială. Doar că moda nu se manifestă doar în domeniul vestimentar deși termenul este extins din această zonă. Moda se referă și la preocupări, gusturi, activități, consum cultural etc. În acest context în societățile dezvoltate educația interculturală este mai degrabă o modă în rândul tinerilor decât în societatea românească, unde interesul pentru acest fel de experiențe este mai scăzut. Ceea ce vrem de fapt să susținem este că există destui tineri în România care ar putea beneficia de suportul familiei pentru o experiență educațională interculturală, dar nu sunt destul de motivați în acest sens. De asemenea bariera lingvistică reprezintă o problemă importantă. Tinerii care provin din țări dezvoltate economic beneficiază de o limbă maternă de circulație internațională, ceea ce nu este cazul românilor. Fie că este vorba de engleză, franceză sau germană, probabilitatea de a întâlni vorbitori este foarte mare în toate statele Uniunii Europene, în timp ce limba română este folosită în exclusivitate în România. Sigur că din cauza migrației masive a forței de muncă dinspre România înspre țările dezvoltate ale Uniunii Europene există state, cum sunt Spania și Italia, unde întâlnim comunități extinse de români. Aceștia însă nu frecventează mediile școlare și universitare, decât într-o foarte mică măsură. Situația tinerilor din România este foarte diferită chiar și comparativ cu datele despre tinerii din întregul spațiu al Uniunii Europene, care în

proporție de 27.1% își desfășoară experiențele interculturale în context educațional. Vedem că această valoare este de fapt la același nivel cu valoarea constatată la tinerii din țările dezvoltate ale UE, ceea ce ne conduce la concluzia că din perspectiva României există o problemă de integrare, fapt ce impune anumite măsuri din partea structurilor politice și din partea Statului Român. Din păcate discursul politic și argumentele de profil în țara noastră tratează teme mult mai superficiale decât integrarea europeană a tinerilor prin intermediul programelor de educație interculturală și ca urmare decalajul constatat la tinerii români se propagă în continuare.

În compensație 19,4% dintre tinerii din Romania au experiențe în străinătate care sunt legate de piața forței de muncă, de diferite activități care sunt aducătoare de venit (ca ucenic 7,7%; ca voluntar 1,7%; ca profesionist 10%). Acest lucru considerăm că este mai degrabă o performanță negativă deoarece motivațiile muncilor în străinătate sunt dominate de veniturile scăzute care nu pot acoperi nevoile oamenilor. De această dată avem de a face cu un fenomen cuantificabil care este la modă, în sensul că munca în străinătate este o activitate apreciată în rândul românilor. Realizările cele mai spectaculoase legate de munca în străinătate au avut loc în anii 90 ai secolului trecut. La începutul anilor 90 cu banii câștigați în 2-3 luni de muncă într-o țară dezvoltată se putea cumpăra un apartament cu o cameră într-un oraș mare din România. Diferențele legate de venituri și puterea de cumpărare erau uriașe, între situația din România și cea din Europa Occidentală. Doar că la acea vreme țara noastră nu făcea parte din Uniunea Europeană și accesul la munca în străinătate era mult mai dificil decât astăzi. Acest miraj al realizărilor spectaculoase s-a propagat de-a lungul anilor. Ideea prosperității s-a regăsit în construcțiile impunătoare realizate de cei care desfășoară munci în străinătate. De multe ori aceste case de locuit au fost construite fără ca cineva să le locuiască, fiind pentru proprietari mai mult o proiecție a viitorului lipsit de griji și plin de confort. Un foarte bun exemplu este comuna Certeze din județul Satu-Mare. Oșenii din Certeze au fost printre primii români care au practicat munca în străinătate după 1989. Aceștia au format



adevărate colonii în special în Franța iar cu banii câștigați au ridicat adevărate palate care, o bună parte dintre ele, stau și astăzi nelocuite pentru că proprietarii lor au domiciliul în străinătate.

În concluzie experiențele interculturale ale românilor sunt dominate de două direcții de manifestare: pe de o parte avem piața forței de muncă și pe de altă parte avem experiențele dobândite prin intermediul unităților de învățământ. Prima direcție de manifestare amintită este mai bine apreciată de către tinerii din România astfel încât 19,4% din totalul românilor intervievați au avut experiențe internaționale în contextul pieței forței de muncă, față de 10% dintre tinerii din România care au avut experiențe internaționale legate de instituții de învățământ. Situația este diferită la nivelul statelor dezvoltate din UE, astfel încât doar 9,3% dintre tinerii din aceste țări au avut experiențe internaționale de tip profesional și 27,1% dintre aceștia au fost la instituții de învățământ din străinătate. La nivelul întregii Uniuni Europene raportul este de 10,2% față de 27,1% în favoarea activităților în străinătate în cadrul unui program educațional. Per total referitor la procentul tinerilor care au experiențe internaționale, diferențele nu sunt mari între tinerii din România, tinerii din statele dezvoltate UE și tinerii din toată Uniunea Europeană (29,4% / 30,1% / 31,2%). Acest lucru ne plasează din punct de vedere statistic într-o zonă a normalității cu specificația că mobilitatea internațională a tinerilor ar trebui crescută la nivelul întregului spațiu al Uniunii Europene de la aproximativ 30% spre un procent ideal de 50%. În primul rând că tinerii sunt categoria de populație cu cel mai mare grad de disponibilitate în ceea ce privește mobilitatea teritorială ca schimb de experiență, pretențiile lor în legătură cu condițiile de locuire sau stilul de viață în general sunt mai scăzute decât în cazul altor categorii de vârstă. Gradul de toleranță al tinerilor față de situații problematice sau greutăți cotidiene este de asemenea mai ridicat (acesta scade constant pe măsura înaintării în vârstă). Mobilitatea internațională este un fenomen necesar din punctul de vedere al omogenizării sociale a spațiului global al Uniunii Europene. Coabitarea și interdependența dintre grupurile sociale și națiuni este obligatorie

pentru o structură socială care să dureze și să funcționeze în așa fel încât să asigure progresul și prosperitatea. Direcția de dezvoltare a experiențelor internaționale ale tinerilor poate fi cu greu crescută la nivelul experiențelor legate de piața forței de muncă. Este de așteptat și în cazul României ca această direcție de desfășurare a experiențelor internaționale să scadă odată creșterea nivelului de trai și a veniturilor. Prin urmare direcția educației interculturale este cea care trebuie promovată și îmbunătățită fiind eficientă nu doar din perspectiva potențialului de creștere, dar și din punctul de vedere al formelor de implementare a valorilor multiculturale Europene. În contextul echipelor de muncă educația interculturală este incertă, ea se realizează sub forme lipsite de coordonare, într-un stil natural bazat pe o interacțiune socială limitată, deoarece în acest context obiectivele nu sunt legate de implementarea valorilor sociale multiculturale. De cealaltă parte instituțiile de învățământ au obiective legate de valorile culturale a națiunilor europene, au și mijloace de atingere a lor, au și un context socio-cultural potrivit în acest sens.

**Tabel 3. Dorința tinerilor din Romania de a învăța o limbă nouă și de a îmbunătăți abilitățile, comparativ cu tinerii din Franța/Belgia/Olanda/Germania/Italia, comparativ cu tinerii din toată uniunea Europeană**

Ați dori să învățați o limbă nouă?	Tinerii din România	Tinerii din Europa	Tinerii din țările dezvoltate
da	85%	78.1%	76.0%
nu	14,3%	21.0%	23.4%
Ns/nr	0,7%	0.9%	0.5%
Ați dori să vă îmbunătățiți abilitățile de limbă?			
da	83.3%	86.2%	85.9%
nu	11,3%	13.5%	13.9%
Ns/nr	0,7%	0.4%	0.2%

Prelucrările din Tabelul 3 se bazează tot pe eurobarometrul de opinie publică 466 din 2019 și prezintă disponibilitatea tinerilor în legătură cu învățarea sau perfecționarea unei limbi străine. Sigur că

este vorba despre o disponibilitate teoretică. Dacă de exemplu tinerii din România se declară 85% dispuși să învețe o limbă străină nu înseamnă că vor și face acest lucru. Totuși disponibilitatea de a învăța sau de a perfecționa o limbă străină constituie un bun indicator al deschiderii manifestate de către tineri spre direcția educației interculturale. După cum se poate observa, procentele sunt ridicate, ceea ce înseamnă că există premise pozitive în ceea ce privește creșterea experiențelor internaționale prin intermediul educației interculturale. În legătură cu disponibilitatea tinerilor din România de a învăța o limbă străină nouă observăm o diferență de 7-9 procente față de răspunsurile oferite de tinerii din Europa și de către tinerii din UE. Această deosebire motivațională poate fi pusă tot pe baza situației de pe piața forței de muncă din România. Aici nu se poate spune că nu există locuri de muncă disponibile, dar acestea de regulă sunt remunerate cu salariul minim pe economie sau aproape de această valoare. Desigur mai este cazul locurilor de muncă greu accesibile din cauza specializării pe care o impun sau locurile de muncă cu un grad de dificultate sporit. Se știe că și în România, ca și în celelalte state UE, principalul ofertant de locuri de muncă este sectorul privat unde reglementările legate de venituri și angajați sunt aproape inexistente. Cu alte cuvinte ca angajat într-o firmă privată cetățeanul beneficiază de puține drepturi și de multe obligații în contextul unor salarii foarte mici în raport cu nevoile cetățenilor. Oamenii sunt conștienți că vorbitul fluent al unei limbi străine de circulație europeană este un pas semnificativ pentru obținerea unui loc de muncă bine plătit într-o țară dezvoltată din Uniunea Europeană. Majoritatea tinerilor visează un astfel de loc de muncă care pe lângă avantajele financiare le oferă ocazia să trăiască într-un cadru social în care serviciile sunt de bună calitate, spațiile publice sunt îngrijite, curate, cu multe facilități, deci în două cuvinte la un grad de civilizație ridicat în comparație cu mediul de proveniență. Pe de altă parte observăm o mare disponibilitate spre cunoașterea unei limbi străine, care vine și din partea tinerilor ce provin din statele dezvoltate ale Europei. Aici putem considera într-o mai mică măsură motivația unor locuri de muncă bine plătite cât

mai cu seamă pasiunea tinerilor din țările dezvoltate ale Uniunii pentru experiențele interculturale, dorința de a cunoaște spații sociale vaste, dorința de a interacționa cu medii sociale și grupuri etnice diferite. Mai trebuie menționat că în legătură cu disponibilitățile pentru limbi străine, acestea se manifestă cu precădere față de limbile țărilor dezvoltate, la nivel european putem include engleza, franceza, germana, spaniola și italiana. Ar fi o naivitate să credem că motivația tinerilor din Uniunea Europeană pentru învățarea unei limbi străine se îndreaptă spre română, maghiară sau bulgară. Acest lucru are o puternică relevanță din perspectiva educației interculturale, favorizând impunerea valorilor sociale specifice limbilor spre care există interes susținut. Cu toate acestea trebuie să ne asumăm faptul că acesta este unul dintre prețurile mici ale dezvoltării sociale, în situația în care este recunoscut faptul că Uniunea Europeană reprezintă un factor de dezvoltare solid, foarte important pentru statele mai puțin avansate din punct de vedere economic. Pe de altă parte preponderența unor valori culturale este un fenomen necesar pentru consolidarea unui limbaj comun, pentru implementarea unor repere sociale diseminate cu o intensitate aproximativ egală în toate statele Uniunii Europene.

### **Bibliografie**

- Baker Will, Sangiamchit Chittima (2019), *Transcultural communication: language, communication and culture through English as a lingua franca in a social network community*, Language and Intercultural Communication, Routledge Taylor and Francis Group,
- Barth Karla Melinda, Brie Mircea, Dărăbăneanu Dragoș, Polgár István (2019), *The Role of Intercultural Communication in Adapting Ethnic Groups to the European Union Social Space*, LAP LAMBERT Academic Publishing,
- Barth, Karla Melinda, Nicoleta Ramona Ciobanu (2017), *Mass media influence upon personality development of children*, Education and Applied Didactics 1(1), June

- Becker, Gary S. (1971), *The Economics of Discrimination*. 2nd ed. Chicago: University of Chicago Press
- Bonte Pierre, Michel Izard coord. (1999), *Dicționar de etnologie și antropologie*, Iași, Editura Polirom
- Spiteri Damian (2017), *Multiculturalism, Higher Education and Intercultural Communication. Developing Strengths-Based Narratives for Teaching and Learning*, Macmillan Publishers Ltd., London,
- Florescu, Cristina (2017), *Identitate culturală filologică în Minorități și identități naționale în spațiul central est-european*, Mircea-Cristian Ghenghea, Iulia Pruteanu-Isăcescu, Editura Timpul, Iași
- Ford C. S. și F. A. Beach (1951), *Patterns of Sexual Behaviour*, Harper and Row, New York
- Giddens Anthony (2010). *Sociologie*. Editia a V-a, Editura All, București, p.417, p. 459
- Grant, C. A., & Portera, A. (2011). *Intercultural and multicultural education: Enhancing global connectedness*. New York: Routledge
- Guillen, M. (2001). "Is Globalization Civilizing, Destructive or Feeble? A Critique of Five Key Debates in the Social Science Literature." *Annual Review of Sociology* 27
- Healy M. (2001), *Pieces of the Puzzle*, Los Angeles Times, 21 May
- Hermet Guy (1997), *Istoria națiunilor și a naționalismului în Europa*, Iași Institutul European
- Holton, R. (2000). "Globalization's Cultural Consequences." *Annals of the American Academy of Political and Social Sciences* 570
- Oprea Ionut, Letitia Filimon, Mihai Marian, Viorica Banciu (2011) - *Recent Life Experiences: Psychometric Data in the Case of West Area of Romania*, *International Journal of Education & Psychology in the Community*
- Jackson, J. (2012). *The Routledge handbook of language and intercultural communication*. London: Routledge.
- Kinsey, A. C. (1948), *Sexual Behaviour in the Human Male*, W. B. Saunders, Philadelphia

- Kinsey, A. C. (1953), *Sexual Behaviour in the Female Male*, W. B. Saunders, Philadelphia
- Machida Satoshi (2012), Does Globalization Render People More Ethnocentric? Globalization and People's Views on Cultures, *American Journal of Economics and Sociology*, Vol. 71, No. 2
- Mircea Brie (2011), Ethnicity, Religion and Intercultural Dialogue in the European Border Space, în Mircea Brie, Ioan Horga, Sorin Șipoș, *Ethnicity, Confession and Intercultural Dialogue at the European Union's East Border*, Editura Universității din Oradea/Editura Universității din Debrecen, supliment Eurolimes, Oradea/Debrecen
- Polgár István (2016), Euroscepticism, an increasing phenomenon among the member states. Road to Brexit, *Revista Română de Geografie Politică*, Year XVIII, no. 2
- Quillian, L. (1995). "Prejudice as a Response to Perceived Group Threat-Population Composition and Anti-Immigrant and Racial Prejudice in Europe." *American Sociological Review* 60(4)
- Rotariu Traian, Iluț Petru, coord.,(1996) *Sociologie*, Editura Mesagerul, Cluj-Napoca
- Smith Anthony D., *The Ethnic Origins of Nations*, Oxford, Blackwell, 1986
- Vulcănescu Romulus, *Dicționar de etnologie. I. Terminologie. II. Personalități*, București, Editura Albatros
- Weber Max, *Economy and Society*, Berkeley, Los Angeles, London, University of California Press
- European Commission (2019) European Commission, Directorate-General for Education, Youth, Sport and Culture, *Erasmus+ Higher Education Impact Study*, Luxembourg: Publications Office of the European Union
- European Commission (2020) Comunicare a Comisiei către Parlamentul European, Consiliu, Comitetul Economic și Social European și Comitetul Regiunilor, *O Uniune a egalității: Planul de acțiune al UE de combatere a rasismului pentru perioada 2020-2025*, Comisia Europeană, Bruxelles.

## Capitolul V

### **Analiza curriculei școlare privind educația interculturală din România. Analiza nevoilor de învățare și perfecționare**

*Maria-Cristina FLORESCU  
Ioan Sorin CUC*

Studiile despre interculturalitate fac adeseori referire la Europa ca și spațiu al diversității și al multiculturalității deoarece aici, de-a lungul secolelor au coexistat și au colaborat națiuni diferite, cu tradiții diferite, cu forme de organizare locală diferite, cu organizare școlară diferită, confesiuni diferite, fiecare dintre aceste diferențe fiind respectate, dar și completându-se adeseori reciproc.

Retrospectiv constatăm că nu a fost ușor, chiar am putea spune că diferențele de orice natură, la nivelul continentului nostru au provocat de-a lungul istoriei sale numeroase momente tensionate, chiar războaie. E suficient să radiografiem epoca contemporană pentru a ne susține punctul de vedere: două conflagrații mondiale, un Război Rece și alte câteva conflicte regionale. ”De fapt, Europa a fost întotdeauna un motor pentru evoluția civilizației, dar și pentru revoluții și, din păcate, pentru războaie mondiale.” (Gillert, Arne, 2000, p.9.)

Totuși la finalul celui de-al doilea război mondial prin crearea unor structuri euro-atlantice, întregite de instituții cu rol integrator care depășesc spațiul Europei geografice și politice (OSCE) s-a sperat că se va menține pacea și stabilitatea în Europa. (Gillert, Arne, 2000, pp.10-11.)

Construirea unei Europe pașnice presupune trecerea peste unele frontiere netrasate sau nevăzute, și anume participarea echitabilă la construcția europeană, fără diferențe de genul est-vest, implicarea și integrarea reală a grupurilor minoritare în această construcție, acceptarea celuilalt, așa cum este, implementarea unor politici prin care europenii să învețe să trăiască împreună, respectiv încurajarea unei construcții interculturale.

Apariția instituțiilor europene, dar și evoluția lor evidențiază că principii ale interculturalității precum drepturile omului, respectul drepturilor minorităților, solidaritatea, egalitatea șanselor, participarea și democrația au fost premise ale apariției lor, dar și valori la care țin și pe care le promovează. Ca urmare educația intercultural, care vizează ansamblu de cunoștințe, abilități, aptitudini și comportamente și care îmbinate armonios și complementar permit rezolvarea adecvată a unor situații de interacțiune intercultural, este asumată și promovată de toate instituțiile europene și de toate statele membre.

Formarea competenței interculturale este dorită și promovată de instituțiile europene, iar răspunsul trebuie să fie la nivel cognitiv, afectiv și comportamental. Cognitiv cetățenii Europei vor manifest conștiință culturală și intercultural adecvată, dar și recunoașterea faptului că oamenii interpretează unul și același comportament în mod diferit. Componenta afectivă vizează ansamblu de atitudini de stimă, de recunoaștere, deschidere, valorificare, curiozitate față de celălalt. La nivel comportamental cetățeanul european trebuie să de dovadă de îngăduința și indulgența față de celălalt în viața de zi cu zi, adaptare și conviețuire armonioasă într-un mediu intercultural.

Toate aceste valori se formează prin intermediul activităților, realizate în diverse forme, însă școala ca instituție este în poziție de lider în privința formării competenței intercultural într-un cadru organizat. Ca urmare ea oferă un prim model al conviețuirii prietenești, armonioase fiind un spațiu intercultural în care învață împreună membrii mai multor grupuri etnice.

În România construcția în sensul lui multi și inter se poate face cu precădere în școală, într-un sistem organizat pornind de la anumite competențe specifice pe care instituțiile abilitate le pot creiona. Nu opinăm pentru introducerea unei discipline specifice în sensul unui asemenea tip de educație, deși poate ar fi benefică și de



altfel ea s-a și introdus la clasa a VI, dar susținem că ar fi de dorit ca principiile generale ale educației interculturale, așa cum au fost ele stabilite în UNESCO Guidelines on Intercultural Education: Principiul I: Educația interculturală respectă identitatea culturală a elevilor prin asigurarea unei educații adecvate din punct de vedere cultural, responsabile și de calitate pentru toți. Principiul II: Educația interculturală furnizează fiecărui elev cunoștințe, atitudini și deprinderi culturale necesare pentru o participare socială activă. Principiul III: Educația interculturală furnizează tuturor elevilor cunoștințe, atitudini și deprinderi culturale care le permit acestora să respecte, să înțeleagă și să se solidarizeze cu celelalte grupuri etnice, sociale, culturale și religioase și cu celelalte națiuni (UNESCO, 2006, p.32), să fie aplicate susținut de către toți actorii implicați în actul educațional, indiferent de specialitatea pe care o are cadrul didactic.

Mutatis mutandis competențe interculturale se pot forma la toate disciplinele de studiu, indiferent de vârsta școlarelor. Important este ca dascălul să conștientizeze că sala de clasă/grupă este deja de ceva vreme o realitate multiculturală, iar el și educabilii sunt europeni, într-o măsură mult mai mare decât pare la prima vedere.

De altfel, la nivelul actualei Europe, diferențele nu mai constituie bariere între oameni, ele apropie, sunt recunoscute, apreciate și încurajate la nivelul Uniunii Europene. Așadar deviza Unitate în diversitate exprimă intenția recunoașterii și formării viitorilor cetățeni în sensul lui multi și intercultural, în sensul interacțiunii dintre oameni și culturi diferite pentru crearea unui spațiu comun în care să existe un sentiment de solidaritate, de unitate și în care minoritarii să aibă drepturi egale cu toți ceilalți.

În altă ordine de idei educația interculturală este un pilon important în consolidarea actualei construcții europene, iar protecția persoanelor aparținătoare minorităților naționale este văzută ca "esențială pentru stabilitatea, securitatea democratică și pacea Continentului; o societate pluralistă și cu adevărat democratică trebuie nu numai să respecte identitatea etnică, culturală, lingvistică și religioasă a fiecărei persoane aparținând unei minorități naționale, dar și, deopotrivă, să creeze condiții corespunzătoare care să le permită să-și exprime, să păstreze și să dezvolte această identitate, considerând că realizarea unui climat de toleranță și dialog este necesară pentru a permite diversității culturale să reprezinte o sursă,

dar și un factor, nu de divizare, ci de îmbogățire a fiecărei societăți, considerând că realizarea unei Europe tolerante și prospere nu depinde numai de cooperarea dintre state, ci necesită și cooperarea transfrontalieră între autorități locale și regionale, cu respectarea Constituției și a integrității teritoriale a fiecărui stat.” (Convenția Cadru, 1995, p.1)

Convenția Cadru pentru Protecția Minorităților Naționale, adoptată la 10 noiembrie 1994, a intrat în vigoare în România în urma publicării ei în Monitorul Oficial nr. 82 din 4 mai 1995. Din prevederile acestui important document pentru interculturalitate am remarca titlul II articolul 6, paragraful 1 care face referire la măsurile pe care statele semnatare le vor lua pentru promovarea interculturalității. ”Părțile vor încuraja spiritul de toleranță și dialogul intercultural și vor lua măsuri efective pentru promovarea respectului reciproc, înțelegerii și cooperării dintre toate persoanele care trăiesc pe teritoriul lor, indiferent de identitatea etnică, culturală, lingvistică ori religioasă a acestora, îndeosebi în domeniile educației, culturii și al mijloacelor de informare.” (Convenția Cadru, 1995, p.2.)

Educația interculturală este astfel încurajată, iar domeniile precum educația și cultura, dar și mijloacele de informare sunt esențiale pentru realizarea dezideratelor propuse. Alături de școală, organizațiile și mișcările interculturale au rol de coeziune, de a promova toleranța și dialogul intercultural, prin eliminarea barierei dintre persoanele aparținând grupurilor etnice, culturale, lingvistice și religioase, de a promova respectul și înțelegerea reciprocă și de a integra aceste persoane în societate, în condițiile păstrării identității lor. (Convenția Cadru, 1995, p.9)

Fără a minimaliza rolul important al organizațiilor și mișcărilor interculturale în formarea competențelor din domeniul inter și multiculturalității, dorim să precizăm faptul că școala ca și organizație este locul în care se formează cel mai bine aptitudini și deprinderi de la o vârstă timpurie. Atribuțiile sau sarcinile cadrelor didactice în formarea unor comportamente îngăduitoare trebuie să se manifeste din perioada în care copilul intră în învățământul pre-primar, deoarece copiii îi iau ca model pe adulți, și astfel se formează atitudini, comportamente, sentimente, care formate corect pot constitui puncte de pornire într-o viitoare formare interculturală în perioada următoare de școlarizare.

Educația interculturală trebuie abordată la toate nivelurile de școlaritate și se adresează tuturor copiilor din sistemul educațional pentru a forma noțiuni din domeniul intercultural, care în timp vor deveni valori. Actul educațional intercultural va forma copiii în sensul unor valori, fără de care nu vor face față în viitor: conexiunea, diversitatea, gândire critică pentru a stabili diferențele și asemănările, decizii juste față de culturi diferite, solidaritatea. Ea trebuie să fie o educație pentru toți să promoveze interacțiunea și dialogul. (Cucos C., 2000, p. 108).

Ca urmare un prim pas în analiza educației/învățării interculturale ar fi programele școlare din învățământul preuniversitar primar și gimnazial, la disciplinele educație civică, istorie și educație socială.

În învățământul primar programa la Educație civică a fost aprobată prin Ordinul Ministrului educației naționale, nr.5003/2.12.2014. Competențele generale sunt: ”Aplicarea unor norme de conduită în viața cotidiană, Manifestarea unor deprinderi de comportament moral-civic în contexte de viață din mediul cunoscut și Cooperarea cu ceilalți pentru rezolvarea unor sarcini simple de lucru, manifestând disponibilitate.”(Programa Educație Civică, 2014, p.4). Aceste competențe generale sunt identice pentru clasa a III a și a IV a, dar diferă competențele specifice pentru cele două clase. Analiza competențelor specifice la cele două clase pune în lumină faptul că profesorul are posibilitatea, chiar obligativitatea, în condițiile în care programa este un document școlar obligatoriu și unitar, de a forma noțiuni din domeniul interculturalității. În altă ordine de idei trebuie spus faptul că programa este în concordanță cu documentele internaționale care fac referire la tipul de educație supus analizei noastre:

- Recomandarea Parlamentului European și a Consiliului Uniunii Europene privind competențele cheie din perspectiva învățării pe parcursul întregii vieți (2006/962/EC); Dintre cele opt competențe cheie înscrise în acest document, competența a șasea, respectiv competențe sociale și civice se referă la domeniul interculturalității în sensul formării abilităților ”de a participa într-un mod eficient și constructiv la viața socială și de muncă și de a se implica în mod activ și democratic, mai ales în societățile

din ce în ce mai variate.” (Recomandarea 2006/962/CE, pp.10-18.)

- Raportul către UNESCO al Comisiei Internaționale pentru Educație în secolul al XXI-lea; (Delors, J. (coord.). 2000, passim.)
- Convenția ONU cu privire la drepturile copilului, 1989. Articolul 29 din acest document precizează printre altele și formarea viitorului cetățean în sensul unei educații interculturale: ”Statele părți sunt de acord că educația copilului trebuie să urmărească:
  - b) cultivarea respectului pentru drepturile omului și libertățile fundamentale, precum și pentru principiile consacrate în Carta Națiunilor Unite;
  - c) educarea copilului în spiritul respectului față de părinții săi, față de limba sa, de identitatea și valorile sale culturale, față de valorile naționale ale țării în care acesta locuiește, ale țării de origine, precum și față de civilizații diferite de a sa;
  - d) pregătirea copilului să își asume responsabilitățile vieții într-o societate liberă, într-un spirit de înțelegere, de pace, de toleranță, de egalitate între sexe și prietenie între toate popoarele și grupurile etnice, naționale și religioase și cu persoanele de origine autohtonă;” (Convenție, 1990, art.29.)

Dintre finalitățile pe care programa școlară la educație civică, în învățământul primar le prevede și pe care am putea să le considerăm în sensul educației interculturale sunt:

- ”- dezvoltarea unor atitudini pozitive față de propria persoană și față de ceilalți;
- inițierea elevilor în practicarea unui comportament moral-civic într-o societate democratică un comportament activ, liber, responsabil, tolerant, deschis, comunicativ, reflexiv, autoevaluativ.” (Programa Educație Civică, 2014, pp.5-8.)

Competențe generale stabilite prin această curriculă sunt:

”Aplicarea unor norme de conduită în viața cotidiană, Manifestarea unor deprinderi de comportament moral-civic în contexte de viață din mediul cunoscut, Cooperarea cu ceilalți pentru rezolvarea unor sarcini simple de lucru, manifestând disponibilitate” (Programa Educație Civică, 2014, p.4) Se poate constata că activitățile interculturale se încadrează la manifestarea unor deprinderi de comportament moral civic.

Ca și competențe specifice care dau posibilitatea cadrului didactic să formeze noțiuni specifice domeniului intercultural și care se regăsesc în programa școlară de educație civică, în strânsă concordanță cu competența generală, dar care face referire la deprinderile moral-civice, am menționa: (Programa Educație Civică, 2014, pp.5-8.)

<b>clasa a III a</b>	<b>clasa a IV a</b>
1.1. Explorarea calității de persoană pe care o are orice om 1.2. Identificarea unor trăsături morale definitorii ale persoanei 2.3. Explorarea unor relații existente între oameni în cadrul grupului 3.1. Relaționarea pozitivă, în grupuri mici, pentru rezolvarea unor sarcini simple de lucru 3.2. Participarea la acțiuni în grupuri mici, prin asumarea de drepturi și îndatoriri *3.3. Participarea la proiecte simple cu conținut moral-civic, în cadrul clasei, al școlii sau al comunității locale	1.1. Recunoașterea locurilor de apartenență (locală, națională, europeană) în care se integrează persoana 1.2. Identificarea unor elemente relevante pentru apartenența la diferite comunități (locală, națională, europeană) 1.3. Explorarea unor norme morale care reglementează relațiile cu ceilalți oameni 2.1. Explorarea unor valori morale care stau la baza relațiilor cu ceilalți oameni 2.3. Deosebirea comportamentelor prosociale de cele antisociale 2.4. Identificarea drepturilor universale ale copilului 3.1. Relaționarea pozitivă cu ceilalți, în rezolvarea unor sarcini simple de lucru 3.2. Participarea la activități care promovează drepturile universale ale copilului *3.3. Participarea la proiecte simple cu conținut moral-civic, în cadrul clasei, al școlii sau al comunității locale

Se poate constata că prin programa școlară pentru clasa a III a și a IV a la educație civică sunt prevăzute suficiente competențe de formare a educației interculturale. Totodată sunt oferite prin programa școlară exemple de activități de învățare prin care să se

realizeze competențele specifice. Am exemplifica câteva dintre acestea la clasa a III a:

- ”- discuții referitoare la asemănările și deosebirile dintre persoane
- recunoașterea, în situații diferite, a trăsăturilor unor personaje
- exerciții de identificare a trăsăturilor persoanei manifestate în contexte familiare elevilor (la școală, în familie, în grupul de prieteni, în locuri publice)
- discutarea, în grupuri mici, a moralei unor fabule, a unor proverbe care ilustrează trăsături ale persoanei
- exerciții de identificare, în contexte de viață, a unor relații existente în cadrul diferitelor tipuri de grupuri
- exemplificarea unor relații dintre oameni în diferite grupuri, pornind de la povestiri, fabule, desene animate adecvate vârstei elevilor și de la situații observate în contexte familiare de viață
- simularea, în contexte date, a unor relații în cadrul grupurilor din care elevii fac parte
- participarea la jocuri de rol care valorizează relaționarea pozitivă cu copiii care provin din grupuri etnice, culturale, sociale diferite sau care au nevoi speciale
- activități în grupuri mici, pentru identificarea principalelor drepturi și îndatoriri pe care le au în grupurile din care fac parte.”( Programa Educație Civică, 2014, pp.5-8.)

La clasa a IV a exemplele de activități de învățare sunt și mai evident legate de ideea lui multi și inter:

- ”- realizarea unor colaje cu imagini, fotografii care prezintă elemente specifice ale localității în care trăiește elevul, ale țării natale/țării în care locuiește acesta, ale spațiului european
- realizarea unor desene, colaje cu ocazia unor evenimente sărbătorite la nivel local, național, european (de exemplu: „Nedeia Munților”, „Ziua Națională a României”, „Ziua Europei”)
- realizarea unor desene, colaje care ilustrează tradiții locale
- exerciții de recunoaștere a însemnelor țării, a însemnelor Uniunii Europene

- vizionarea unor filme/imagini care prezintă elemente specifice țărilor membre ale Uniunii Europene
- exerciții de recunoaștere și deosebire, în diferite contexte de viață, a unor comportamente prosociale/antisociale
- finalizarea unor povestiri orale cu început dat, prin care să se pună în evidență comportamente bazate, de exemplu, pe ajutorare, cooperare, toleranță
- exerciții de manifestare a acordului față de comportamente bazate pe ajutorare, cooperare, toleranță și a dezacordului față de comportamente conflictuale, agresive
- exerciții de identificare a drepturilor universale ale copilului și a responsabilităților care decurg din asumarea acestora, în imagini, texte sau în cazuri date
- recunoașterea în imagini, texte sau în cazuri date, a unor situații de respectare/încălcare a drepturilor copilului
- studii de caz pentru discutarea consecințelor care decurg din încălcarea drepturilor copiilor
- activități în grupuri mici pentru ilustrarea, în modalități alese de elevi, a unor drepturi ale copilului (de exemplu, prin formularea unei explicații, realizarea unui dialog, a unei scheme, a unui desen, prezentarea unei pantomime, jocuri de rol)
- participarea la jocuri de rol care valorizează relaționarea pozitivă cu copiii care provin din grupuri etnice, culturale, sociale diferite sau care au nevoi speciale.” (Programa Educație Civică, 2014, pp.5-8.)

În altă ordine de idei o radiografie a curriculei de istorie la clasa a IV a reliefează faptul că sunt competențe generale și specifice, dar și unități de învățare care permit abordarea interculturală la o serie de conținuturi. Prin urmare utilizând interdisciplinaritatea și intradisciplinaritatea, profesorul are obligația de a continua formarea în sens intercultural și la disciplina istorie. Ca și competență generală înscrisă în Programa școlară pentru disciplina istorie clasa a IV-a, Anexa nr. 2 la ordinul ministrului educației naționale nr. 5003 / 02.12.2014 Ministerul Educației Naționale, avem: ”formarea imaginii pozitive despre sine și despre ceilalți.” Competențele specifice care corespund acestei competențe generale și care permit o abordare interculturală se regăsesc în programa de istorie sub următoarea formă: ”Recunoașterea

asemănărilor și deosebirilor dintre sine și celălalt, dintre persoane și grupuri” și ”Manifestarea unei atitudini deschise în cazul unor situații care presupun comunicarea.” (Programa istorie 2014, p.6.)

Prin urmare încă din clasa a IV a elevii își dezvoltă capacitățile interculturale prin abordarea unor teme din domeniul lui multi și inter, unitățile de învățare fiind abordate în acest sens. Ca și exemple de activități de învățare curricula oferă sugestii pentru realizarea acestor competențe specifice, după cum urmează:

- ”- identificarea unor modalități în care ar fi putut acționa în anumite împrejurări din viața personală (de exemplu, exerciții de tipul „Ce ai făcut atunci ...?, Ce ai fi putut face ...? Ce ai face acum ...?”)
- discuții în grup referitoare la faptele unor personalități istorice, modul în care au influențat desfășurarea unor evenimente
- selectarea, pe baza surselor istorice, a asemănărilor și deosebirilor între fapte/evenimente, personalități
- stabilirea cu ajutorul organizatorilor grafici a asemănărilor și deosebirilor dintre fapte/evenimente, personalități, monumente
- redactarea unor texte în care să se evidențieze atitudinea față de fapte/evenimente, personalități din trecut
- participarea la dialoguri pe teme istorice, aducând în discuție informații sau exprimându-și propria părere despre evenimente și personalități istorice
- realizarea pe grupe a unor postere/afișe pentru comemorarea/sărbătorirea unor evenimente/personalități” (Programa istorie 2014, p.6)

În învățământul primar elevii au posibilitatea de a se familiariza cu vastul domeniu al multi și interculturalității, iar activitățile pe care cadrele didactice le desfășoară conform curriculei sunt în sensul recunoașterii diversității reprezentărilor, referințelor și valorilor, al comunicării între persoane și grupuri ce provin din medii culturale diferite și adesea divergente.

Conținutul curriculelor de educație civică și istorie din învățământul primar oferă o paletă largă cadrelor didactice, dar acestea trebuie să acționeze în sensul stabilirii obiectivelor operaționale în funcție de competențele specifice și în acord cu cele care vizează interculturalitatea. Totodată este necesar ca la



disciplinele umaniste abordarea să fie interdisciplinară pentru înțelegerea raporturilor dintre universal și particular și descurajarea atitudinilor egocentrice.

Deoarece domeniul educației interculturale este vast și pentru a evita confuziile, literatura de specialitate precizează ce nu este educație interculturală, astfel încât sfera de cuprindere a acesteia să fie mai ușor de recunoscut. Un prim aspect face referire la faptul că nu este doar o nouă disciplină școlară, ci o abordare a conținuturilor disciplinelor în mod interdisciplinar prin care profesorul pune în valoare culturile de origine ale elevilor în mod dinamic. Nu este o educație pentru imigranți, ca atare școala trebuie să integreze acești copii în structura sa organizațională pentru a crește șansele lor de reușită. Ea se adresează tuturor elevilor și ar trebui să se înscrie într-un demers care să acopere toate ciclurile de învățământ. (Dasen, P., 1999, pp.21-82)

Analiza curriculei de istorie la ciclul de învățământ gimnazial, clasele V-VIII a scos în evidență faptul că educația interculturală trebuie abordată de către profesori.

Competențe generale se regăsesc în următoarea formă:

- ”1. Utilizarea în contexte diverse a coordonatelor și reprezentărilor de timp și spațiu;
2. Utilizarea critică și reflexivă a limbajului de specialitate și a surselor istorice;
3. Manifestarea comportamentului civic prin valorificarea experienței istorice și a diversității socio-culturale;
4. Folosirea autonomă și responsabilă a instrumentelor necesare învățării permanente” (Programa istorie, 2017, p.4)

Competențele generale sunt dezvoltate prin studierea istoriei pe parcursul întregului ciclu de învățământ gimnazial. derivate din competențele generale sunt competențele specifice care se formează pe parcursul unui an școlar pas cu pas, prin activitățile de învățare, care constituie modalități de organizare a activității didactice în scopul realizării competențelor. Dacă competențele generale și cele specifice sunt obligatorii, activitățile de învățare sunt cu caracter orientativ, profesorul având posibilitatea de a utiliza cele propuse în programă sau le poate completa sau chiar înlocui. Astfel programa școlară asigură, premisele aplicării contextualizate și proiectării unor parcursuri de învățare personalizate, pornind de la specificul dezvoltării elevilor. (Programa istorie, 2017, pp.2-3.)

La clasa a V a competența generală ”3.Manifestarea comportamentului civic prin valorificarea experienței istorice și a diversității socio-culturale” nu prevede clar aspectele interculturalității, însă competențele specifice aferente acesteia și exemplele de activități de învățare oferă cadrul abordării interculturalității:

”3.1. Asumarea de roluri în grupuri de lucru

- utilizarea unor roluri specifice în activitatea de grup
- realizarea unor sarcini de lucru (documentare, redactare, prezentare etc.) în timpul participării la proiecte prin valorificarea experienței istorice pozitive
- folosirea jocului de rol pentru însușirea valorilor și comportamentelor cetățeniei democratice

3.2. Descrierea rolului unor personalități în desfășurarea evenimentelor istorice

- alcătuirea de biografii ale personalităților istorice studiate
- identificarea rolului unor personalități istorice, analizând surse diferite
- realizarea de produse finale (texte, imagini) despre personalitățile istorice și valorile asumate de-a lungul timpului” (Programa istorie, 2017, p.6.)

Există o continuitate între competențele formate în învățământul primar și cel gimnazial din punct de vedere al interculturalității, iar politicile educaționale sunt evidente în acest sens: ”La nivelul elementelor atitudinal-valorice, accentul este pus pe diversitate (culturală, socială, politică, de gen, etc.) și pe acceptarea și valorizarea pozitivă a acesteia. Diversitatea definește lumea contemporană, iar înțelegerea, acceptarea și valorizarea diferențelor sunt fundamentale pentru dobândirea competențelor sociale și de comunicare, cu un rol semnificativ în evoluția ulterioară a elevilor. O parte din conținuturile propuse răspund direct acestei zone de interes prin abordarea unor teme controversate și sensibile, a unor teme legate de diversitatea culturală și/sau religioasă, de conflictul de idei dintre democrație și totalitarism. Acestea sunt elemente menite să stimuleze gândirea critică, să valorifice orizontul de experiențe extra-școlare ale elevilor, dar și să dezvolte o abordare pro-activă a unor teme actuale.” (Programa istorie, 2017, p.2.)

Comparativ cu clasa a V a la clasa a VI a curricula de istorie prevede explicit tipul de educație supus analizei noastre. Competența generală 3: ”Manifestarea comportamentului civic prin valorificarea experienței istorice și a diversității socio-culturale.” (Programa istorie, 2017, p.4.) Prin urmare competențele specifice care își au izvorul în aceasta sunt:

### ”3.1. Utilizarea dialogului intercultural

- identificarea consecințelor interacțiunii culturale în evoluția comunităților umane
- analiza unor evenimente istorice prin utilizarea surselor care oferă perspective multiple
- identificarea valorilor comune ale religiilor pe baza surselor
- realizarea unui produs care ilustrează contribuția diferitelor civilizații la dezvoltarea patrimoniului cultural comun

### 3.2. Asumarea cooperării în grupuri de învățare

- îndeplinirea unor sarcini/roluri diferite în cadrul grupului de lucru
- alcătuirea unor jurnale cu impresii, sentimente și rezultate ale activității personale/de echipă
- realizarea de produse care să fie rezultatul dialogului și negocierii în cadrul unei echipe de lucru

### 3.3. Descrierea consecințelor deciziei și acțiunii umane

- alcătuirea unui portofoliu care prezintă urmările unui eveniment/ act decizional pentru evoluția unor comunități umane
- completarea unor organizatori grafici, care să cuprindă decizii și consecințe ale acțiunii umane pe baza resurselor multimedia
- exerciții de descriere a consecințelor acțiunii umane din spații și perioade istorice folosind surse variate” (Programa istorie, 2017, pp.9-10.)

Se poate constata că la nivelul clasei a VI a oferta curriculei este mult mai generoasă din punct de vedere al tematicii educației interculturale. Sunt mult mai clar definite conceptele învățării educației interculturale.

La clasa a VII a aceeași competență generală ”3. Manifestarea comportamentului civic prin valorificarea experienței istorice și a diversității socio-culturale ” (Programa istorie, 2017, p.13), generează următoarele competențe specifice:”3.1.

Determinarea relațiilor dintre personalitățile și grupurile umane în desfășurarea faptelor istorice

- realizarea unor proiecte de grup sau individuale despre relația dintre personalități și grupurile umane
- elaborarea de afișe tematice: democrație, toleranță, cooperare, Holocaust, Gulag etc.
- realizarea unor dezbateri care să promoveze valorile și principiile democratice

3.2. Prezentarea unor elemente de continuitate și schimbare în evoluția sistemului de valori

- realizarea unor investigații din care să rezulte aspecte de viață cotidiană
- elaborarea unor jurnale care valorizează experiența participării la activități legate de trecutul unui spațiu istoric/al unei comunități umane: excursii tematice, vizite, comemorări, aniversări etc.
- realizarea de prezentări/proiecte care să promoveze anumite valori în funcție de realitățile locale
- alcătuirea unor proiecte pentru protejarea valorilor culturale din comunitate ” (Programa istorie, 2017, p.13.)

La clasa a VIII a competența generală ”3.Manifestarea comportamentului civic prin valorificarea experienței istorice și a diversității socio-culturale” se regăsește dezvoltată în următoarele competențe specifice și exemplele de activități de învățare:

”3.1.Valorificarea experiențelor istorice oferite de acțiunea personalităților/grupurilor în contexte istorice variate

- utilizarea instrumentelor de lucru/informare (exemplu: dicționare, culegeri de documente, enciclopedii, media, memorii etc.) pentru emiterea de judecăți de valoare asupra contribuției personalităților/grupurilor în istorie
- realizarea de prezentări care să valorifice experiențele istorice oferite de acțiunea personalităților/ grupurilor în contexte variate
- realizarea unor dezbateri pe probleme sensibile și controversate

3.2. Realizarea de proiecte care promovează diversitatea socio-culturală

- realizarea de afișe tematice, benzi desenate etc. și valorificarea conținutului acestora prin activități de tip turul galeriei etc.
- utilizarea instrumentelor de lucru/informare pentru înregistrarea referințelor bibliografice în vederea realizării unor referate
- realizarea de investigații în urma unor vizite tematice la diferite obiective de interes pentru înțelegerea diversității socio-culturale la nivel local, regional, național (lăcașe de cult, muzee etc.)
- realizarea de prezentări/portofolii individuale sau pe grupe care să conțină fotografii, mărturii etc. care să surprindă diversitatea socio-culturală la nivel local/regional/național
- alcătuirea unor proiecte pentru dezvoltarea comunității locale/naționale valorificând diversitatea etnică, religioasă, culturală” (Programa istorie, 2017, p.13)

Se poate constata că despre educația interculturală se precizează explicit doar la clasa a VI a în toată curricula pentru disciplina istorie la clasele a V-a – a VIII-a. În general programa reflectă adecvat diversitatea sub toate aspectele ei, încurajează opinii și valori diverse, modele culturale și comportamentale diferite.

Pe de altă parte competențele și activitățile de învățare oferă cadrelor didactice posibilitatea utilizării unor metode și tehnici interactive, încurajează învățarea prin colaborare, comunicarea între profesor-elevi și elevi-elevi și activitățile pe grupe de lucru eterogene.

În anul 2017 prin Ordin al ministrului educației naționale numărul 3393 a fost aprobată Programa școlară pentru disciplina educație socială clasele V-VIII, după cum urmează: la clasa a V-a - Gândire critică și drepturile copilului, la clasa a VI-a - Educație interculturală, la clasa a VII-a - Educație pentru cetățenie democratică, la clasa a VIII-a - Educație economico-financiară. (Programa Educație socială, 2017, p.2.)

Această programă continuă aplicarea modelului de proiectare curriculară centrat pe competențe, iar ”modelul de proiectare curriculară corespunde cercetărilor din psihologia cognitivă, conform cărora prin competență se realizează transferul și mobilizarea cunoștințelor și a abilităților în situații noi.” (Programa Educație socială, 2017, p.2.) Din punct de vedere al disciplinei de

studiu, pornind de la competențe se poate realiza o orientare mai pragmatic în aplicarea curriculară accentuându-se scopul învățării și dimensiunea acțională în formarea personalității elevului. (Programa Educație socială, 2017, p.2.)

Așadar, în clasa a VI a anumite cunoștințe din domeniul interculturalității sunt deja formate, însă prezența unei discipline de sine stătătoare la acest nivel de studiu este de natură să întărească cele dobândite anterior contribuind la formarea progresivă a competențelor cheie pentru educația pe parcursul întregii vieți.

Educația interculturală apare ca disciplină distinctă în clasa a VI a, iar preocupările sunt în sensul unui ”demers didactic centrat pe valorile și principiile interculturalității, în contextul societății românești contemporane. Disciplina urmărește formarea elevilor ca persoane capabile să valorizeze propria cultură și să aprecieze pozitiv diferite alte culturi ce se regăsesc într-o societate interculturală.”(Programa Educație socială, 2017, p.2.)

Competențele generale stabilite în Programa școlară pentru disciplina educație socială clasele V-VIII sunt:

- ”1. Raportarea critică la fapte, evenimente, idei, procese din viața personală și a diferitelor grupuri și comunități, prin utilizarea unor achiziții specifice domeniului social
2. Cooperarea pentru realizarea unor activități și pentru investigarea unor probleme specifice diferitelor grupuri și comunități, prin asumarea unor valori și norme sociale și civice
3. Participarea responsabilă la luarea deciziilor prin exercitarea spiritului de inițiativă și întreprinzător, respectiv prin manifestarea unui comportament social, civic și economic activ.” (Programa Educație socială, 2017, p.5.)

Din aceste competențe generale rezultă competențele specifice, iar curricula la clasa a VI a are stabilite concret competențe și activități de învățare care sunt din domeniul interculturalității:

- ”1.1. Utilizarea corectă a termenilor specifici educației interculturale cu referire la fapte / evenimente / procese din societatea contemporană
- exerciții de descoperire și de clarificare, în contexte relevante, a unor termeni specifici domeniului, precum: identitate culturală, diversitate culturală, patrimoniu

- cultural/moștenire culturală, societate interculturală, societate multiculturală, comunicare interculturală
- redactarea unui text plecând de la un număr de termeni dați, specifici domeniului
  - exerciții de completare/de continuare a unui text, de comentare a unor afirmații/enunțuri referitoare la diferite aspecte privind interculturalitatea
  - realizarea unui glosar ilustrat cu termenii cheie din domeniul educației interculturale
- 1.2. Identificarea propriilor repere de identitate culturală, prin raportare la sisteme de referință culturale variate
- selectarea unor imagini (de exemplu, fotografii, postere, desene) în care se pot identifica vizual atât elemente specifice culturii românești, cât și elemente specifice altor culturi din Europa și din lume; includerea imaginilor selectate în cadrul unui portofoliu tematic, în format letric sau electronic
  - realizarea unor desene, colaje, filme, interviuri, scenete, obiecte confecționate de către elevi care ilustrează tradiții, obiceiuri comune culturii românești cu diferite culturi/comunități din România, din Europa și din lume
  - realizarea unor audiții muzicale care ilustrează muzica tradițională/populară românească cât și muzica tradițională/populară a diferitelor culturi/ comunități din România, din Europa și din lume
  - realizarea unei scurte compuneri în care elevii își imaginează că locuiesc, timp de o zi, într-o comunitate care aparține unei culturi diferite/merg la o școală într-o comunitate care aparține unei culturi diferite; analizarea unor provocări care vizează referințe culturale diferite de propria cultură
- 1.3. Analizarea unor situații în acord/dezacord cu valorile și principiile societății interculturale
- recunoașterea principiilor și valorilor specifice societății interculturale, pornind de la imagini date
- lectura unor povești, fabule, vizionarea unor filme adecvate vârstei elevilor, relatări din mass-media, observarea unor comportamente ale copiilor și ale adulților în contexte familiare de viață
- exemplificarea unor situații care implică toleranță/intoleranță

- prezentarea și discutarea unor studii de caz privind manifestări de intoleranță, discriminare, excludere la nivelul persoanelor/al societății pe diferite criterii etnice, religioase, de gen, de statut social
  - realizarea unor colaje/postere, jocuri de rol, scenete, scurte filme realizate de elevi care ilustrează diferite situații de comunicare interculturală adecvată, dialog intercultural/bariere ale comunicării interculturale
- 2.1. Elaborarea, în echipă, a unui proiect intercultural pentru rezolvarea unor probleme cu caracter intercultural
- implicarea fiecărui elev, la nivel de clasă, școală sau la nivelul comunității locale, în echipele de proiecte, pe diferite teme dedicate educației interculturale, prin: alegerea temei, formularea unor alternative de soluționare, alegerea unei soluții dezirabile, identificarea unor resurse relevante
- 2.2. Participarea, prin derularea unui proiect intercultural, la rezolvarea problemelor comunității și la promovarea dialogului intercultural
- participarea activă la realizarea proiectelor propuse, pe diferite teme (de exemplu: identificarea minorităților existente la nivel local, participarea civică a minorităților și/sau a imigranților, o problemă concretă privind relațiile interculturale locale, integrarea unei minorități defavorizate, personalități locale care ilustrează diversitatea și interferențele culturale, istoria locală)
  - realizarea unor proiecte de diferite tipuri (de exemplu, „Proiectul cetățeanul/Project Citizen”, „Proiecte în beneficiul comunității”), prin care elevii să fie implicați în exerciții de luare a deciziei, de propunere a unor strategii de rezolvare a unor probleme privind incluziunea socială și manifestarea solidarității sociale, promovarea principiilor non-discriminării la nivelul clasei, al școlii, al comunității locale
- 2.3. Rezolvarea în perechi/echipă a unor sarcini de lucru referitoare la viața într-o societate interculturală
- exerciții de identificare, prin activități în perechi/echipă, a valorilor și principiilor unei societăți interculturale, în imagini, texte sau în cazuri date



- studii de caz, în grupuri mici, pentru discutarea consecințelor care decurg din abaterea de la valorile și principiile societății interculturale
  - realizarea, prin activități în perechi/echipă, a unui „Calendar intercultural”, în format letric sau electronic, astfel încât fiecare lună aleasă să fie dedicată unei minorități culturale din România (de exemplu, calendarul poate reprezenta diferite tradiții, obiceiuri, rețete gastronomice, porturi populare)
  - participarea la jocuri de rol care valorizează relaționarea pozitivă cu copiii care provin din grupuri etnice, culturale, sociale diferite sau care au nevoi speciale
- 3.1. Manifestarea unei atitudini pozitive față de sine și față de ceilalți, față de identitatea culturală proprie și față de identitatea celor care aparțin unor culturi diferite
- discuții, în grupuri mici sau la nivelul clasei, pe teme ca: „Avem nevoie de toleranță în societate?”, „Diversitatea este un rău sau un bine?”
  - realizarea unor mini-interviuri cu personalități aparținând minorităților naționale, care ilustrează modele locale de succes
  - elaborarea unui cod de conduită tolerantă la nivelul clasei/școlii
  - inițierea de acțiuni de tipul „Împreună, pentru o lume mai bună!”, „Să învățăm să trăim împreună!”, „Să ne prezentăm specificul cultural și să cunoaștem alte culturi!” „Eu și tu, diferiți dar egali!”
  - activități specifice de celebrare a „Zilei copilului” (1 iunie), a „Zilei Naționale” (1 decembrie), a „Zilei internaționale a toleranței” (16 noiembrie), a „Zilei Minorităților Naționale” (18 decembrie) prin concursuri, expoziții, postere, dezbateri sau prin realizarea de portofolii pe teme specifice educației interculturale, realizate în școală sau în afara școlii
- 3.2. Participarea la rezolvarea problemelor comunității, manifestând empatie culturală în relațiile cu persoane aparținând unor culturi diferite
- simularea unor situații în care apar bariere în comunicarea interculturală și propunerea unor strategii de depășire a acestora

- prezentarea și discutarea unor informații din mai multe perspective, pentru a stimula conștiința diversității și a unității prin diversitate
- realizarea unor comparații care să pună în evidență asemănări și deosebiri culturale, pornind de la vizitarea unor muzee/spații expoziționale care reflectă patrimoniul cultural/moștenirea culturală, tradițiile și obiceiurile diferitelor comunități/minorități/culturi” (Programa Educație socială, 2017, pp.10-12.)

În funcție de aceste competențe specifice vor fi abordate o seamă de conținuturi din domeniul identității și diversității interculturale, principii și valori interculturale, persoana în societatea interculturală, acestea fiind abordate prin activitățile de învățare propuse. Prin activitățile de învățare se vor consolida termeni specifici educației interculturale, unii dintre aceștia fiind întâlniți de copii și la alte discipline, în special la istorie și educație civică. Activitățile prin care elevii vor realiza portofolii tematice cu elemente specifice diferitelor culturi îi vor apropia și mai mult de principiul valorizării punctelor diferite de vedere, dar și al dialogului constant între culturi. Activitățile de prezentare și discutare a unor studii de caz privind manifestări de intoleranță, discriminare, excludere la nivelul persoanelor/al societății pe diferite criterii etnice, religioase, de gen, de statut social, reprezintă cerințe formulate concret la adresa profesorilor, sub impactul diversității, pentru a fi abordate cu elevii.

Conținuturile din curricula de clasa a VI a sunt diverse și pornesc de la diversitatea culturală ca și caracteristică a contemporaneității, deși în opinia noastră ea a existat și în epocile istorice anterioare. Pentru noi, românii, consider că punctul de pornire al educației interculturale îl poate reprezenta spațiul pe care adeseori îl numim generic Transilvania. Considerăm acest fapt, deoarece aici, de-a lungul secolelor au coexistat și au colaborat națiuni diferite, cu elemente specifice multiculturalității și interculturalității.

Semnificativ din perspectiva acestui tip de educație interculturală este faptul că programa școlară la clasa a VI a susține și oferă posibilitatea abordării unei învățări activ-participative, pune accentul pe învățarea prin și învățarea pentru, depășind conceptul învățarea despre. Așadar proiectul educațional intercultural

recomandat prin curricula de la clasa a VI de a fi utilizat este un domeniu de conținut stabilit, iar proiectarea, elaborarea și susținerea lui de către elevi sub supravegherea profesorului este un deziderat.

Analiza unităților de învățare și a conținuturilor din curricula educației interculturale la clasa a VI a scoate în evidență faptul că valorile și principiile interculturalității sunt abordate în strânsă legătură cu valorile societății în care trăim. Dorim să evidențiem câteva dintre conținuturile învățării la clasa a VI a : ”Identitatea culturală proprie și identitatea culturală a celorlalți; Raportul „eu” – „ceilalți”, „noi” – „ceilalți” în societatea multiculturală și în societatea interculturală; Principiile și valorile unei societăți interculturale (dezvoltarea identității culturale proprii, acceptarea și respectarea diversității, valorizarea pozitivă a diferențelor, tratamentul egal al persoanelor, solidaritate, promovarea incluziunii sociale, dialogul intercultural); Abateri de la valorile și principiile societății interculturale: - forme de intoleranță (discriminare, segregare, rasism, xenofobie), manifestări și efecte ale lipsei de solidaritate (marginalizare, excludere, izolare); Trăsături ale persoanei în societatea interculturală (spirit deschis, flexibilitate, cooperare, abilități relaționale și comunicaționale) ; Comunicarea intercultural: specificul comunicării intercultural; bariere ale comunicării interculturale (stereotipuri și prejudecăți); reguli și principii pentru facilitarea comunicării intercultural.”(Programa Educație socială, 2017, p.12.)

În clasele a VII a și a VIII a în cadrul curriculei de educație socială competențele specifice și conținuturile sunt în concordanță cu educația pentru cetățenie democratică și educația economico financiară. Ca urmare curricula în cazul claselor a VII a și a VIII a are concepte corelate cu cel de educație interculturală, iar în cazul unor teme profesorul are posibilitatea de a include informații din domeniul interculturalității și la acest nivel. Există în curricula celor două clase suficiente activități de învățare care să permită profesorului să abordeze interdisciplinar conținuturile ”analizarea corelațiilor dintre unele drepturi și îndatoririle fundamentale (de exemplu, corelația dintre asigurarea dreptului la educație); susținerea, cu argumente simple, a necesității respectării practicilor specifice societății democratice; exerciții de identificare, în cadrul unor activități în perechi/echipă, a drepturilor universale ale omului și a responsabilităților care decurg din asumarea acestora, în

imagini, texte sau în cazuri date; analiza unor studii de caz, în grupuri mici, pentru discutarea unor consecințe care decurg din încălcarea drepturilor omului.” (Programa Educație socială, 2017, pp.13-14)

Ca urmare curriculele școlare din învățământul primar și gimnazial oferă cadrul necesar profesorilor și elevilor de a forma competențe din sfera interculturalității, iar prezența în clasa a VI-a a unei discipline dedicate acestui demers este de apreciat.

### **Concluzii și recomandări**

Ultimele decenii ale secolului trecut și primele din acest secol ne dovedesc că lumea este din ce în ce mai pătrunsă de acel concept de globalizare, iar ușurința cu care se transmit informațiile face ca trăsăturile unei culturi să nu mai aparțină doar unui anumit spațiu. (Tomlinson, J.,2002, p.48) Prin urmare pregătirea elevilor trebuie să țină seama de acest aspect, dar și de un altul mult mai important, în opinia noastră, și anume că nu există grupuri superioare sau grupuri inferioare. ”Numai astfel interculturalitatea se va realiza în mod pașnic și egal pentru toți”. (Plugaru, L. , 2007, p.53.)

Prin urmare analiza curriculelor evidențiază faptul că din punct de vedere al politicilor educaționale promovate de către factorul politic decident se asigură cadrul necesar unei astfel de educații, în acord cu documentele internaționale, însă este de dorit ca și resursa umană să fie ancorată permanent la această realitate a zilelor noastre, la această nouă paradigmă a lumii în care trăim și în care uneori prejudecățile cadrului didactic transmise elevilor nu sunt tocmai în sensul lui multi și inter.

Analiza programelor reliefează faptul că în special la educație civică, istorie și mai nou educație socială se regăsește un demers specific acestui tip de educație. La clasa a VI-a a fost introdusă chiar o disciplină specifică, respectiv educația interculturală. Dar, oare educația interculturală nu ar trebui să fie o trăsătură specifică a grupului în integralitatea sa, profesori și elevi? Cu siguranță că răspunsul este afirmativ, în sensul că ar fi necesară o nouă înțelegere din partea cadrelor didactice a conceptului de educație interculturală mai cu seamă în activitatea practică. Cadrele didactice sunt cele care pot operaționaliza competențele ce țin de educația interculturală și pot organiza conținuturile de așa manieră

încât să atragă elevii și să deschidă noi perspective spre mulți și interculturalism.

Profesorii trebuie să gândească activitățile interculturale în sensul cooperării și nu al competiției, să își organizeze clasa în mod democratic, să încurajeze tradițiile tuturor elevilor din clasă și să discute despre ele, să respecte drepturile tuturor elevilor și a minoritarilor, să favorizeze empatia grupului de elevi cu alte grupuri, să identifice și să combată acțiunile egocentriste. (Plugaru, L., 2007, p.110.)

În lucrarea "Învățarea interculturală. T Kit", autorii abordează câteva aspecte necesare desfășurării demersului educațional din perspectiva educației interculturale. Încrederea și respectul ar fi un prim indicator în demersul de care trebuie să țină seama cadrele didactice. Iată cum văd autorii problema încrederii și a respectului și de ce sunt necesare acestea în actul didactic. "Făurirea încrederii este o temelie a învățării interculturale pentru a realiza deschiderea necesară pentru un proces reciproc. Este o condiție esențială ca noi să ne simțim confortabil să împărtășim diferite puncte de vedere, percepții și sentimente, să ajungem la acceptare și înțelegere. Pentru a crea o astfel de atmosferă de învățare ce ne permite să ne ascultăm unii pe alții ca egali, să se întărească propria încredere a fiecărui individ, este necesară multă răbdare și sensibilitate. Aceasta înseamnă că trebuie să oferim fiecărui individ spațiul său de exprimare, să valorificăm toate experiențele, talentele și contribuțiile, diferitele noastre nevoi și așteptări. Atunci când marea parte din ceea ce am putea să împărtășim constă în valori, norme și credințe de bază puternice, vom avea nevoie de multă încredere în acei cărora le împărtășim. Încrederea reciprocă merge mână în mână cu respectul reciproc, onestitate, în împărtășirea noastră." (Gillert, Arne, 2000, p. 35.)

Un alt pilon pe care ar trebui să se bazeze educația interculturală este identitatea sub toate conotațiile sale, atât în sensul de individualitate a persoanei, cât și prin afilierea acestuia la grupuri, respectiv identitate culturală, socială, națională. Acest pilon este văzut de autorii T-kitului în felul următor: "Punctul de plecare al învățării interculturale este propria noastră cultură, ceea ce înseamnă propriul nostru mediu și propria experiență. Este inclus în rădăcinile noastre unde să întâlnim obstacolele și șansele acestui proces de învățare. Cu toții avem o realitate personală ce ne

modelează și vom continua să trăim și acolo, îmbogățindu-ne cu noile cunoștințe și experiențe. Aceasta înseamnă că în procesele de învățare interculturală trebuie să ne confruntăm constant cu locul de unde venim, ceea ce am trăit și întâlnit. Încercarea de a ne înțelege pe noi înșine, propria noastră identitate, este o condiție esențială pentru a întâlni alți oameni. Noi ne putem schimba printr-o întâlnire, dar nu neapărat schimbăm realitatea din jurul nostru. Acest lucru este o provocare. Prin urmare, ca parte a acestui proces, trebuie să ne confruntăm, de asemenea, cu responsabilitatea, potențialul și limitele celor care sunt multiplicatori de cunoștințe.” (Gillert, Arne, 2000, p.35.)

Lumea în care trăim este tot mai diversă, iar diferențele culturale ne oferă percepții diferite chiar și asupra aceluiași fapt. Cu toate acestea trăim într-o singură lume, iar interdependența dintre noi este tot mai mare. Prin urmare procesul de predare-învățare-evaluare trebuie să vizeze libertatea de exprimare și decizie din partea elevilor, încurajarea acceptării părerilor altora, dezbateră și medierea de către profesor a punctelor de vedere diferite și responsabilizarea personală a elevilor. Așadar, în abordarea educației interculturale construirea de realități este esențială. ”Sunt multe moduri de a citi și discerne realitatea. Teza că fiecare își construiește propria lume, că fiecare realitate este propria sa construcție, este unul din factorii principali în procesele învățării interculturale. Varietatea diferitelor dimensiuni în multiplele teorii ce descriu diferența culturală (vezi Hofstede și Hall&Hall) arată cât de diferit putem percepe realitatea, chiar și dimensiunile de bază cum ar fi timpul și spațiul.” (Gillert, Arne, 2000, p.35.)

Comunicarea este o premisă în educația și cu precădere în abordarea conținuturilor din perspectivă interculturală. Cadrele didactice trebuie să găsească cele mai expresive mijloace de a expune ceea ce gândesc, cele mai potrivite cuvinte și cele mai exacte acțiuni, pentru a încuraja dialogul. Comunicarea este un bun cu care ne naștem, dar trebuie dezvoltată constant. ”Învățarea interculturală îl plasează pe „celălalt” în centrul înțelegerii. Începe prin dialog, dar totuși, este un pas suplimentar. Este provocator să mă percep pe mine și pe celălalt ca fiind diferit, și să înțeleg că această diferență contribuie la ce și cum sunt. Firile noastre diferite ne completează unul pe altul. În această înțelegere, celălalt devine indispensabil pentru o nouă descoperire a sinelui. Această experiență ne provoacă,

crează ceva nou și necesită creativitate pentru noi soluții. Procesul prin care o astfel de sensibilitate interculturală implică – înțeles ca un proces spre altul – atingerea și schimbarea adevăratei firi. Învățarea interculturală deschide larg șansa de identificare cu perspectiva celuilalt experiența respectuoasă a încercării de a „merge în pantofii altora” fără a pretinde să trăiești ceea ce celălalt trăiește. Ne poate permite să experimentăm și să învățăm solidaritatea adevărată, crezând în puterea cooperării. Învățarea interculturală în acest context este de asemenea o modalitate de a ne descoperi propria noastră capacitate de acțiune.” (Gillert, Arne, 2000, pp.35-36.)

Așa cum conținuturile învățării se regenerează mereu, dar apar și schimbări, tot așa și cele din sfera interculturală sunt supuse unor asemenea procese. Profesorul va ține cont de faptul că: ”Experiența învățării interculturale este una a schimbării constante (precum este lumea) și este mai presus de toate procesele - orientate.(...) Și trebuie să fim conștienți că a construi ceva nou implică eventual dărâmarea vechiului – cum ar fi idei, credințe, tradiții... Nici un proces de învățare nu este lipsit de rupturi și de despărțiri.” (Gillert, Arne, 2000, p.36.)

O abordare deplină din toate punctele de vedere, cunoștințe, emoții, comportament este un deziderat în educația interculturală. ”Învățarea interculturală este o experiență ce implică într-un mod intens toate sensurile și nivelurile învățării, cunoștințele, emoțiile, comportamentul. Evocă multe sentimente; provoacă prăpăstii între ele și poate în „judecata” noastră, între ceea ce știam și ce urmează să știm. Înțelegerea complexității acestui proces și a tuturor implicațiilor sale cere multe din partea noastră.” (Gillert, Arne, 2000, p.36.)

Profesorul trebuie să conștientizeze că învățarea interculturală are un anumit potențial natural conflictual, care trebuie exprimat și care prin dialog poate fi explicat. ”In consecință, putem încerca să găsim elementele constructive și oportunități ale conflictului. Trebuie să dezvoltăm aptitudini de management al conflictului, în timp ce ținem cont de complexitate atunci când ne confruntăm cu noțiunea de cultură. Diversele exprimări ale identității, efortul de a valorifica diferențele sunt provocatoare. Învățarea interculturală implică o căutare, înseamnă noi nesiguranțe și aceasta poartă un potențial natural conflictual. Diversitatea poate

fi experimentată ca fiind utilă și îmbogățitoare pentru noile forme și soluții. Nu fiecare conflict are neapărat o soluție, dar trebuie neapărat să fie exprimat.”( Gillert, Arne, 2000, p.36.)

Datorită complexității ei intrinseci, dar și datorită complexității contemporaneității, educația intercultural rămâne un domeniu dificil de abordat de către cadrele didactice, în special în activitățile diferitelor discipline de studiu, căci acest tip de educație ar trebui abordat interdisciplinar ori de câte ori este posibil și nu neapărat doar în cadrul unei discipline dedicate acestui vast domeniu al interculturalității. ”Modelele teoretice arată, deja, complexitatea învățării interculturale, dificultatea de a o sistematiza. Dacă așezăm acest lucru în complexa situație a societății de azi devine evident că sunt necesare apropieri foarte atente și înțelegătoare acordând maximul de discernământ. Chiar dacă cultura depășește granițele naționale și cunoaște multe forme suprapuneri. Trebuie întâlnite multe perspective, trebuie luate în considerare multe tensiuni: o privire asupra trecutului, prezentului și viitorului, comparând contradicțiile din când în când ale individului și ale societății. Experiențele fragmentate trebuie puse laolaltă. Este o provocare pentru orice apropiere educațională să nu simplifice varietatea judecăților și implicațiilor prezentului, diferitele valori accentuate, diferitele realități și istorii trăite. Apropierile învățării interculturale trebuie să respecte aceste diverse experiențe, interpretări și cunoștințe și – în cele din urmă – să le considere în limba și terminologia folosită și în alegerea diferitelor metodologii.” (Gillert, Arne, 2000, pp.36-37.)

Din perspectiva educației interculturale curriculum este cheia învățării acestui domeniu. „Curriculumul reprezintă una dintre cele mai vizate zone de dezvoltare și redimensionare interculturală, atât în ceea ce privește mesajele scrise, structurate oficial pentru a fi transmise, cât și cele „ascunse”, implicite... Curriculum intercultural este interesat nu numai de conținuturi, de ceea ce se predă, de cum se face selecția acestora, dar și de cum se învață, de modalitățile în care specificul minorităților este luat în calcul și valorizat didactic.”(Nedelcu, A., 2004, p.41).

Radiografierea programelor din învățământul primar și gimnazial la istorie, educație civică și educație socială ne dezvăluie faptul că și în sistemul de învățământ românesc s-au făcut pași importanți în sensul educației interculturale. Programele școlare pun



accentul pe competențe care își propun să formeze la elevul de azi, cetățeanul de mâine anumite abilități, atitudini și valori pentru a accepta că fiecare persoană este unică, și alte culturi și națiuni sunt valoroase și că există anumite stereotipuri și prejudecăți care pot genera ură și xenofobie. Remarcăm faptul că în programele de istorie sunt anumite exemple de activități de învățare care oferă cadrului didactic posibilitatea abordării unor personalități care au avut un impact major asupra ideilor și care datorită prejudecăților lor au generat multă suferință.

Se poate remarca din activitățile de învățare propuse prin curriculele școlare că accentul se pune pe organizarea pe grupe a activităților și în mod interactiv, acestea fiind o premisă a învățării educației interculturale. Literatura de specialitate precizează că dialogul facilitează învățarea în cazul educației interculturale. Totodată programele au o logică, în sensul că încă din învățământul primar elevii sunt familiarizați cu anumite noțiuni din domeniul intercultural, iar apoi cerințele se dezvoltă continuu, atingând un punct maxim în curricula clasei a VI a. O anumită discontinuitate există după încheierea clasei a VI a, deoarece doar în mică măsură competențele din curricula de a VII a și a VIII a mai vizează domeniul interculturalității.

Așadar în sistemul educațional din România, din perspectivă curriculară se poate spune că există cadrul necesar formării competențelor specifice educației interculturale, dar și a unei conduite interculturale. Totuși o formare a formatorilor în acest sens considerăm că ar fi binevenită, în sens practic, eventual prin schimburi de experiență cu instituții din afara spațiului românesc.

### **Bibliografie**

- Arne Gillert, Mohamed Haji-Kella, Maria de Jesus Cascao Guedes, Alexandra Raykova, Claudia Schachinger, Mark Taylor, (2000), *Învățarea interculturală. T-KIT*, Strasbourg, Council of Europe publishing F-67075 Cedex.
- Cucoș, C., (2000), *Educația. Dimensiuni culturale și interculturale*, Iași, Ed. Polirom.
- Dasen, P., Perregaux, C., Rey, M., (1999), *Educația interculturală – experiențe, politici, strategii.*, Iași, Ed. Polirom,.

- Delors, J. (coord.). (2000). *Comoara lăuntrică. Raportul către Unesco al Comisiei Internaționale pentru Educație în secolul XXI*, Iași, Editura Polirom.
- Hall, Edward T. and Hall, Mildred Reed (1990), *Understanding cultural differences: keys to success in West Germany, France, and the United States*, Yarmouth, Maine: Intercultural Press.
- Hofstede, Geert (1991), *Cultures and organisations: software of the mind*, London: McGraw-Hill
- Nedelcu, A., (2004), *Învățarea interculturală în școală. Ghid pentru cadrele didactice*, București, Editura Humanitas Educațional.
- Plugaru, L., Pavalache, M. (2007), *Educație interculturală*, Sibiu, Editura Psihomedica.
- Tomlinson, J., (2002), *Globalizare și cultură*, Timișoara, Editura Amarcord.
- Convenție-Cadru din 1 februarie 1995 pentru protecția minorităților naționale*, in, Monitorul Oficial nr. 82 din 4 mai 1995
- Convenție cu privire la drepturile copilului*, adoptată de Adunarea Generală a Organizației Națiunilor Unite la 20 noiembrie 1989, București, Monitorul Oficial, nr. 109/28 sep. 1990.
- Programa școlară pentru disciplina Educație civică clasele a III-a – a IV-a*, (2014), Anexa nr. 2 la ordinul ministrului educației naționale nr. 5003 / 02.12.2014 Ministerul Educației Naționale, București.
- Programa școlară pentru disciplina istorie clasa a IV-a*, Anexa nr. 2 la ordinul ministrului educației naționale nr. 5003 / 02.12.2014 Ministerul Educației Naționale
- Programa școlară pentru disciplina Educație socială clasele a V-a – a VIII-a*, Anexa nr. 2 la ordinul ministrului educației naționale nr. 3393 / 28.02.2017 Ministerul Educației Naționale
- Programa școlară pentru disciplina Istorie clasele a V-a – a VIII-a*, Ministerul Educației Naționale, 2017
- Recomandarea 2006/962/CE a Parlamentului European și a Consiliului din 18 decembrie 2006 privind competențele-cheie pentru învățarea pe tot parcursul vieții* (JO L 394, 30.12.2006, pp. 10-18),
- (2006). *UNESCO Guidelines on Intercultural Education*. Paris: UNESCO
- <https://eur-lex.europa.eu/legal-content/RO/TXT/?uri=LEGISSUM%3Ac11090>

## Capitolul VI

### **Dialogul multi-etnic în curricula din România din perspectiva Studiilor Europene**

*István POLGÁR*

Sistemul de învățământ pentru minoritățile naționale reprezintă o problemă complexă nu doar la nivelul statelor membre ci mai ales în procesul de construcție europeană. Interesul național poate avea un caracter antagonic cu abordările europene în ceea ce privește formarea politicilor educaționale. Acest fenomen se observă în special la nivelul statelor care au în componența demografică un număr mare de minorități etnice.

Situația și gestionarea minorităților naționale în procesul de europenizare reprezintă un aspect extrem de important în realizare coeziunii comunitare. Educația despre minorități este un instrument esențial în procesul de construcție a societăților interculturale, bazate pe cooperare directă dintre comunitățile etnice (Brie, 2021:1-12).

În ultimii 20 de ani s-au produs schimbări profunde în toate aspectele societății românești. Perioada de preaderare, mai apoi aderarea la Uniunea Europeană simbolizează nu doar apropierea de lumea occidentală ci și unirea cu aceasta. Aderarea la principiile statului de drept, la valorile fundamentale ale toleranței, respectului reciproc și transparenței. Acest proces de europenizare s-a manifestat și în sistemul național de educație.

Începând din anul 2000, Comisia Europeană a adoptat o serie de recomandări cu privire la promovarea în interiorul fiecărui stat membru sau candidat a unui sistem de educație care să cuprindă,

nu numai structural, ci și în planul conținuturilor educaționale, elemente care pun accentul pe diversitate și dialogul intercultural.

Primele deziderate comune prevăzute în documentele europene focusau pe educația pentru democrație, educația pe parcursul întregii vieți, sau educația multiculturală.

Există un transfer tot mai pregnant al politicilor de la nivel național la nivel instituțional care în Europa pornește de la nivelul european, ajungând la nivelul național și până la cel instituțional (Bunăiașu, 2015:42-48).

Când strategiile naționale pentru europenizarea sistemului și al procesului educațional implementează aceleași obiective și aceiași indicatori de performanță în întregul sistem, rezultatul poate fi omogenizarea strategiilor instituționale, întrucât acest lucru va încuraja instituțiile să adere la liniile directoare naționale, mai degrabă decât să își dezvolte propriile agende.

De asemenea, astfel de indicatori tind să se concentreze asupra atingerii de rezultate cantitative, mai degrabă decât calitative. Acest lucru exercită presiune asupra instituțiilor de a se concentra pe creșterea cantitativă, și nu asupra evaluării rezultatelor europenizării sistemului și procesului educațional în ceea ce privește calitatea educației, a cercetării și a serviciilor oferite.

Cu toate acestea, în contextul în care strategiile naționale nu sunt încă în vigoare sau chiar lipsesc din agenda politică, instituțiile de învățământ, în special cele din cadrul învățământului superior își dezvoltă propriile inițiative anticipând apariția celor de la nivel național (Egron-Polak; Wit; Green; Marinoni; Calotă; Korca; Miron; Reinhardt; Deca; Fiț; 2015:12).

Situația educației interculturale din România, în prezent nu se mai limitează la dimensiunea unui curent nou în sistemul de învățământ, ci reprezintă un model socio-educativ care integrează contribuții multidisciplinare și o metodologie interdisciplinară pentru promovarea valorilor provenite din medii multiculturale. Acest aspect fiind important și necesar în construirea modelului de societate multiculturală europeană.

Analizând literatura de specialitate, observăm că există un trend în cercetare, care se axează pe întărirea statutului metodologic al educației interculturale. Aceste cercetări din domeniul științelor sociale configurează strategii și programe relevante și eficiente pentru dezvoltarea abilităților interculturale, ca și element cheie în domeniul studiilor europene și crearea conștiinței europene (Bunăiașu, 2016:24-26).

Prin examinarea unor perspective standardizate, găsim mai multe opțiuni pedagogice postmoderne pentru o abordare cuprinzătoare a educației interculturale și a studiilor europene. Caracterul accesibil este oferit de esența teoriei interculturalității în educație.

Obiective principale al educației interculturale sunt prezentate și în documentele europene, împărțite pe două axe principale. Prima vizează evidențierea valorilor diversității culturale în societățile multiculturale.

A doua prezintă dezvoltare competențelor interculturale în procesul de învățare continuă, evidențiată prin sublinierea performanței sociale, în contextul diversității culturale din Uniunea Europeană (Bunăiașu, 2016:26-31).

Pe baza celor prezentate mai sus, putem spune că, competențele interculturale reprezintă o modalitate de lucru și un set de cunoștințe, abilități și atitudini transferabile care dezvoltă procesul de integrare socio-culturală și crește eficiența mecanismelor de comunicare interculturală.

### **1. Dimensiuni și concepte în domeniul predării Studiilor Europene în România**

Procesul de globalizare, evoluțiile rapide și majore din domeniul tehnologiei informației și comunicării, digitalizarea și mai ales a fenomenelor de emigrare și imigrare au generat o rată de diversitate ridicată și schimbarea structurală al societății (Benhabib, 2006:383-386).

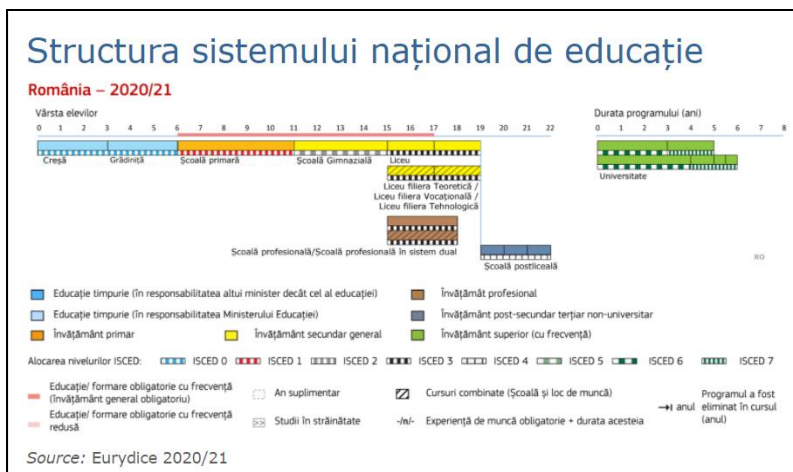
În Europa, diversitatea este un fenomen tot mai pregnant, sistemele educaționale fiind expuse unor provocări majore precum

multiplicarea limbilor de predare, recunoașterea și valorificarea în educație a identității și a moștenirii culturale a fiecărui elev, respective integrarea socială și pe piața muncii al absolvenților (Institutul de Științe ale Educației, 2021a).

Pentru a răspunde acestor provocări la nivel comunitar, Cadrul Strategic pentru Cooperare Europeană în Domeniul Educației și al Formării Profesionale recunoaște educația inițială și învățarea pe tot parcursul vieții drept elemente esențiale pentru dezvoltarea Uniunii Europene.

Procesul nu a fost diferit nici în România, unde sistemul educațional a trecut prin transformări semnificative în conformitate cu tendințele europene, schimbările realizându-se prin implementarea unor proiecte care au vizat în principal actualizarea curriculei (Institutul de Științe ale Educației, 2021b).

**Figura 1. Structura sistemului național de educație. România 2020/2021**



Valorile dezvoltate și promovate prin curricula în sistemul educațional din România, reprezintă atât cultura și identitatea națională, cât și valorile promovate la nivel Uniunii Europene. În acest proces de dezvoltare, aliniere și standardizare al sistemului

educațional național la valorile și standardele europene au contribuit semnificativ instituțiile precum Consiliul Național pentru Curriculum, Consiliul Național de Evaluare și Examinare, Agenția Română de Asigurare a Calității în Învățământul Preuniversitar și Institutul de Științe ale Educației (Vlăsceanu; Neculau; Miroiu; Marginean; Potolea, 2002:23)

Așa cum am descris în prealabil, schimbările care au avut loc în domeniul educației în ultimii cincisprezece ani, în special noile reglementări legislative și procesul continu de restructurare a sistemului național de educație au fost necesare și binevenite în procesul de europenizare și diversificare. Pe de altă parte suntem obligați să menționăm și câteva din efectele negative produse de aceste măsuri (Andrei; Chivu; Chiucă, 2020:47-50).

Datele ne arată că aceste reglementări și reorganizări au afectat negativ sistemul de învățământ, atât la nivelul efectivului de cadre didactice și elevi, cât și la nivelul rețelei unităților de învățământ. Considerăm că aceste date reprezintă un pas major înapoi în procesul de europenizare al educației din România, chiar dacă configurația rețelei de învățământ a fost corelată cu dimensiunea populației școlare și cu condițiile oferite de baza materială existentă, pentru asigurarea unui proces educațional de calitate.

Un alt aspect important în dimensiunea predării studiilor europene este reprezentată de împărțirea populației școlare pe niveluri de educație.

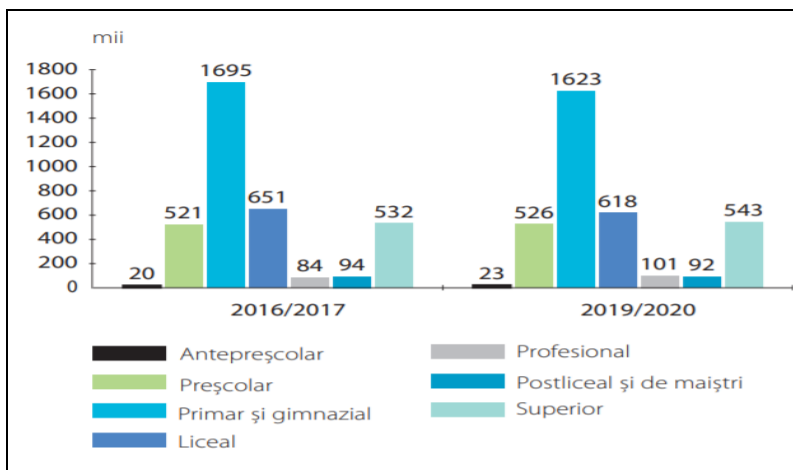
Predarea studiilor europene prin disciplină distinctă sau existența unor valențe de multidisciplinaritate în curricula școlară se regăsește doar la nivelul învățământului liceal, respectiv la nivelul învățământului superior.

Această realitate reduce semnificativ numărul elevilor care pe parcursul anilor de studiu beneficiază de o educație cuprinzând discipline care promovează diversitatea europeană și/sau interculturalitatea.

Datele provenite de la Institutul Național de Statistică privind structura cursanților/studentilor, pe grupe de specializări, din

învățământul superior, în anul universitar 2019/2020 ne prezintă o situație asemănătoare cu cea de mai sus, în ce privește numărul cursanților care beneficiază de o educație cuprinzând discipline care promovează diversitatea europeană și/sau interculturalitatea.

**Figura 2. Populația școlară pe niveluri de educație**



*Sursa: Tudorel Andrei (coord), Marian Chivu, Adriana Chiuchea (coord. ediție), România în Cifre, breviar statistic, Institutul Național de Statistică, București 2020*

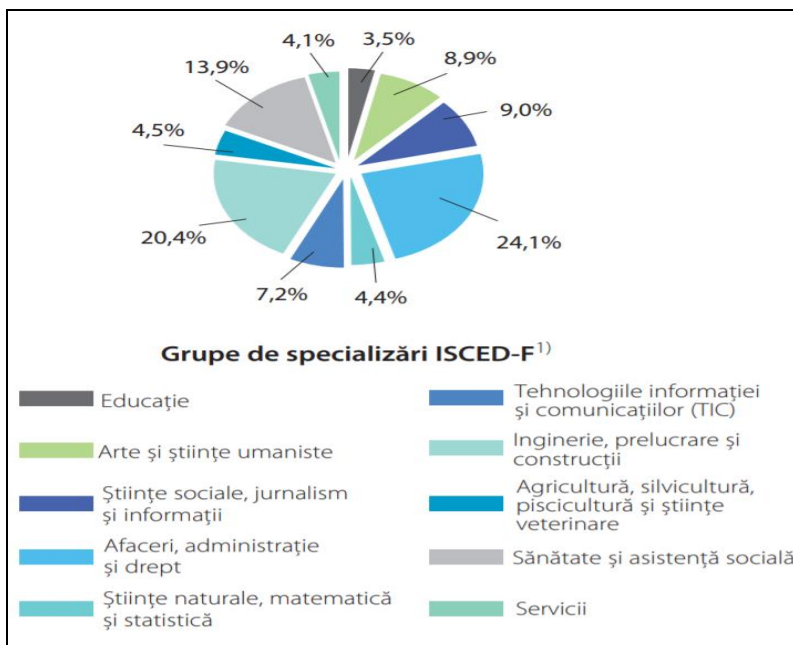
În cadrul universităților există mai multe elemente care oferă posibilitatea introducerii disciplinelor bazate pe diversitate europeană, interculturalitate (European Commission, 2021a).

Dintre acestea amintim autonomia universitară, o mai mare flexibilitate în ceea ce privește conținutul curricular și programele europene implementate în educația universitară (EURACTIVE, 2021a).

Numărul, anvergura de finanțare și de obiective ale proiectelor susținute de aceste programe la nivelul universităților este mai mare decât numărul și anvergura proiectelor implementate la nivelul învățământului preuniversitar.



**Figura 3. Structura cursanților/studentilor, pe grupe de specializări, din învățământul superior, în anul universitar 2019/202**



*Sursa: Tudorel Andrei (coord), Marian Chivu, Adriana Chiucea (coord. ediție), România în Cifre, breviar statistic, Institutul Național de Statistică, București 2020*

Sistemul de învățământ din România se confruntă în continuare cu problemele legate de integrarea și exploatarea valorilor diversității culturale. Pentru îmbunătățirea contextului, a problematicii și dezvoltarea competențelor interculturale necesare în plan educațional, subiectul trebuie să reprezinte în continuare argumentul de bază al cercetărilor derulate în domeniul curricular multidisciplinar (Stănculescu, 1996:20-31).

Potrivit analizelor asupra politicilor publice, armonizarea legislație în domeniu este finalizat, având în vedere faptul că România a adoptat toate prevederile europene privind drepturile minorităților. De asemenea a fost adoptat și regulamentul privind

reglementarea relațiilor sociale, ca parte a comunităților multiculturale (Bunăiașu, 2015:42-46).

Aceste demersuri vor crea efecte pozitive pe termen lung, în ceea ce privește modelarea și conștientizarea valorilor europene interculturale, numai dacă vor fi bazate pe strategii și procese educaționale, respectiv structuri și cadre metodologice solide.

În ceea ce privește partea teoretică a subiectului, literatura de specialitate din România, abordează în mod constant problema educației interculturale și al dialogului multi-etnic. Îngrijorările și lipsurile apar la nivelul domeniului curricular și a planurilor practice educaționale. Pentru a înainta și pe această parte, abordarea interculturală trebuie să creeze și prezinte o strategie pentru a promova cadrul metodologic al redimensionării curriculare.

În acest mod se vor crea condițiile necesare pentru promovarea caracteristicilor filozofice ale unui proces educațional care are o capacitate puternică de valorificare a diversității culturale. În același timp acest proces poate fi eficient în dezvoltarea competențelor interculturale. Aceste competențe sunt caracterizate și prezentate din perspectiva dimensiunii europene al educației (Bunăiașu, 2015:42-46).

## **2. Sistemul de educație a minorităților din România. Analiza dialogului multi-etnic.**

Spațiul Europei Centrale și de Est a reprezentat în permanență un conglomerat etnic și cultural. În acest context multi-etnic este ușor de înțeles, că preocupările legate de educația minorităților, respectiv educația în limba maternă a grupurilor etnice au reprezentat un subiect neîntrerupt la nivelul societății și al politicului.

Din acest punct de vedere România se înscrie în rândul țărilor din spațiul Central și Est European, fiind cel mai bun exemplu pentru un mozaic etnic și cultural.

În România există 20 de minorități naționale oficial recunoscute, care reprezintă 11,08% din populația totală a țării (Institutul Național de Statistică, 2021a). Aceste cifre instalează România pe

primul loc între statele Europei Centrale și de Est privind nivelul de diversitate etnică, lingvistică și mai ales al răspândirii non-uniforme al grupurilor etnice și lingvistice din punct de vedere teritorial.

**Tabel nr. 1: Structura etnică a populației și răspândirea teritorială în România**

<b>Etnia</b>	<b>Populația stabilă</b>	<b>Procentaj</b>	<b>Macroregiunea. Regiunea de dezvoltare. Județul</b>
Români	16,792,868	88,92%	România
Maghiar (inclusiv Secui)	1,227,623	6,50%	16 județe din Transilvania
Rroma	621,573	3,29%	răspândiți în toată țara
Ucraineni	50,920	0,27%	Județele Maramureș, Timiș, Bucovina
Germani	36,042	0,19%	14 județe din Transilvania
Turci	27,698	0,15%	Dobrogea
Lipoveni, ruși	23,487	0,12%	județele Brăila, Tulcea, Suceava
Tătari	20,282	0,11%	Dobrogea
Sârbi	18,076	0,10%	județele Arad, Timiș, Caraș Severin, Mehedinți
Slovaci	13,654	0,07%	județele Timiș, Arad, Bihor, Sălaj
Bulgari	7,336	0,04%	Banat, Suceava, Dunărea
Croați	5,408	0,03%	Caraș Severin
Greci	3,668	0,02%	Dobrogea
Evrei	3,271	0,02%	în special Bucovina, București
Italiani	3,203	0,02%	în special

Etnia	Populația stabilă	Procentaj	Macroregiunea. Regiunea de dezvoltare. Județul
			București, Timiș
Polonezi	2,543	0,01%	Suceava
Cehi	2,447	0,01%	Caras Severin, Mehedinți
Chinezi	2,017	0,01%	București
Ceangăi	1,536	< 0,01%	Moldova de Vest, Bacău
Armeni	1,361	< 0,01%	Gherla
Macedoneni	1,264	< 0,01%	în special Dobrogea
Altele (albanezi, ruteni, sloveni)	18,524	0,10%	

Sursă: Institutul Național de Statistică, *Recensământul populației și al locuințelor, 2011*, [inceptuti.php \(djsct.ro\)](http://inceptuti.php(djsct.ro))

Politica practică de regimul comunist a fost una de nivelare socială, etnică și culturală. După aproape jumătate de secol de sistem autoritar, care a promovat politici naționaliste și de asimilare extrem de agresive, România, ca de altfel și celelalte state din fostul bloc comunist, s-a angajat în implementarea unor reforme care vizează protecția drepturilor minorităților (Gheorghiu, 2017:71-73).

Reformele au vizat schimbări la nivelul legislației, a sistemul de învățământ, extinderea rețelelor școlare, importanța educației în limba maternă și pe alte paliere sociale și culturale. Alături de reformele pornite la nivel instituțional, minoritățile etnice și-au asumat un rol activ în afirmarea identității și culturii lor. Recunoașterea statutului minorităților în cadrul legislativ a reprezentat elementul cheie pentru a beneficia de protecția și suportul politicilor publice naționale.

La nivelul educației, un pas important a reprezentat adoptarea Legii Învățământului din 1995, ulterior modificat (Portal

Legislativ, 2021a). Această lege a creat cadrul legal pentru minorități de ași organiza curriculumul și desfășura educația în limba maternă.

Legislația privind educația și cultura a fost orientată spre protejarea drepturilor minorităților. Prin acest element legislativ s-au creat premisele păstrării și cultivării identității prin educație și cultură în limba maternă al minorităților. Important de menționat că reformele mai sus prezentate nu ar trebui să afecteze procesul de învățare a limbii române.

Deși din punct de vedere legal lucrurile sunt extrem de clare, având în vedere faptul că principiile de bază privind educația minorităților în limba maternă au fost stabilite și incluse atât în constituție cât și în diferite legi, există probleme în interpretarea și aplicarea acestora.

În contextul emiterii a peste 200 de legi prin care se reglementează în diferite domenii, drepturile minorităților naționale, se creează cadrul necesar pentru asigurarea și conservarea identității lingvistice și culturale, problemele apar la nivelul și momentul implementării acestora (Gabor, 2021a).

Buna funcționare a dialogului multi-etnic din procesul de educația reprezintă în continuare în România, un instrument de negociere politică.

Legislația actuală din România nu acoperă nevoie pentru educație în limba maternă pentru toate grupurile minoritare din țară. Din punct de vedere legislativ, privind educația există o distincție clară între cele 20 minorități istorice naționale și celelalte grupuri etno-culturale care au intrat în țară în ultimele 30 de ani. Întregul sistem de măsuri speciale, inclusiv cele privind educația în limba maternă este asigurată doar minorităților naționale. Deocamdată nu există politici publice educaționale pentru celelalte grupuri etnice mici numeric (Institutul Național de Statistică, *Recensământul populației și al locuințelor*, 2011b).

Dacă privim cadrul legislativ și aplicarea acestuia, observăm un lucru cel puțin interesant. Dintre cele 20 de minorități istorice, naționale 18 reprezintă grupuri etnice mici sau foarte mici din punct

de vedere demografic. Aceste grupuri mici beneficiază de aceeași drepturi și oportunități conferite de cadrul legislativ ca și cele două grupuri etnice mult mai mari, maghiarii și rromii din România (Andreescu, 2004:7-9).

Mergând pe această structură și strategie, considerăm că extinderea cadrului legislativ și a oportunităților oferite de acesta în ceea ce privește educația în limba maternă se poate realiza inclusiv pentru comunitățile mici, nou apărute în rândul populației din țară.

Concepția statului român referitoare la educația minoritară este reflectată în modul prin care este definită procesul de învățământ pentru minorități. Astfel, conform Ministerului Educației Naționale, prin învățământ cu predare în limbile minorităților naționale se înțelege tipul de învățământ în cadrul căruia toate disciplinele se studiază în limba maternă, cu excepția disciplinei limba și literatura română, respectiv tipul de învățământ pentru elevii aparținând minorităților naționale care frecventează unități de învățământ cu predare în limba română sau în altă limba decât cea maternă, istoria și tradiția minorităților naționale, respectiv educația muzicală (Ministerul Educației Naționale, 2021a).

Aceeași concepție a statului delimitează două direcții majore în domeniul politicilor și structurilor instituționale din cadrul Ministerului Educației.

Prima direcție este orientată către predarea în limba minorităților naționale. A doua direcție este orientată spre politicile privind accesul la educație a grupurilor dezavantajate, inclusiv educația pentru romi. Aceste direcții generale ale politicilor educaționale cuprind măsurile necesare împotriva fenomenelor ca segregarea sau egalitatea de șanse (Vincze, Harbula, 2011:33-40).

În ceea ce privește diferențierea etnică pe baza limbii educației reprezintă o măsură folosită și acceptat în sistemul de educație românesc. Măsura izvorăște din percepția prin care identitatea etnică se poate defini prin limba maternă. Această percepție sau diferențiere nu este și nu trebuie concepută ca o metodă de marginalizare sau care să genereze dezavantaje (Vincze, Harbula, 2011:54-59).

În România minoritățile naționale folosesc o gamă largă de limbi. Statutul acestor limbi diferă de la caz la caz. Majoritatea limbilor reprezintă limba oficială în statele cu care se învecinează România. Altele nu au contact direct cu limba română ne fiind în proximitatea geografică sau reprezintă dialecte care au o conexiune istorică cu alte limbi (Gheorghiu, 2017:43-46).

Cadrul legislativ existent este în conformitate cu dispozițiile Cartei Europene a Limbilor Regionale sau Minoritare, document strategic care se aplică majorității limbilor minoritare din România (Saramandu; Nevaci, 2009:5-12). În consecință, limbile minorităților naționale pot fi folosite pe scară largă și în multe dintre domeniile importante ca și educația, cultura. Totuși, se observă diferențe majore și multe specificități de la o limbă la alta (Vincze, Harbula, 2011:54-59).

Aceste diferențe sunt cauzate în general de factori care se leagă de numărul și concentrarea vorbitorilor sau de intensitatea relațiilor cu țara de origine.

Implementarea și respectarea legislației privind folosirea limbilor minorităților naționale în educație, nu este suficient, dacă alte elemente, ca de exemplu rețeaua școlilor lipsește.

În cele ce urmează dorim să prezentăm situația prin comparația unor date din perioade diferite care vizează și descriu situația rețelei școlare pentru educația minorităților naționale. Datele furnizate de Ministerul Educației au fost prelucrate de mai mulți cercetători, folosind diferite interpretări.

Dacă dorim să interpretăm datele prezentate în tabelul de mai jos, putem observa o tendință generală de creștere, care apare la nivelul sistemului de învățământ. Această extindere se manifestă atât prin creșterea numărului de școli, creșterea numărului de limbi în care se desfășoară educația cât și în majorarea procentului educației minorităților în sistemul de învățământ românesc.

**Tabel nr. 2: Situația rețelei școlare pentru educația  
minorităților naționale**

Anul școlar 1999-2000			Anul școlar 2012- 2013		
Limba educației	Unități și secții școlare	%	Limba educației	Unități și secții școlare	%
Total români	27,512	100	Total români	19,000	100
Total minorități	2,755	10.01	Total minorități	2,872	15.11
maghiar	2,388	8.67	maghiar	2,198	15.56
German	367	1.33	romani	304	1.6
Sârb			German,	370	1.94
Ucrainian	Ucrainian,				
Slovac,	Slovac, ceh				
Ceh,	(doar				
Croat	educație				
	preșcolară				
	și educație				
	primară)				
	Croată				
	(educație				
	preșcolară				
	educație				
	primară,				
	secundară)				
	Turk,				
	Bulgar,				
	Italian,				
	Grec				

*Sursa: Carmen Marina Gheorghiu, Intercultural education - Analysis and Perspectives in Florya Chronicles of Political Economy - Year 3 Number 2, 2017/Parametrii Importanți ai învățământului cu predare în limbile minorităților din România, Ministerul Educației Naționale, 2013*



Dezvoltarea rețelei școlare și creșterea numărului de limbi ai minorităților naționale aplicate în sistemul de învățământ reprezintă o realizare substanțială, mai ales dacă avem în vedere contextul în care aceste obiective au fost atinse. O scădere demografică substanțială a afectat și afectează în continuare sistemul de învățământ din România (Gheorghiu, 2017:47-49).

Trebuie subliniat și reușita în ceea ce privește realizarea și dezvoltarea rețelei școlare pentru comunitatea romă. Deși o comunitate răspândită pe tot teritoriul țării este extrem de defavorizată din punct de vedere al învățământului (Gheorghiu, 2017:49-50).

### **3. Bune practici în educația multi-etnică. Considerații generale asupra evoluției fenomenului.**

Un alt factor semnificativ în crearea unor noi politici și implementarea eficientă a politicilor existente în domeniul educației minorităților reprezintă schimbul de bune practici.

Deși nu există o soluție universală de bune practici care să fie potrivită pentru toate minoritățile, în cele ce urmează vom prezenta câteva elemente necesare, recomandări la nivel general pentru o educație multi-etnică eficientă.

Educația multi-etnică a devenit o temă de contemporaneitate în societatea românească iar școala a rămas și este principalul spațiu al învățării diversității culturale. Cadrele trebuie să promoveze dialogul intercultural și respectul pentru diversitate. Procesul de învățământ multi-etnic trebuie să promoveze atitudini tolerante atât în rândul elevilor, cât și al cadrelor didactice și al personalului auxiliar. Înțelegerea firească a noțiunii de străin, recunoașterea și respectarea diferențelor culturale prin valorificarea pozitivă a relațiilor de egalitate dintre oameni trebuie să reprezinte elemente de bază în desfășurarea zilnică al activităților (Cucos, 2000:12-29).

Reușita unui program sau rezultatele bune al unui proiect în domeniu, poate juca un rol de promotor și poate avea efect multiplicator în domeniu. Același lucru este valabil și pentru evenimentele organizate în contextul interculturalității.

Programele axate pe schimbul de experiență trebuie promovate, respectiv elaborarea și lansarea materialelor didactice de bună calitate în limbile minorităților pentru toate nivelele de învățământ.

Programele interculturale și educația multi-etnică se desfășoară cu o rată mai mare de succes în zonele de frontieră, în zone unde se vorbesc ambele limbi (European Parliament, 2021a).

Un alt aspect important pe care dorim să o tratăm pe scurt se referă la nivelul de satisfacție sau de mulțumire al minorităților naționale din România privind politicile existente și nivel implementării acestora în domeniul educației. Deși nu există studii care să trateze probleme la nivelul tuturor minorităților din țară, am încercat să tragem concluzii din percepția unor grupuri de minorități mai prezente în societate.

Nivelul satisfacției în rândul grupurilor minoritare are un efect direct asupra procesului de integrare al acestora. Procesul de integrare fiind unul extrem de important, mai ales dacă luăm în considerare faptul că majoritatea statelor europene de azi pot fi caracterizate printr-un grad considerabil de diversitate etnică, lingvistică și religioasă (Salat, 2008:11-14).

Pentru o parte din persoanele provenind din grupuri minoritare etnice, viața de zi cu zi ridică problema adaptării și apartenenței (Verkuyten, 2008:391-404). Trecând peste factori socio-economici, cum ar fi venituri mai mici, educație scăzută, etc., calitatea de membru al unei minorități etnice poate crea factori în percepție care pot reduce satisfacția generală a vieții. Această percepție nu este una izolată și nu apare doar în cazul minorităților din România. Cu atât mai mult, trebuie să subliniem nivelul ridicat de măsuri și instrumente din țară, care susțin integrarea comunităților minoritare.

Deși situația actuală necesită îmbunătățiri există mai multe prerogative, ca de exemplu reprezentarea minorităților în legislativ și administrația locală, drepturi lingvistice, cooptarea reprezentanților minorităților la guvernare, politici educaționale multiculturale, legislație și măsuri care urmăresc eliminarea

discriminării pe bază de criterii etnice sau rasiale (Verkuyten, 2008:23-25).

Educația în rândul minorităților naționale, folosirea limbii materne în educație, îmbunătățirea rețelei școlare și pregătirea profesională a resursei umane în domeniu fac parte dintr-o strategie de dezvoltare coordonată de diferite instituții din domeniul educației la nivel central și la nivel de inspectorate școlare (Nedelcu, 2008:7-21). La succesul procesului de dezvoltare a sistemului de învățământ contribuie și mediul privat, prin organizațiile non-guvernamentale, care joacă un rol activ în inițiativa și transferul de bune practici.

Pe de altă parte, observăm că în continuare există multe deficiențe privind organizarea și funcționarea educației multi-etnic. Acesta pare a se lovi de obstacole suplimentare de la nivelul sistemului de învățământ, până la nivelul mai larg al societății românești și al politicilor publice (Cucoș; Cozma, 2001:209-212). În ceea ce privește sectorul educației formale, se observă o abordare monoculturală dominantă și o perspectivă unilaterală asupra istoriei și culturii majoritare, iar referințele la minoritățile etnice, religioase și culturale sunt rare. Aceste aspecte negative se reflectă atât în curricula, cât și în materialele educaționale folosite în actul educațional.

Subiectul educației minorităților naționale a reprezentat în ultimii ani o preocupare semnificativă, atât la nivelul instituțiilor publice, al organizațiilor non-guvernamentale cât și în rândul cercetătorilor din lumea academică. Această analiză și monitorizare intensivă a generat multe observații și recomandări prin care procesul de educația al minorităților naționale poate fi îmbunătățit (Gheorghiu, 2017:65-67). Dintre aceste recomandări dorim să enumerăm și să scoatem în evidență câteva, care aduc atingere unor probleme emergente din domeniu.

La nivelul politicilor publice, referitoare la educația multi-etnică, acțiunile întreprinse de autorități sunt în continuare destul de anemice. Există o nevoie de politici educaționale flexibile, personalizate, croite după nevoile și necesitățile specifice a minorităților (Horváth; Scacco, 2001:241-270).

În atingerea unui sistem de învățământ funcțional și competitiv la nivel general, dar și în ceea ce privește educația minorităților naționale există nevoia de îmbunătățire a cooperării dintre autoritățile de resort și organizațiile non-guvernamentale din domeniu (Andreescu, 2004:20-23).

Nu în ultimul rând subliniem numărul din ce în ce mai scăzut de cadre didactice și specialiști din sistemul de învățământ al minorităților naționale. Respectiv atragem atenția asupra necesității de îmbunătățire și actualizare atât cantitative, cât și calitative a materialelor educaționale (Kovács, 2009:15-52).

Însă, probabil cea mai importantă recomandare pe care o putem formula se referă la necesitatea schimbării mentalității în privința tendințelor naționaliste și a stereotipurilor în legătură cu anumite minorități. O conștientizare a rolului educației în promovarea dialogului intercultural ne va aduce mai aproape de echilibrului social dintre majoritate și minoritate.

### **Bibliografie:**

- Gabriel, Andreescu, (2004), *Report on Minority Education in Romania*, in Analytical Report PHARE RAXEN\_CC Minority Education, The Education Reform Initiative of South Eastern Europe, Vienna, p. 7-9
- Tudorel Andrei (coord), Marian Chivu, Adriana Chiucă (coord. ediție), (2020), *România în Cifre*, breviar statistic, Institutul Național de Statistică, București, p. 47-50
- Benhabib, Seyla., (2006), *The Claims of Culture. Equality and Diversity in the Global Era*, in Political Theory, Volume 34 Number 3, p.383-386
- Mircea Brie, (2021), *National minorities: levels of educational analysis*, Online at <https://mpr.a.ub.uni-muenchen.de/62422/> MPRA Paper No. 62422, p. 1-12
- Claudiu Marian Bunăiașu, (2015), *Development perspectives of the intercultural curriculum in Romania* in Procedia - Social and Behavioral Sciences 180, p. 42 – 48

- Claudiu Marian Bunăiașu, (2016), Alexandru Constantin Strungă, *Perspectives and Modalities in Order to Develop the Didactic Staffs Intercultural Competencies*, in *Social Sciences and Education Research Review*, (3) 2, p.24-26
- Constantin Cucuș, (2000), *Educația. Dimensiuni culturale și interculturale*, Ed. Polirom, Iași, p. 12-29
- Constantin Cucuș, Teodor Cozma, (2001), *Locul educației pentru diversitate în ansamblul problematicei educației contemporane*, in Teodor Cozma, *O nouă provocare pentru educație: interculturalitatea*, Editura Polirom, Iași, p. 209-212
- Carmen Marina Gheorghiu, (2017), *Intercultural education - Analysis and Perspectives*, in *Florya Chronicles of Political Economy - Year 3 Number 2*, p. 71-73
- Horváth István, Alexandra Scacco, (2001), *From the Unitary to the Pluralistic: Fine-Tuning Minority Policy in Romania*, in Biró Annamária, Kovács Petra (eds), *Diversity in Action, Local Public Management of Multi-ethnic Communities in Central and Eastern Europe*, Budapest, Open Society Institute, p. 241-270
- Kovács Mária, (2009), *Utilizarea limbilor minoritare în învățământ*, in Monica Călușer (ed), *Cartea Europeană a limbilor regionale sau minoritare în România. Între norme și practici*, vol 19, Cluj Napoca, p. 15-52
- Anca Nedelcu, (2008), *Fundamentele educației interculturale*, Editura Polirom, Iași, p. 7-21
- Eva Egron-Polak, Hans de Wit, Madeleine Green, Giorgio Marinoni, Monica Calotă, Mihai Korca, Dumitru Miron, Zeno Reinhardt, Ligia Deca, Cristina-Ramona Fiț, (2015), *Cadrul strategic pentru internaționalizarea Învățământului Superior din România. Analiză și recomandări*, in *Higher Education Policy Series no. 12*, București, p. 12
- Levente Salat (ed), (2008), *Regimul minorităților naționale din România și contextual internațional al acestuia*, in *Politici de Integrare al Minorităților Naționale din România. Aspecte Legale și Instituționale Într-o Perspectivă Comparată*, Cluj Napoca, p. 11-14

- Nicolae Saramandu și Manuela Nevaci, (2009), *Multilingvism și limbi minoritare din România*, Academia Română, p. 5-12
- Elisabeta Stănciulescu, (1996), *Teorii sociologice ale educației*, Editura Polirom, p. 20-31
- Vincze Enikő, Harbula Hajnalka, 2011, *Strategii Identitare și Educație Școlară*, Raport de cercetare despre accesul copiilor romil a școală, EDUMIGROM, p. 33-40
- Maykel Verkuyten, (2008), Life Satisfaction Among Ethnic Minorities: Ther Role of Discrimination and Group Identification, Soc Indic Res 89, p. 391-404, <https://doi.org/10.1007/s11205-008-9239-2>
- Lazăr Vlăsceanu, (coord.), Adrian Neculau, Adrian Miroiu, Ioan Marginean, Dan Potolea (grup de coordonare), (2002), *Școala la răscruce. Reformă și continuitate în curriculumul învățământului obligatoriu. Studiu de impact*, Vol. 1, Ed. Polirom, Iași, p. 23

### **Webografie:**

- Institutul de Științe ale Educației, 2021a: [http://www.ise.ro/wp-content/uploads/2015/07/Document-politici-curriculum\\_draft\\_mai\\_2016.pdf](http://www.ise.ro/wp-content/uploads/2015/07/Document-politici-curriculum_draft_mai_2016.pdf)
- Institutul de Științe ale Educației, 2021b: [http://www.ise.ro/wp-content/uploads/2015/07/Document-politici-curriculum\\_draft\\_mai\\_2016.pdf](http://www.ise.ro/wp-content/uploads/2015/07/Document-politici-curriculum_draft_mai_2016.pdf)
- European Commission, 2021a: <https://www.erasmusplus.ro/educatie-scolara-parteneriate>
- EURACTIVE, 2021a: <https://www.euractiv.ro/educatie-dgcademy.com/tablourl-finantarilor-europene-pentru-educatie-in-romania-sursa-comisia-europeana-pentru-dgcademy-16852>
- Institutul Național de Statistică, 2021a: Index of /wp-content/uploads/2013/07
- Portal Legislativ, 2021a: <http://legislatie.just.ro/Public/DetaliiDocument/20215>
- Gabor, 2021a: [http://www.edrc.ro/projects.jsp?project\\_id=53](http://www.edrc.ro/projects.jsp?project_id=53)
- Institutul Național de Statistică, *Recensământul populației și al locuințelor*, 2011b: [inceptuj.php\(djsct.ro\)](http://inceptuj.php(djsct.ro)).

Ministerul Educatiei Nationale, 2021a:

<https://www.edu.ro/search/node/educatia%20minoritati>.

European Parliament, 2021a:

<https://www.europarl.europa.eu/committees/ro/supporting-analyses/sa-highlights>





## Concluzii

De-a lungul ultimului secol, între națiunile din Europa au existat mai multe conflicte, izvorând în general din diferențele de percepție și gestionarea deficitară a relațiilor transnaționale. După al doilea război mondial mai multe națiuni au căutat modalități de cooperare sustenabile între ele, pentru a crea o atmosferă care descurajează orice alt conflict intra-continental.

În această încercare de a crea un mediu pașnic și propice dezvoltării pe toate planurile vieții, tratatele militare au fost înlocuite, urmate de acorduri comerciale. Rezultatul final acestor demersuri și cooperări este Uniunea Europeană de astăzi.

Cadru legal și instituțional creat de Uniunea Europeană asigură nevoia de acorduri internaționale pentru cooperare. Promovează dezvoltarea și creșterea economică, în același timp asigurând recunoașterea intereselor și suveranității naționale a statelor membre. Această construcție și cadru european oferă condițiile necesare pentru crearea unor strategii comune și atingerea unor deziderate comune, inclusiv în domenii mai sensibile.

Educația reprezintă unul dintre aceste domenii sensibile. Înțelegerea, organizarea și gestionarea educației ca sistem și proces are un caracter distinct în funcție de fiecare stat membru. Există diferențe inclusiv în interiorul statelor, la nivel regional, local, depinzând de structura administrativă și legislativă implementată. Totuși, importanța domeniului educației în succesul și dezvoltarea Uniunii Europene impune crearea unor strategii comune, cuprinzătoare la nivel comunitar, care urmăresc nu doar armonizarea sistemelor de educație din statele membre ci stabilesc obiective comune.

Pentru atingerea acestor deziderate, de-a lungul anilor Uniunea Europeană a dezvoltat un sistem instituțional, respectiv prin politici publice au fost elaborate diferite programe care focusează pe

sistemele și procesul educațional. Aceste programe au obiective generale bine definite, care încurajează educația și promovează o perspectivă europeană sau o dimensiune europeană. (Stauder, 2011:1-3)

Cu toate aceste eforturi și realizări, transferul dimensiunii europene în sistemele naționale de învățământ nu a atins cotele planificate. Cauzele fiind în principal deciziile curriculare luate la nivel național, regional sau chiar local din statele membre.

Prezentul volum își propune o analiză detaliată a situației privind dimensiunea europeană în sistemele de învățământ din statele membre, respectiv o radiografie privind educația interculturală și educația minorităților din România.

Structurat pe șase capitole, volumul prezintă rezultatele unor cercetări care vizează procesul de învățare interculturală. Dezvoltarea și cercetarea acestui subiect a fost necesar și bine primit de către toți autorii volumului, astfel, cooperarea echipei a reprezentat un proces intercultural în sine.

Realizarea acestui volum reprezintă o inițiativă, o deschidere a mediului universitar spre un parteneriat mai strâns, atât cu organele factor de decizie, cât și cu mediul pre-universitar în particular.

De la încheierea primelor tratate s-au creat actori, cu roluri bine definite în cadrul comunității europene pentru a sprijini dezvoltarea domeniului educației și pentru armonizarea sistemelor de învățământ din UE. O varietate de politici și programe care vizau procesul de educație la nivel comunitar au fost lansate și implementate. Statele membre au fost și sunt în continuare responsabile de propriul lor sistem de educație, inclusiv formarea profesională, dar cu toate acestea cooperează în cadrul UE pentru atingerea unor obiective comunitare.

Începând cu Tratatul de la Roma din 1957, formarea profesională a fost identificată ca un domeniu de acțiune comunitară.

Educația, la rândul ei reprezintă un domeniu în care cooperarea este imperativ necesară. Multe dintre încercările inițiale

de cooperare au eșuat, dar disponibilitatea și dorința de a atinge obiective comunitare pentru dezvoltare educației europene au reușit să pună bazele solide al unor proiecte viabile și de succes. Din această structură solidă, coordonată de miniștrii de resort din statele membre s-au creat și adoptat politici cu un background de natura comunitară și interguvernamentală.

Lucrările au fost începute inițial la nivel universitar cu stabilirea unor obiective care vizau mobilități sporite, recunoașterea diplomelor, cooperare între instituțiile de învățământ superior, studierea limbilor străine și schimbul de informații prin intermediul unei rețele europene instituționalizată. Cooperare pentru atingerea acestor obiective a continuat încet și deliberat.

Este important de menționat faptul că, nici la debutul cooperării și nici în zilele noastre nu s-a propus ca obiectiv uniformizarea sau topirea sistemelor naționale de învățământ într-un sistem unic european, datorită diversității sistemelor și a rădăcinilor specifice din fiecare stat membru.

Un alt moment important în procesul de dezvoltare al sistemului european de educație este reprezentat de constituirea conceptului de dimensiune europeană în educație. Acest concept a apărut în anii 70, ca un rezultat semnificativ al grupului comun de lucru al miniștrilor de educație din statele membre.

Apariția conceptului de dimensiune europeană a subliniat existența unui sentiment comun de identitate europeană, bazată pe principiile democrației, justiției sociale și respectului pentru drepturile omului.

Procesul de cooperare pentru crearea și dezvoltarea unui sistem educațional european a continuat atât prin tratate europene, cât și prin lansarea unor programe noi pentru cooperare statelor membre. Schimbul de bune practici asigură noi perspective de dezvoltare a procesului de învățământ, pregătind sistemul să răspundă atât le nevoile cetățeanului european cât și la schimbările soci-economice din spațiul european. (Iov, Luțai, Ivan, 2018:15-23).

Astăzi, demersurile privind dezvoltarea sistemului educațional european sunt coordonate de Comisia Europeană prin mai multe instituții subordonate. Obiectivul principal fiind creare și

acceptarea de către fiecare stat membru a strategiei denumite European Education Area (Spațiul European al educației). În cadrul acestui document sunt analizate nevoile educaționale în Uniunea Europeană, transformările sociale și schimbările care afectează sistemele de învățământ europene.

Așa cum este prezentat în capitolul unu al volumului, subliniem nevoia de dezvoltare permanentă a sistemului educațional european, având în vedere faptul că, educația reprezintă trunchiul oricărui sistem democratic și se opune, prin tradiție, totalitarismului și extremismului. Valorile comune împărtășite de statele Uniunii Europene provin din mediul educațional și sunt predate în sistemele de învățământ.

În capitolul următor, autorii își propun o prezentare detaliată a procesului de învățare, focusând în special pe părțile din curriculum care abordează învățarea despre Uniunea Europeană și comunicarea interculturală.

Uniunea Europeană nu reprezintă doar o uniune sau o alianță politică, socială, economică și administrativă, ci și unul cultural și educațional. Educația joacă un rol crucial în construirea sentimentului de apartenență și identificare cu această comunitate multi-statală, cu acest spațiu, unde diferite identități coexistă, diferite culturi se întâlnesc și trebuie să fie înțelese, cunoscute, acceptate și valorificate.

Educația, în toate formele sale, joacă un rol esențial în a asigura, ca fiecare cetățean European, indiferent de mediul socio-economic, rasă, etnie sau confesiune din care provine, să devină un membru valoros al societății. Educația sporește coeziunea socială și nu în ultimul rând stă la baza democrației în Europa și în lume.

Prin urmare școala trebuie să păstreze și să își exprime în permanență interesul față de studiile europene.

În continuare, capitolul trei al volumului propune o prezentare axată pe comunitățile etno-naționale, învățarea despre acestea și despre comunicarea culturală cu alte comunități.

Așadar, pentru a implementa un sistem de educație intercultural este necesar o promovare a identităților culturale specifice grupurilor

minorităților naționale și etnice. Conservarea specificului identitar stă la baza dezvoltării unei societăți interculturale. Pentru atingerea acestui nivel de dezvoltare a unei societăți este nevoie de asigurarea și protecția minorităților.

Problema etnicității a reapărut ca o dimensiune cheie în afacerile publice, atât în interiorul statelor membre, cât și la nivelul UE. În ultimele două decenii se poate observa o creștere semnificativă a gradului de conștientizare privind rolul și importanța problemelor etnice în cadrul teoriei sociale.

În timp ce teoria socială din secolul XX a focusat și a analizat conflictele din societate, de la începutul secolului XXI se poate observa o tendință diferită prin care conflictul social este neglijat în favoarea unei noțiuni unitare de societate și cultură (Bush, Saltarelli, 2000:1-4). Această abordare promovează integrarea socială prin valori comune.

Pe de altă parte, caracterul intercultural inserat în programa școlară, respectiv studiile etnice sunt necesare tuturor studenților pentru a-i ajuta să se înțeleagă pe ei înșiși și lumea socială în care trăiesc. Obiectivul principal al studiilor etnice se află în pregătirea studenților pentru a dezvolta abilitatea de a lua decizii inteligente, astfel încât să poată rezolva problemele personale și prin acțiuni sociale să influențeze politicile publice și să dezvolte un sentiment de eficacitate politică.

Cunoștințele și informațiile despre grupurile minoritare pot fi transmise prin intermediul sistemului de educație către tineri. Acest proces reprezentând un element de bază în transmiterea valorilor europene pentru construirea unei societăți interculturale bazate pe cooperare.

Având în vedere faptul că asistăm la o populație mondială în continuă creștere, la care se adaugă migrația, cunoașterea comunicării interculturale este crucială.

Programele educaționale care promovează lupta împotriva discriminării, respectiv prin intermediul cărora se promovează comunicarea interculturală devin din ce în ce mai importante într-o

Uniune Europeană aflată într-un proces de diversificare etnică și culturală.

Comunicarea interculturală este înțeleasă astăzi ca o formă de comunicare interpersonală în cadrul căreia, în contextul studierii interacțiunii dintre indivizi care aparțin unor culturi diferite, diferențele lingvistice dintre interlocutori sunt evidente.

Capitolul patru prezintă într-un mod detaliat rolul comunicării interculturale și adaptarea grupurilor etnice la spațiul european. Acest spațiu reprezintă o construcție socială complexă, în primul rând datorită diversității culturale care îl caracterizează. Această diversitate adună sub o singură cupolă grupuri etnice, confesionale sau naționale cu personalități colective puternice, clădite în timp pe argumente culturale și pe tradiții străvechi.

Peste valoarea și importanța jucată în teoria socială și dezvoltarea societății europene, comunicarea interculturală devine din ce în ce mai importantă și din punct de vedere economic. Pe măsură ce economiile naționale evoluează, se suprapun și se îmbină, necesitatea de a lucra cu oameni din alte culturi devine o necesitate ireversibilă. Corporațiile internaționale caută din ce în ce mai mult profesioniști în managementul afacerilor care sunt calificați, flexibili și capabili să-și adapteze și să-și aplice abilitățile cu tact și sensibilitate. Aceste calități și abilități dobândite în rândul angajaților vor spori succesul afacerii la nivel internațional.

Alături de modul prin care învățarea interculturală este încurajată în programele școlare, considerăm că este necesară o definiție clară a competenței învățării interculturale. Când ne referim la competențe interculturale, ne referim la capacitatea de a mobiliza și implementa atitudini, abilități relevante și cunoștințe pentru a interacționa eficient în diferite situații interculturale.

În cadrul Uniunii Europene, competența interculturală a fost promovată ca parte a sistemului de cetățenia europeană. Programele de mobilitate reprezintă principalul instrument de promovare a acesteia.

La fel ca societatea europeană și societatea românească trece printr-un proces de schimbare, prin care se evidențiază o

solicitare pentru stimularea și dezvoltarea tinerilor. Această dezvoltare trebuie să se petreacă în cadrul și profilul educațional european. Pentru o bună implementare și transpunere al valorilor și al strategiilor educaționale europene este nevoie să se țină cont atât de specificul național, cât și de nivelul și contextul de dezvoltare socio-economică din țară.

Pentru realizarea dezideratului privind alinierea sistemului de învățământ național la cerințele comunitare este necesar construirea și elaborarea unui program școlar care înglobează și sprijină aspecte noi și originale ca și interdisciplinaritatea, actul didactic centrat pe elev și utilizarea metodelor activ-participative. Educația interculturală este astfel încurajată, iar domeniile precum educația și cultura, dar și mijloacele de informare sunt esențiale pentru realizarea dezideratelor propuse. Așadar în sistemul educațional din România, din perspectivă curriculară se poate spune că există cadrul necesar formării competențelor specifice educației interculturale, dar și a unei conduite interculturale.

Educația interculturală trebuie abordată la toate nivelurile de școlaritate și se adresează tuturor copiilor din sistemul educațional pentru a forma noțiuni din domeniul intercultural, care în timp vor deveni valori.

Trecând peste problemele privind educația interculturală din sistemul de învățământ românesc, apare provocarea dialogului multi-etnic și inserarea acesteia în curricula respectând perspectivă europeană.

Sistemul de învățământ pentru minoritățile naționale reprezintă o problemă complexă nu doar la nivelul statelor membre ci mai ales în procesul de construcție europeană. Interesul național poate avea un caracter antagonic cu abordările europene în ceea ce privește formarea politicilor educaționale. Acest fenomen se observă în special la nivelul statelor care au în componenta demografică un număr mare de minorități etnice.

Sistemul de învățământ din România se confruntă în continuare cu problemele legate de integrarea și exploatarea valorilor diversității culturale.

Educația multi-etnică a devenit o temă de contemporaneitate în societatea românească iar școala a rămas și este principalul spațiu al învățării diversității culturale. Cadrele trebuie să promoveze dialogul intercultural și respectul pentru diversitate. Procesul de învățământ multi-etnic trebuie să promoveze atitudini tolerante atât în rândul elevilor, cât și al cadrelor didactice și al personalului auxiliar. Înțelegerea firească a noțiunii de străin, recunoașterea și respectarea diferențelor culturale prin valorificarea pozitivă a relațiilor de egalitate dintre oameni trebuie să reprezinte elemente de bază în desfășurarea zilnică al activităților (Cucoș, 2000:12-29).

În concluzie putem afirma că educația și formarea reprezintă un instrument puternic pentru depășirea provocărilor și deschiderea de noi frontiere. Învățarea de-a lungul vieții este o experiență umană fundamentală. De asemenea este ingredientul de bază al societății și economiei europene din secolul XXI. Permite copiilor și tinerilor să prospere, indiferent de circumstanțe și echipează adulții cu abilități necesare pentru a avea succes pe piața muncii.

Procesul de europenizare este modelată de mai multe tendințe care afectează societatea și sistemul de învățământ la nivel global, european și național. Acesta poate fi încorporată lent în structura învățământului și poate fi un instrument puternic pentru îmbunătățirea calității educației și a cercetării, mai degrabă decât o prioritatea suplimentară sau în contradicție cu acestea.

### **Bibliografie**

- Kenneth D. Bush, Diana Saltarelli (2000), *The two faces of education in ethnic conflict. Towards a peacebuilding education for children*, UNICEF Innocenti Research Centre in Florence, Italy, p.1-4
- Constantin Cucos, (2000), *Educația. Dimensiuni culturale și interculturale*, Ed. Polirom, Iași, p. 12-29
- Claudia Anamaria Iov, Raluca Luțai, Adria Liviu Ivan, (2018), *Ghidul Uniunii Europene pentru elevi și profesori Educație pentru Cetățenie, Democrație și Diversitate într-o Europă a tinerilor*, CA Publishing, Cluj Napoca, p. 15-23



Edmund, Staude, (2011), *National Education Systems in the European Union*, in All Theses and Dissertations (ETDs). 458, Whashington University, p. 11-3