

**EDUCAȚIA COPILOR  
SUB PROTECȚIE INTERNAȚIONALĂ**

**O perspectivă a democratizării școlii**

**Autori (în ordine alfabetică):**

Mirela ALEXANDRU (subcapitolele 2.2, 2.3, 2.8, 5.4, 5.6),

Oana GHEORGHE (subcapitolele 2.6, 2.8),

Sorin MITULESCU (Introducere, subcapitolele 1.1, 2.5, 2.7, 2.8, capitolul 3),

Andreea PĂTRAȘCU (subcapitolul 4.2),

Anca PASCUI (subcapitolul 4.1),

Andreea-Diana SCODA (subcapitolele 2.1, 2.8, 5.5, capitolul 3),

Adela Mihaela ȚĂRANU (Introducere, subcapitolele 1.2, 1.3, 5.1, 5.2, 5.3, 5.4, 5.5, 5.6, 5.7, 5.8, 5.9),

Simona VELEA (subcapitolele 2.4, 2.8),

Vasilica VARGĂ (subcapitolul 4.3)

Disclaimer: Lucrarea a fost realizată cu sprijinul financiar al Uniunii Europene și al Consiliului European. Opiniile exprimate în cuprinsul cărții sunt responsabilitatea autorilor și nu exprimă neapărat poziția oficială a Uniunii Europene și a Consiliului European.

**Coordonatori:**

**SORIN MITULESCU**

**ADELA MIHAELA ȚĂRANU**

**EDUCAȚIA COPILOR  
SUB PROTECȚIE INTERNAȚIONALĂ**

**O perspectivă a democratizării școlii**



**EDITURA UNIVERSITARĂ  
București, 2017**

Colecția ȘTIINȚE ALE EDUCAȚIEI

Redactor: Gheorghe Iovan  
Tehnoredactor: Ameluța Vișan  
Coperta: Monica Balaban

Editură recunoscută de Consiliul Național al Cercetării Științifice (C.N.C.S.) și inclusă de Consiliul Național de Atestare a Titlurilor, Diplomelor și Certificatelor Universitare (C.N.A.T.D.C.U.) în categoria editurilor de prestigiu recunoscut.

**Descrierea CIP a Bibliotecii Naționale a României**  
**Educația copiilor sub protecție internațională** / coord.: Sorin Mitulescu,  
Adela Mihaela Țăranu. - București : Editura Universitară, 2017  
Conține bibliografie  
ISBN 978-606-28-0648-4

I. Mitulescu, Sorin (coord.)  
II. Țăranu, Adela Mihaela (coord.)

37

DOI: (Digital Object Identifier): 10.5682/9786062806484

© Toate drepturile asupra acestei lucrări sunt rezervate, nicio parte din această lucrare nu poate fi copiată fără acordul Editurii Universitare

Copyright © 2017  
Editura Universitară  
Editor: Vasile Muscalu  
B-dul. N. Bălcescu nr. 27-33, Sector 1, București  
Tel.: 021 – 315.32.47 / 319.67.27  
www.editurauniversitara.ro  
e-mail: redactia@editurauniversitara.ro

Distribuție: tel.: 021-315.32.47 / 319.67.27 / 0744 EDITOR / 07217 CARTE  
comenzi@editurauniversitara.ro  
O.P. 15, C.P. 35, București  
www.editurauniversitara.ro

## CUPRINS

<b>Introducere</b> .....	7
<b>Capitolul 1. Un cadru conceptual pentru democratizarea școlii</b> .....	9
1.1. Incluziune prin guvernanta școlară participativă .....	9
1.2. Școala și valențele comunității.....	12
1.3. De la restaurare la integrare .....	13
<b>Capitolul 2. Educația copiilor beneficiari ai protecției internaționale în câteva țări europene</b> .....	18
2.1. Norvegia – coerență și eficiență.....	19
2.2. Educație pentru toți – strategii daneze .....	24
2.3. Cu porțile deschise – contexte și practici germane .....	29
2.4. Franța – un drept sau o șansă la educație? .....	33
2.5. Ungaria – măsuri autoritare .....	37
2.6. Italia – drumul speranței .....	41
2.7. Grecia – căutări sub presiune.....	47
2.8. Concluzii.....	54
<b>Capitolul 3. Un proiect pilot privind copiii aflați sub protecție internațională: accentuarea incluziunii prin guvernanta democratică a școlii</b> .....	58
3.1. Grupul țintă al proiectului.....	58
3.2. Percepția în discursul public .....	60
3.3. Relevanța în raport cu obiectivele proiectului .....	61
3.4. Politica educațională privind copiii aflați sub protecție internațională .....	62
3.5. Contextul cercetării.....	66
3.6. Analiza datelor de observație.....	67
3.7. Implementarea proiectului .....	74
3.8. Comentarii privind rezultatele proiectului .....	83

<b>Capitolul 4. Bune practici în educația copiilor aflați sub protecție internațională</b> .....	87
4.1. Împreună vom reuși .....	87
4.2. Comunicare, dincolo de cuvinte .....	91
4.3. Roluri parentale „văzute” prin ochii copiilor .....	94
<b>Capitolul 5. Optimizarea intervențiilor educaționale pentru minorii aflați sub protecție internațională. De la practici la politici</b> .....	98
5.1. Între educația „de tranzit” și educația pentru toți.....	98
5.2. Context, necesitate și finalitate .....	100
5.3. Abordare metodologică.....	101
5.4. Harta zonelor cheie pentru educația copiilor aflați sub protecție internațională .....	104
5.5. Analiza instituțională a școlilor gazdă .....	111
5.6. Potențialul școlii românești în susținerea demersurilor de integrare.....	118
5.7. Posibile strategii de dezvoltare instituțională a școlilor .....	123
5.8. Posibile soluții de ameliorare a politicilor educaționale .....	126
5.9. Concluzii: către practici de incluziune unitare și coerente.....	136
<b>Bibliografie</b> .....	142

## INTRODUCERE

Abordarea de către Institutul de Științe ale Educației a tematicii educației copiilor aflați sub protecție internațională a fost prilejuită de participarea unei echipe de cercetători din institut la proiectul intitulat “*Democratic School Governance for inclusion: a Whole Community Approach*”<sup>1</sup>, sprijinit de Programul comun al Consiliului Europei și Uniunii Europene. Acest proiect a avut în vedere fenomenele de marginalizare și excludere în (și din) educație, ce decurg din diferențieri etnice sau culturale, de origine socială, orientare sexuală sau dizabilitate. Dar pe prim plan, dată fiind amploarea valurilor de migrație îndreptate către mai multe țări europene, s-a aflat situația copiilor refugiați, însoțiți sau nu, aflați sub protecție internațională și care au nevoie de o educație adecvată și neîntârziată, indiferent unde s-ar afla. Plecând de la premiza că școlile reprezintă puncte importante pentru primirea în societate a noilor generații și principala poartă către incluziunea socială, obiectivul general al proiectului a fost de a contribui la consolidarea valorilor democratice în educație, la promovarea toleranței și respectului față de diversitate și la promovarea potențialului incluziv al școlilor. Acest proiect a vizat studierea și promovarea proceselor de incluziune educațională prin implicarea întregii comunități, mai precis dintr-o perspectivă a „*comunității extinse*”.

Dezideratul democratizării obligă la o bună cunoaștere a tuturor celor implicați, în cazul de față de la copii și familii vulnerabilizate profund de o deșrădăcinare forțată, la profesorii și specialiștii implicați în integrarea lor, la colegii de clasă și mai departe, la întreaga comunitate școlară și extinsă. Atunci când societatea se împarte în *noi și ei*, grupurile și instituțiile sunt prinse fiecare într-o capcană și este greu să spui care dintre acestea este mai dificilă: a străinului care are un lung și dificil proces de adaptare într-un mediu adesea ostil sau a celor captivi în granițele strâmte ale angoasei de schimbare și ale intoleranței. Cercetarea și intervențiile educaționale realizate în cadrul propus de noi au încercat să *aducă împreună două lumi separate* de inerente diferențe.

---

<sup>1</sup> în traducere: *Guvernanța democratică a școlii: o abordare din perspectiva comunității extinse*. Proiectul s-a derulat în perioada ianuarie – octombrie 2017.

Pornind de la o bază comună de idei teoretice, participanții la proiect din șase țări<sup>2</sup> s-au străduit ca, prin contribuțiile lor aplicative, să pună la încercare modelul de incluziune propus, atât cât au permis realitățile școlare din fiecare țară, pe de o parte și condițiile concrete de spațiu, timp, competențe disponibile în proiect, pe de altă parte.

Paginile prezentei cărți prezintă principalele rezultate ale demersurilor cercetătorilor (români) din Institutul de Științe ale Educației reuniți sub auspiciile proiectului internațional, dar și o extindere a acestor preocupări ca efect al alăturării mai multor contribuții atât din interiorul institutului, cât și din alte instituții colaboratoare.

Salutăm participarea în proiect a specialiștilor dr. Vidia Vasilica Negrea (Ungaria) - expert internațional în domeniul practicilor restaurative, dr. Dan Rugină - specialist în domeniul imigrației și integrării străinilor, precum și a instituțiilor implicate direct în educația minorilor aflați sub protecție internațională, respectiv: Inspectoratul Școlar Județean Brăila și Inspectoratul Școlar Județean Constanța, Școala Gimnazială „Alexandru Ioan Cuza” din Brăila, Liceul Teoretic „Ioan Buteanu” din Șomcuta Mare, Colegiul Național Pedagogic „Constantin Brătescu” din Constanța, Școala Gimnazială nr. 16 din Constanța, Școala Gimnazială nr. 12 din Constanța, Centrul Școlar pentru Educație Incluzivă „Albatros” din Constanța, Liceul Teoretic „Dunărea” din Galați, Școala Gimnazială „Ferdinand I” din București, Colegiul Tehnic de Vest din Timișoara, Inspectoratul General pentru Imigrări și Institutul de Științe ale Educației.

Mulțumim cadrelor didactice care au contribuit la proiectul nostru fie cu textele lor incluse în acest volum, fie cu sugestii și sprijin pentru implementarea proiectului: profesor Georgiana Troia – inspector școlar, profesor consilier Vasilica Vargă – inspector școlar, profesor Magdalena Cotlerenco-Medeleanu – director, profesor Violeta Dorobăț - director, profesoarele Marioara Custura, Andreea Pătrașcu, Anca Pascui, Alina Talpoș – director Ramona Piticari, Mariana Gianina Zaharia, Coralia Stan, Cătălina Banu, Maria Luiza Mohamed, Ramona Călin, Gina Tone – director, Clarisa Trandafirescu, Andreea Mateescu.

---

<sup>2</sup> Grecia, Muntenegru, Bulgaria, Polonia, Ungaria și România



# CAPITOLUL 1

## UN CADRU CONCEPTUAL PENTRU DEMOCRATIZAREA ȘCOLII

### 1.1. Incluziune prin guvernanță școlară participativă

Așa cum exprima coordonatoarea proiectului, profesor dr. Evie Zambeta de la Universitatea din Atena, „comunitatea extinsă” presupune că școlile sunt considerate „*spații publice de implicare civică*” care fac posibilă „*facilitarea democrației deliberative și a incluziunii sociale* (Zambeta et al., 2017)”.

Transformarea școlilor în sisteme incluzive din punct de vedere social presupune accentul pe justiția socială, respectul și recunoașterea eterogenității, abordarea critică și angajamentul față de producerea și utilizarea bunurilor colective. Miza proiectului o reprezintă faptul că asemenea calități fundamentale ale valorilor europene se confruntă, în multe cazuri, cu scepticismul și rezistența, cu un proces adesea condus de populism și grupuri sociale conservatoare. Abordarea *comunității extinse* urmărește să ridice capacitatea școlilor de a aborda, într-o manieră durabilă, o serie de probleme controversate care adesea divid comunitatea școlară. Comunitatea extinsă poate asigura spațiul social al învățării reciproc reflexive în sfera democrației, a toleranței, a politicii de recunoaștere și a incluziunii sociale.

În viziunea coordonatoarei sale, proiectul vizează „*consolidarea potențialului incluziv al educației pentru a spori angajamentul social în valorile democratice; pentru a construi o școală democratică pentru toți; o școală fără pereți, într-o Europă fără pereți.*” (Zambeta et al., 2017)

Mult discutat în zona filozofiei politice prin contribuții importante ale unor autori ca Rosenau sau M. Foucault, conceptul de guvernanță este menit să înlocuiască vechile caracteristici ale guvernării proprii statului

autoritar. Prin guvernare se încearcă găsirea unor noi forme de reglementare a acțiunii sociale prin auto-organizare și mecanisme colegiale și sunt încurajați actorii sociali să-și exprime și să negocieze propriile interese.

Un asemenea concept poate fi (și trebuie) extins și la nivelul unor subsisteme sociale cum este școala (sistemul educațional), iar noua viziune asupra individului ca actor politic și social trebuie să se reflecte și în practica de guvernare la nivelul școlii. Responsabile pentru asigurarea condițiilor de coeziune socială, școlile sunt chemate să se reconstruiască ele însele în scopul de a asigura accesul tuturor grupurilor la producția și consumul unor bunuri simbolice și la resursele oferite de educație.

Ce înseamnă de fapt guvernarea democratică a școlii prin comunitatea extinsă, în viziunea prof. Zambeta bazată pe lectura unor autori ca Jessop (2002) sau Schmitter? Rezumând în termeni proprii, vom spune că acest concept de comunitate extinsă nu mai este tributar dimensiunii teritoriale și nici nu exprimă vreo nostalgie față de tradiționala comunitate promovată de romantici (celebra *Gemeinschaft* a lui F. Tönnies). Conceptul actual se construiește conform unei viziuni postmoderne în contextul fluidității și incertitudinii, specifice unor *contexte sociale postindustriale extrem de urbanizate*, ca o încercare de edificare a unui nou spațiu public de angajare cetățenească, de implicare și responsabilitate. Ce se așteaptă este o democrație deliberativă în care implicarea celorlalți se manifestă cu scopul de a se obține acel consens negociat și o învățare de tip auto-reflexiv. În acest fel (și probabil numai în acest fel) pot fi depășite dilemele, paradoxurile, contradicțiile specifice vieții contemporane printre care conflictele culturale, marginalizarea sau violența. O idee asemănătoare a fost susținută într-un volum anterior în care s-au regăsit o mare parte dintre promotorii actualului proiect internațional (Mitulescu, 2016).

Denumirea de „comunitate extinsă” provine din răspunsul promotorilor ideii la întrebarea cine sunt acei „alții” care trebuie să fie implicați în procesul democratic, cine are dreptul să abordeze probleme cum ar fi violența în școli sau includerea unor refugiați? Cine are dreptul de a fi ascultat? În alți termeni, întrebarea este care sunt „părțile interesate” importante în construirea acelei *comunități extinse* a școlii? Și răspunsul vizează o extindere adecvată unei perioade de globalizare și de fluxuri

internaționale de mișcare cum este cea în care trăim și în care cetățenia nu mai este o bază suficientă de legitimitate în susținerea guvernanței participative pentru că exclude o serie de straturi sociale și grupuri din rândul populației de elevi, părinți și alți *stakeholderi*. În plus, legitimitatea bazată pe cetățenie se limitează la viziunea centrată pe stat a elaborării politicilor (Heinelt, 2002, p. 27). Cu privire la chestiunea legitimității, Heinelt, citând pe Schmitter (2002), susține că „persoanele/ organizațiile care ar putea fi invitate sau admise să participe ar trebui să posedez cel puțin o calitate sau o resursă care să le dea dreptul să participe”. El enumeră în acest sens „titularii de drepturi, deținătorii de spațiu, deținătorii de cunoștințe, deținătorii de acțiuni, deținătorii de interese și deținătorii de statut...” (ibidem). În plus, potrivit lui Klausen și Sweeting (2005), guvernanta participativă se caracterizează prin relații orizontale între actorii sociali implicați și crearea de rețele la nivelul comunității. Implicarea comunității pune accentul pe nivelul grupului, în loc să se concentreze asupra individului.

Aceasta implică un simț al comunității și al integrării; pot exista mai multe tipuri de comunități, cum ar fi comunitățile de identitate, comunitățile teritoriale sau comunitățile de interese (ibid, p. 218). *Abordarea comunității extinse* implică integrarea holistică a diferiților „deținători” în guvernanta participativă care vizează relațiile orizontale și crearea de rețele. În acest sens, „comunitatea extinsă” este un termen umbrelă pentru implicarea și angajarea întregii comunități în guvernarea școlară democratică; acest lucru ar implica în mod activ părți interesate importante, cum ar fi profesorii, elevii, părinții și conducerea școlii. Mai important, această abordare subliniază implicarea societății civile în școală, pentru a dezvolta practici de participare civică și politică bazate pe relații de încredere, cooperare și sprijin. Deschiderea școlii către comunitate sporește angajamentul democratic atât al părților interesate din școală, cât și al comunității și întărește angajamentul colectiv față de principiile de bază ale coexistenței și respectului democratic (Thomas, 2012; Bangs, Frost, 2012).

Prin urmare, pe baza celor menționate mai sus, ar trebui să urmărim o școală deschisă și democratică (Freire, 1994), care să cuprindă abordarea întregului comunitar și să se axeze pe construirea unei culturi școlare

democratice (prin EDC/HRE<sup>3</sup>), să promoveze sentimentul civic de responsabilitate, împreună cu înțelegerea interculturală și respectarea drepturilor omului.

## **1.2. Școala și valențele comunității**

Perspectivile comunității extinse și a guvernantei participative, punctate anterior, aduc în atenție miza pe care legăturile în rețeaua socială le reprezintă pentru crearea unui „spațiu” al comunității în care școala e important să se situeze. Pe de altă parte, calitatea interrelațiilor, respectiv nivelul de activism și forța acelor elemente care permit identificarea unui individ ca parte din comunitate, reprezintă fundamentul unei comunități reale, în cadrul căreia școala se manifestă ca vector de adaptare la schimbare.

Potrivit lui Dorfman (1998, p. 5), majoritatea relațiilor între oamenii moderni sunt legături pasive, adică relații strict definite și delimitate de rolurile pe care le avem. De aceea există puține șanse de interacțiune de exemplu între școală/profesori sau directori și rolul profesional al părinților/locul lor de muncă, deși întâlnirile și schimbul de idei ar putea fi benefice în contextul unei creșteri clare a nevoilor de cunoaștere pentru a face față complexității problemelor cu care școala se confruntă. De aceea, păstrarea responsabilității pe care o comunitate trebuie să o aibă pentru ea însăși presupune transformarea legăturilor pasive în legături active.

Dificultatea realizării acestei schimbări a relațiilor este cu atât mai crescută cu cât, într-o societate cu o tradiție comunitară slabă cum este cea românească, începe să se instaleze o cultură a clientului/consumatorului (pasiv) de servicii (inclusiv educaționale), suprapusă pe formarea unei dependențe de un număr tot mai mare de specialiști care studiază, evaluează și propun soluții. Într-adevăr, cunoașterea și inovația aparțin profesioniștilor, însă studiile asupra mării majorități a reformelor întreprinse în Statele Unite menite să dezvolte autonomia instituțiilor educaționale (implicit și autogovernarea) nu au negat faptul că s-a produs o ameliorare în special la nivelul modelului de autoritate/management, însă au afirmat că aceste tipuri

---

<sup>3</sup> EDC/HRE = educație pentru cetățenie democratică / educație pentru drepturile omului

de schimbări (soluții venite din afară) nu au avut efectele așteptate la nivelul teoriei și al pedagogiei practice, deci al rezultatelor elevilor (McGinn, 2000, apud. Țăranu, 2009, p. 119). Cele mai bune efecte le-au avut școlile în care profesorii, împreună cu reprezentanții părinților și ai comunității locale au fost activi în procesul decizional, participare care a generat mobilizarea energiilor și a resurselor pentru a implementa soluțiile propuse.

În încercarea de a construi modele de parteneriat între școală și comunitate, sistemul practicat în țările din Nordul Europei favorizează cel mai bine participarea și intervenția comunității educative. Potrivit lui F. Ferrer (1996, apud. Țăranu, 2009, p. 122), modelul comunitar legitimează trei actori principali – administrația, profesorii și părinții, reuniți într-un consiliu școlar cu putere de decizie pentru toate problemele școlii; consiliul profesoral are putere de decizie în probleme tehnice și pedagogice, iar directorul este reprezentantul comunității educative. În cadrul acestui model există un anumit echilibru al forțelor care tinde adesea să se încline în favoarea părinților, categoria cea mai puțin omogenă și mai puțin prezentă (ca timp) în spațiul școlii, comparativ cu celelalte, mai ușor de reprezentat.

Sigur, încercarea de a dezvolta un sistem funcțional din punct de vedere educativ într-o comunitate extinsă nu poate eluda contextul specific – istoric, socio-cultural, politic și economic – care, prin tipul, densitatea și intensitatea relațiilor interpersonale și interinstituționale, dau conținutul autonomiei.

### **1.3. De la restaurare la integrare**

Într-un astfel de context, de altfel încercat de inerente contradicții interne, primirea și integrarea grupurilor de imigranți creează o presiune majoră pentru reconsiderarea acestor relații. Referindu-se explicit la comunitățile de imigranți<sup>4</sup> sau migranți<sup>5</sup>, psihologul J.S. Greenberg (1989, apud. Zani, Palmonari, 2003) descrie acest proces în termeni de provizorat pe termen lung, o tranziție socio-culturală prin adaptări și readaptări succesive care generează trei tipuri distincte de angoase cu care se confruntă atât persoana în cauză, cât și familia sa/grupul din care face parte: angoasa

---

<sup>4</sup> persoane stabilite în altă țară decât cea de origine

<sup>5</sup> persoane aflate în mișcare, în proces de tranziție către o țară de destinație

de persecuție, care face ca mediul să fie perceput ca ostil, angoasa depresivă, datorată costurilor ridicate ale migrației pe toate planurile, angoasa de dezorientare, specifică intrării într-un mediu străin și situațiilor de incertitudine. Pe de o parte procesul implică o dezvoltare a unor caracteristici de personalitate marginală, dar, pe de altă parte, nu exclude, dimpotrivă, favorizează un efect de *oportunism cultural* (cf. J.S. Greenberg), care vine în sprijinul integrării persoanei, cu condiția ca mediul de primire să fie suficient de stabil, iar timpul de tranziție să fie cât mai redus.

Dacă în plus ne referim la copii, unde trauma dislocării socio-culturale și alte traume fizice sau psihice întâlnite la refugiați<sup>6</sup> pot fi accentuate de procesul separării de părinți, atunci prezența familiei extinse/a altor persoane de atașament este vitală pentru procesul lor de reziliență, alături de factorii menționați anterior (Vanore, 2015, p. 43-44).

Într-o logică atât reactivă la aspectele conflictuale și probleme, dar și proactivă în sensul dezvoltării relațiilor și comunităților, *practicile restaurative* constituie un model de intervenție ce susține în mod durabil procesul integrării în școli și comunități mai largi a grupurilor vulnerabile social, cultural, economic sau psihologic. Ted Wachtel (2012, p.1), președintele International Institute for Restorative Practices, Europe, consideră că practicile restaurative sunt o știință socială aplicată care studiază construcția capitalului social și crearea unei discipline sociale prin învățare și guvernare participativă.

Domeniul practicilor restaurative reprezintă o zonă de întâlnire pentru teorii, studii și practici, recunoscând și reunind termeni din diverse domenii precum sintagma „justiție restaurativă” folosită în domeniul juridic, (Zehr,1990), termenul de „empowerment” (tradus ca responsabilizare, abilitare, emancipare, autorizare, acordare de putere către/împuternicire etc.) folosit în asistența socială (Simon, 1994), „disciplina pozitivă” (Nelsen, 1996) sau „clasa responsabilă” (Charney, 1992) folosite în domeniile educațional și cel al consilierii, sau conceptul de „management orizontal” (Denton, 1998) din managementul organizațional. Din ce în ce mai

---

<sup>6</sup> Persoane care sunt silit să-și părăsească țara de origine pentru că viața le este pusă în pericol

numeroase, studiile privind eficiența și eficacitatea practicilor restaurative<sup>7</sup> aduc dovezi de îmbunătățire semnificativă a rezultatelor în zone cum sunt reducerea delincvenței, violenței și bullying-ului, optimizarea comportamentului uman în situații de criză, întărirea societății civile prin consolidarea relațiilor interpersonale, furnizarea leadership-ului eficient, restaurarea relațiilor și repararea prejudiciului.

Belinda Hopkins (apud. Brînzea, Șeclăman, 2012, p. 59), autoarea metodei de analiză restaurativă, afirmă că practicile restaurative creează un spațiu sigur de reflecție, care permite regăsirea sau construirea stimei de sine, responsabilizarea, implicarea efectivă a părților pentru a construi soluția cea mai potrivită, analiza și înțelegerea reciprocă a seturilor de valori. Caracterul profund reparatoriu se bazează pe aducerea împreună a tuturor celor implicați, pe exprimarea fiecăruia, inclusiv la nivel emoțional, pe evitarea blamului și a stigmatizării. Intervențiile constau în declanșarea unui proces de conștientizare a propriului comportament și a impactului acestuia, concomitent cu internalizarea unor valori precum responsabilizarea și repararea prejudiciului.

Utilizarea în școală a acestor practici în mod formal (conform protocoalelor) sau informal, spontan, conduce la dezvoltarea unui *mediu restaurativ*, cadru care favorizează în mod constant conștientizarea, empatia și responsabilitatea într-un mod care este de natură să se dovedească mult mai eficient în dezvoltarea potențialului individual și asumarea limitelor de comportament decât practicile actuale bazate pe pedepse și sancțiuni (Wachtel, 2012, p. 10). Ele pot fi utilizate eficient în sens preventiv sau reactiv cu implicarea comunității, în cercuri omogene (aduți/copii) sau eterogene pentru a scoate la lumină sau rezolva conflictele/problemele mocnite, pentru primirea și integrarea noilor veniți, pentru luarea deciziilor și implementarea lor.

Schimbările produse la nivelul relațiilor interpersonale și intra-instituționale/ierarhice din școală și comunitate, produc modificări în curriculum-ul clasei, inițial în dimensiunea lui implicită, subliminală, apoi explicit. Potrivit lui Bernstein (1990, p. 24), tipul de discurs pedagogic

---

<sup>7</sup> se pot consulta rapoarte de cercetare aici:  
<http://www.euforumrj.org/publications/research-reports/>

influențează modul de transmitere a cunoașterii, astfel că un discurs mai degrabă interpersonal și imaginativ, decât regulativ și instrucțional, va crea premisele elaborării unui curriculum *de tip integrat*, favorabil egalității sociale și implicit educaționale. De altfel, autorul teoriei deficitului cultural și al reproducției societății de către școală își relativizează afirmațiile inițiale (legate de faptul că școala este în relație izomorfă cu societatea) și relaxează aceste raporturi: școala rămâne în câmpul de forță al clasei dominante, însă la nivelul acesteia se produce o scindare ce afirmă alt tip de solidaritate, alte valori, alt discurs, favorabile integrării și diferenței culturale.

Totuși, spune Bernstein, „migrarea” de la curriculum-ul de tip colecție (cunoștințe izolate și delimitate, specializare, ierarhizare, autoritate) la curriculum-ul de tip integrat (deschiderea conținuturilor, pedagogie vizibilă, accent pe modul de a cunoaște, cooperare, participare) reflectă o stare de criză morală a societății în general, nu numai a instituției școlare și nu starea ultimativă a sistemului educațional, care are tendința firească să creeze identitate de rol și stabilitate (deci curriculum ușor de controlat, de tip colecție).

În acest cadru conceptual, problematicile participării și pluralismului cultural aduc în atenție noi funcții ale școlii, ignorate sau neasumate în mod tradițional de școală, în special în planurile civic și cultural. Dimensiunile care pot asigura *școlii un potențial considerabil de dezvoltare pentru viitor*, presupun luarea în considerare a două direcții: una a domeniului – tehnico-economic, socio-uman, civic, cultural și educațional, alta a nivelului de impact – individual, instituțional, comunitar, național și internațional/global (Cheng, 2000, apud. Țăranu, 2009, p. 164-168). Un inventar exhaustiv al funcțiilor școlii include:

- **Funcțiile tehnico-economice** fac referire la impactul economic al educației în formarea comportamentelor de dezvoltare și responsabilitate economică, precum și de satisfacere a nevoilor tehnice pentru fiecare nivel de impact.
- **Funcțiile socio-umane** se referă la impactul educației în planul dezvoltării personalității persoanei și al relațiilor sociale directe și indirecte, reale și virtuale, precum și creșterea conștiinței globale în spiritul eliminării discriminării naționale, regionale, rasiale și de gen.



- **Funcțiile în plan civic** reflectă impactul sistemului educațional asupra dezvoltării societății, prin prisma provocărilor democrației și armoniei la diferite nivele.
- **Funcțiile culturale** au în vedere contribuția sistemului educațional la transmiterea și dezvoltarea culturală, însemnând dezvoltarea pe termen lung (durabilă) a indivizilor, comunității, societății sau a întregii lumi, fapt ce reprezintă o mare provocare pentru managementul educațional la nivel local și organizațional.
- **Funcțiile educaționale** aduc în atenție educația ca valoare în sine („comoara ascunsă”, cf. Jacques Delors, Raportul UNESCO, 1996) și reflectă rolul politicilor în dezvoltarea și menținerea educației la diferite nivele. Importanța în creștere a învățării de-a lungul întregii vieți pentru dezvoltarea viitoare întărește rolul acestor funcții.

Concentrarea îngustă sau accentul discriminatoriu pe unele domenii sau pe anumite niveluri este firească în absența unei participări cu bază largă la nivelul societății și de nedorit, dacă ne raportăm la provocările din ce în ce mai complexe pe care școala e important să le rezolve în interesul copilului.

## CAPITOLUL 2

### EDUCAȚIA COPILOR BENEFICIARI AI PROTECȚIEI INTERNAȚIONALE ÎN CÂTEVA ȚĂRI EUROPENE

Valul de refugiați apărut după 2015 a supus țările europene unei serioase și colective provocări. Unele dintre aceste țări aveau deja o experiență anterioară cu privire la mecanismele de primire, pregătire, integrare a refugiaților/imigranților. Altele s-au confruntat pentru prima dată în acești ani cu venituri masive de populație din alte țări. Reacțiile și politicile au fost adesea diferite de la țară la țară.

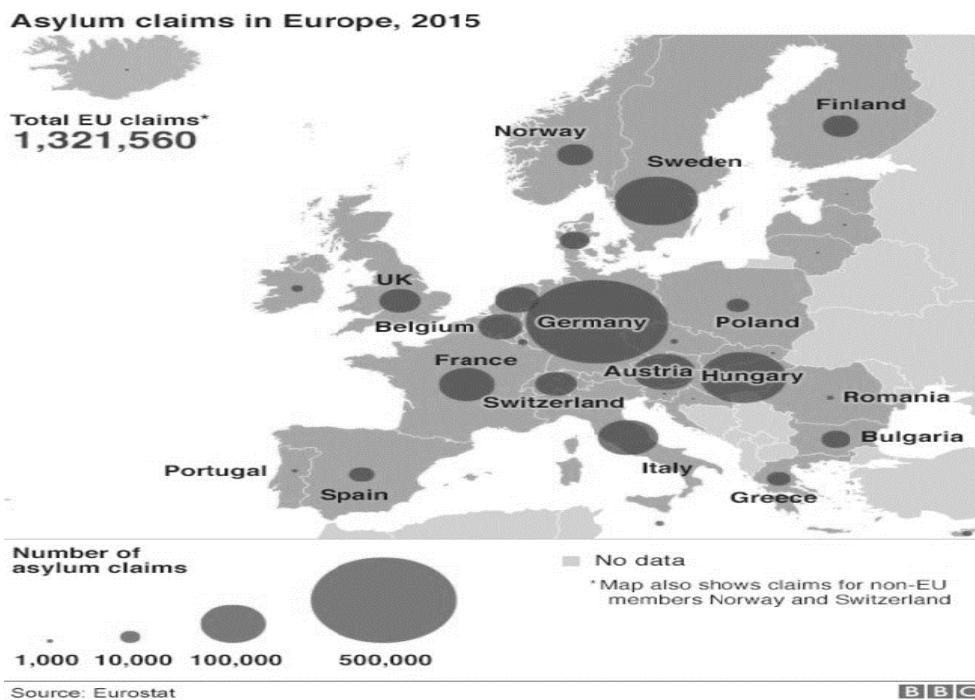


Figura 1 - Cereri de azil în țările europene<sup>8</sup>

<sup>8</sup> Sursa: <http://www.bbc.com/news/world-europe-34131911>

În prezentările pe care le-am cuprins în acest capitol insistăm mai ales asupra aspectelor legate de accesul la educație a copiilor refugiați în țări din toată Europa, începând cu nordul (Norvegia, Danemarca) și până în sud (Italia, Grecia) și trecând prin vest (Franța) și centru (Germania și Ungaria).

## 2.1. Norvegia – coerență și eficiență

Conform raportului *Immigration and Immigrants 2015–2016*, numărul de cereri de azil a crescut la un nivel fără precedent în 2015. Acesta a fost de aproape trei ori mai mare decât în decât anii precedenți, respectiv de la 5320 în 2006, la 11.480 în 2014 și chiar 31.145 în 2015.

Principalele țări de origine ale solicitanților au fost Siria (peste 10.000 în 2015), Afganistan și Irak. În ceea ce privește numărul de solicitanți de azil minori neînsoțiți, cifrele au variat în ultimii ani (cf. tabelului 1), ajungând în 2015 la aproape 5.300. Țările de origine ale unor asemenea solicitanți sunt Afganistan, Eritreea, Siria, Somalia sau Etiopia.

Tabel 1 - Solicități de azil: minori neînsoțiți 2006 - 2015<sup>9</sup>

Anul	2006	2010	2012	2014	2015
Aplicații	349	892	964	1204	5297

**Începuturile legislative** privind demersurile pentru aplicarea azilului în Norvegia s-au înregistrat cu 9 ani în urmă. Astfel, *Actul Norvegian al Imigrării, 2008* (nr. 35) prevede criteriile generale pentru recunoașterea refugiaților și servește drept bază legală pentru relocarea solicitanților stabiliți de stat. Pe lângă acest criteriu, există și alte criterii suplimentare, printre care menționăm: municipalitățile trebuie să aibă capacitatea de a oferi facilități și servicii adecvate refugiaților selectați; Norvegia alocă 60% din cota de realocarea femeilor și a fetelor, acordându-se prioritate cazurilor de „femei și fete aflate în risc de război”; în mod excepțional, solicitanții pot fi considerați refugiați, exclusiv pe baza unor considerații umanitare

<sup>9</sup> Sursa: UDI: În Thorud E. et al. *Immigration and Immigrants 2015-2016*. IOM Report for Norway, p. 36

puternice, de exemplu în cazul în care un refugiat are un membru al familiei însoțitor de altă naționalitate și fără nevoi de protecție etc.

În ceea ce privește **procesul de identificare și de selecție**, în fiecare an, Parlamentul norvegian aprobă numărul refugiaților care vor fi relocați, precum și naționalitățile și regiunile din care vor fi selectați de către instituțiile abilitate. Norvegia selectează aproximativ 870 de refugiați pe an prin intermediul misiunilor de selecție efectuate de UDI și IMDi și aproximativ 250 de refugiați pe baza dosarului depus de UNHCR. Direcția pentru Integrare și Diversitate (IMDi) este responsabilă pentru plasarea refugiaților în municipalități, iar participarea municipalităților la primirea refugiaților este voluntară. Prin urmare, atunci când municipalitățile sunt de acord cu primirea refugiaților, devine responsabilitatea lor de a primi refugiații la sosirea în Norvegia.

Durata medie de procesare este de 4,5 luni de la decizia de sosire a refugiaților selectați prin intermediul misiunilor de selecție. În ceea ce privește obținerea unui permis de ședere permanent, aceștia pot să-l solicite după trei ani de rezidență legală în Norvegia și trebuie să dovedească finalizarea cursului de introducere „în Norvegia”, iar cetățenia o pot solicita după șapte ani de rezidență legală în țară. Municipalitățile sunt obligate să ofere migraților și refugiaților pe care îi primesc servicii de integrare. Aceste servicii includ asistența medicală, educația copiilor, locuințele corespunzătoare, formarea profesională și sprijinul pentru ocuparea forței de muncă. Programele sunt individualizate și sunt elaborate pe baza nevoilor și atributelor refugiaților.

Norvegia pare să fie singura țară din Europa în care ONG-urile sunt încurajate să ofere consiliere guvernului în cadrul procesului de planificare a alocării anuale a cotelor și în procesul de selecție. Un astfel de ONG este *The Norwegian Refugee Council* (<https://www.nrc.no>)