

ACADEMIA DE STUDII ECONOMICE DIN BUCUREȘTI
Departamentul pentru Pregătirea Personalului Didactic
Programul postuniversitar de pregătire psihopedagogică – Nivel I

ESEU ARGUMENTATIV

Tema:

Impactul segregării școlare asupra stimei de sine

Student-practicant: **Florin Buruleanu**

Specializarea: **Educație socială**

BUCUREȘTI, 2026

Introducere

Școala este, prin vocația sa fundamentală, mult mai mult decât un loc al transmiterii cunoștințelor: ea reprezintă primul spațiu social în care copilul învață cine este și ce valoare are în raport cu ceilalți. Calitatea acestui spațiu determină, în mare măsură, traiectoria dezvoltării sale psihice și sociale. Însă, atunci când mediul școlar este distorsionat de practici discriminatorii, efectele asupra personalității elevului sunt profunde și de durată. Una dintre cele mai grave astfel de practici este segregarea școlară, definită, conform Ordinului nr. 6134/2016, drept separarea instituționalizată a elevilor pe criterii etnice, economice sau de performanță, constituind o formă de discriminare recunoscută juridic.

Segregarea școlară nu este un fenomen izolat sau un accident al sistemului educațional, este, dimpotrivă, o realitate sistemică documentată atât în contexte internaționale, cât și în învățământul românesc. Rapoartele UNICEF și ale Ministerului Educației arată că segregarea pe criterii etnice și socioeconomice persistă în școlile românești, cu efecte directe și măsurabile asupra traiectoriei educaționale a elevilor afectați. Dincolo de datele statistice, însă, se pune o întrebare mult mai profundă: ce se întâmplă în interior, la nivelul identității și al încrederii în sine a copilului segregat? Noțiunea centrală în jurul căreia gravitează analiza de față este stima de sine, evaluată în psihologie prin instrumente consacrate, precum Scala Rosenberg, înțeleasă ca nucleu identitar al copilului și fundament al autoeficacității sale.

Din perspectiva cadrului didactic care lucrează zilnic cu elevi proveniți din medii foarte diferite, aceste date statistice capătă un chip concret. În spatele procentelor se află copii care ajung să internalizeze mesajul că „locul lor” este într-o anumită clasă, într-o anumită școală sau într-un anumit traseu educațional, nu pentru că atât pot, ci pentru că atât li se permite. În orele de educație socială, se vede clar cum modul în care elevul este privit de școală îi modelează felul în care se privește pe sine: în credințele despre cât merită, despre ce viitor „i se cuvine” și despre câtă influență poate avea asupra propriei vieți.

Dincolo de nivelul instituțional, segregarea școlară transmite un mesaj social subtil, dar persistent, acela că diferențele dintre copii nu sunt doar de parcurs, ci de valoare intrinsecă. Când un elev observă că el și colegii „asemănători” sunt grupați într-o anumită clasă, în timp ce alte clase beneficiază de profesori mai experimentați, de resurse mai bogate sau de un statut mai prestigios în școală, el trage inevitabil concluzii despre propria poziție în ierarhia socială. În acest fel, fenomenul segregării depășește cu mult problema organizării interne a școlii și devine un factor major de formare sau deformare a stimei de sine.

Pornind de la aceste premise, consider că segregarea școlară este un factor care afectează profund stima de sine a elevului, îndeosebi prin mecanismul interiorizării eșecului, activat de așteptările scăzute ale mediului educațional, cunoscut în literatura de specialitate drept Efectul Pygmalion.

Susținerea tezei

În primul rând, etichetarea socială inerentă oricărei forme de segregare declanșează un proces psihologic distructiv: interiorizarea eșecului de către elevul marginalizat. Acest mecanism poate fi explicat prin prisma *Teoriei comparației sociale* a lui Leon Festinger, conform căreia indivizii își autoevaluează valoarea comparându-se constant cu cei din proximitate. Atunci când un copil este plasat într-un mediu segregat, oglinda socială în care se reflectă zilnic este una distorsionată și depreciatoare. Andrei Cosmovici și Luminița Iacob demonstrează, în lucrarea *Psihologie școlară*, că mediul social al clasei influențează direct formarea imaginii de sine, iar în contextul izolării acest proces conduce inevitabil la o stimă de sine diminuată. Mesajul transmis prin simpla separare, acela că elevul aparține unei categorii inferioare, ajunge să fie interiorizat ca un adevăr absolut, consolidând o identitate negativă care persistă mult dincolo de anii de școală.

Mecanismul interiorizării eșecului nu operează doar la nivel cognitiv, ci afectează într-o măsură și mai mare planul emoțional și afectiv al elevului. Psihologia dezvoltării arată că vârsta școlară este o perioadă de maximă vulnerabilitate în ceea ce privește construcția identității, este etapa în care copilul învață să se evalueze, învață să răspundă la întrebarea fundamentală „cine sunt eu?”. Atunci când răspunsul la această întrebare este modelat zilnic de un mediu care îl plasează sistematic în categoria „celor mai puțin valoroși”, copilul începe să întărească această percepție ca pe un adevăr imuabil despre propria persoană. Erik Erikson, în teoria sa despre stadiile dezvoltării psihosociale, descrie tocmai această perioadă ca una în care copilul trebuie să depășească conflictul dintre „competență” (sârguință și productivitate) și „inferiorizare” (sentimentul incapacității). Un mediu segregat împinge sistematic copilul către polul negativ al acestui conflict, generând o stimă de sine fragilă și o incapacitate cronică de a se percepe ca agent activ și competent al propriei vieți.

Din experiența mea de profesor de educație socială, am întâlnit elevi care verbalizau foarte clar acest tip de interiorizare a inferiorității. În discuțiile informale sau în activitățile de reflecție, formulări precum „noi suntem clasa cea mai slabă”, „oricum nu se așteaptă nimeni să luăm note mari” sau „ceilalți sunt deștepții școlii, noi suntem restul” apar cu o frecvență îngrijorătoare. Chiar dacă nu există un discurs explicit de depreciere din partea adulților, organizarea claselor, distribuția resurselor și modul în care sunt etichetați elevii transmit aceste mesaje în mod subtil, dar constant.

În termeni psihopedagogici, astfel de enunțuri arată că elevii nu mai fac distincție între dificultățile specifice unor situații de învățare și valoarea lor personală globală. Eșecul la o probă, la un test sau la o lucrare nu mai este perceput ca un eveniment punctual, ci ca o confirmare a unei presupuse incapacități stabile: „nu sunt în stare”, „nu sunt ca ceilalți”, „nu are rost să încerc”. O astfel de confuzie între performanța școlară și valoarea personală stă la baza unei stime de sine fragile, ușor de erodat și greu de reconstruit ulterior.

Un exemplu clasic care validează această teorie este experimentul soților Kenneth și Mamie Clark, denumit în literatura de specialitate *Testul cu păpuși* (1940–1947). Cercetarea a demonstrat că acei copii din școlile segregate din SUA ajunseseră să prefere în mod sistematic păpușile albe în detrimentul celor care le semănau fizic, un semn incontestabil al auto-respingerii generate de procesul de stigmatizare. Studiul a fost invocat ca probă psihopedagogică decisivă în cazul *Brown v. Board of Education* (1954), consacrand legătura

cauzală dintre segregare și deteriorarea stimei de sine și demonstrând că mecanismele identificate au un caracter universal. Relevanța acestui studiu nu este însă strict istorică, cercetări mai recente, precum cele realizate de Claude Steele și Joshua Aronson (1995) privind „amenințarea stereotipului” (*stereotype threat*), confirmă că simpla conștientizare a faptului că aparții unui grup stigmatizat este suficientă pentru a deteriora performanța cognitivă și stima de sine, chiar și în absența oricărei segregări fizice explicite.

Dacă simpla conștientizare a apartenenței la un grup dezavantajat poate diminua performanța și încrederea în sine, cu atât mai mult o organizare școlară care separă vizibil elevii amplifică aceste efecte. Un elev care intră zi de zi într-o clasă etichetată informal drept „problematică” sau „slabă” trăiește permanent sub presiunea amenințării stereotipului: orice greșeală pare să confirme așteptările negative ale celorlalți, iar orice reușită este privită ca o excepție, nu ca o dovadă a potențialului propriu. În timp, acest climat emoțional tensionat reduce disponibilitatea autentică pentru asumarea riscului cognitiv, pentru întrebări și explorare, elemente esențiale ale unei învățări profunde.

La nivelul clasei de elevi, efectele etichetării se manifestă prin ceea ce literatura pedagogică românească descrie drept „climat educațional toxic”: un spațiu în care ierarhizarea implicită a elevilor generează frustrare, rezistență și dezangajare. Emil Păun, în lucrarea *Pedagogie. Provocări și dileme privind școala și profesia didactică*, subliniază că școala poartă o responsabilitate fundamentală pentru protejarea demnității fiecărui elev și că orice formă de ierarhizare explicită sau implicită bazată pe origine socială sau etnică subminează însăși misiunea școlii. Consecințele interiorizate ale etichetării se traduc ulterior în atitudini de evitare a sarcinilor dificile, de refuz al competiției și de autolimitare a aspirațiilor, o formă de captivitate psihologică pe care segregarea o instalează lent, dar sistematic, în structura de personalitate a copilului.

În al doilea rând, climatul pedagogic al unui mediu segregat erodează sistematic motivația pentru învățare și încrederea elevului în propriile capacități. Albert Bandura a demonstrat, în teoria sa despre autoeficacitate, că încrederea unui individ în forțele proprii este decisivă pentru performanța sa și pentru capacitatea sa de a persevera în fața obstacolelor. Tocmai această credință este subminată sistematic atunci când elevul este privat de modele de succes din proximitate și când mediul instituțional îi confirmă, implicit, că potențialul său are limite stricte. Procesul este amplificat de ceea ce Robert Rosenthal și Lenore Jacobson au denumit Efectul Pygmalion, demonstrat empiric în lucrarea *Pygmalion in the Classroom* (1968): cadrele didactice din medii segregate proiectează, uneori chiar involuntar, așteptări modeste asupra elevilor, care interiorizează aceste așteptări și performează în consecință, confirmând profeția. Rezultatul este un cerc vicios în care mediul instituțional validează constant neputința, transformând eșecul din excepție în normă așteptată.

La nivel micro, aceste mecanisme pot fi observate în detaliile aparent insignifiante ale interacțiunii cotidiene profesor–elev. Elevii despre care cadrele didactice au așteptări scăzute primesc, în general, mai puține întrebări deschise, mai puține sarcini provocatoare și o atenție redusă în momentele de succes. În schimb, erorile lor sunt adesea sancționate mai rapid și mai vizibil, iar reușitele sunt puse pe seama norocului sau a ușurinței sarcinii, nu a efortului personal. Într-un astfel de context, este de înțeles de ce autoeficacitatea elevului scade: mesajul implicit este că rezultatele sale nu depind cu adevărat de ceea ce face.

În opoziție, atunci când profesorul își asumă deliberat o atitudine de încurajare și de „așteptare pozitivă” față de elevii din grupurile vulnerabile, efectele asupra stimei de sine pot fi vizibile

într-un timp relativ scurt. Întrebări de tipul „Cum ai reușit să obții acest rezultat?”, „Ce ai putea face data viitoare pentru a merge și mai departe?” sau „Ce resurse crezi că te-ar ajuta?” mută accentul de pe etichete pe procesul de învățare și pe controlul pe care elevul îl poate exercita asupra performanței sale. Din această perspectivă, combaterea segregării nu înseamnă doar reorganizarea fizică a claselor, ci și restructurarea profundă a modului în care profesorii relaționează cu elevii și își exprimă așteptările.

Efectul Pygmalion operează la mai multe niveluri ale interacțiunii pedagogice. La nivel verbal, profesorii oferă mai puține explicații suplimentare și mai puțin feedback pozitiv elevilor despre care au așteptări scăzute. La nivel nonverbal, contactul vizual, tonul vocii, distanța fizică și răbdarea acordată comunică elevului implicit locul pe care școala i-l distribuie în ierarhia clasei. La nivel curricular, elevilor percepuți ca „dificili” sau „slabi” li se propun sarcini cognitive mai puțin solicitante, ceea ce consolidează cercul vicios al subperformanței. Toate aceste mecanisme acționează simultan și se autoîntăresc, creând un ecosistem pedagogic în care stima de sine a elevilor segregati este erodată în mod sistematic.

O dovadă empirică de amploare a acestei dinamici o constituie *Raportul Coleman* (1966), *Equality of Educational Opportunity*, care a concluzionat că mixul social al unei instituții de învățământ influențează succesul elevului într-o măsură semnificativ mai mare decât dotările materiale ale școlii. Cu alte cuvinte, segregarea nu privează elevii de resurse materiale, ci de ceva mai profund: de mediul relațional care stimulează aspirațiile și consolidează stima de sine. Cercetări ulterioare, precum metaanaliza realizată de John Hattie (în *Visible Learning*, 2009), confirmă că așteptările cadrului didactic constituie unul dintre cei mai puternici indicatori ai performanței școlare, cu un efect de amploare de 0.43, semnificativ mai mare decât mulți factori materiali sau curriculari.

La nivel aplicat, această dinamică devine vizibilă în modul în care elevii din școlile sau clasele segregate își construiesc planurile de viitor. Studiile sociologice realizate în context românesc arată că elevii de etnie romă sau din medii socioeconomice dezavantajate, plasați în clase separate, manifestă aspirații educative semnificativ mai scăzute decât colegii lor de aceeași vârstă, integrați în clase mixte. Ei nu își doresc mai puțin pentru că le lipsește inteligența sau motivația intrinsecă, ci pentru că mediul le-a transmis sistematic că „nu sunt pentru ei” traiectoriile ambițioase. Stima de sine scăzută devine astfel un mecanism de autoapărare: a-ți reduce aspirațiile înseamnă a te proteja de durerea unui eșec anticipat și considerat inevitabil.

Din perspectivă psihopedagogică, rolul educației sociale devine esențial în contracararea acestor mecanisme de autolimitare. Prin temele și competențele pe care le vizează, autocunoașterea, valorile personale, drepturile copilului, relațiile interpersonale și participarea democratică, această disciplină oferă un cadru privilegiat în care elevii pot interoga critic mesajele negative primite din mediul școlar și social. Activități precum studiul de caz, dezbaterile, proiectele de grup sau jurnalul reflexiv permit elevilor să își pună sub semnul întrebării etichetele, să conștientizeze că experiența segregării nu definește valoarea lor intrinsecă și să își reconstruiască treptat o identitate de elev competent și demn. În acest sens, educația socială poate funcționa ca un spațiu de reziliență simbolică în interiorul unei școli care, altfel, riscă să perpetueze inegalitățile și să le transforme în destine personale.

Privite în ansamblu, aceste mecanisme arată că segregarea școlară nu produce doar diferențe de nivel academic între grupuri, ci modelează în profunzime felul în care elevii se raportează la

învățare în general. Un elev care internalizează mesajul că aparține unei categorii „inferioare” va evita contextul competitiv, va renunța mai ușor în fața dificultăților și își va construi planuri de viitor mai modeste, nu pentru că nu are capacități, ci pentru că nu mai crede că efortul său poate schimba ceva. Dintr-o problemă de organizare școlară, segregarea devine astfel un obstacol major în calea auto-realizării și a participării sociale active.

Anticiparea obiecțiilor

O perspectivă alternativă, frecvent invocată în dezbaterile pedagogice și de politică educațională, susține că anumite forme de separare, în special gruparea elevilor după nivelul de competențe, ar fi nu doar acceptabile, ci chiar benefice din punct de vedere pedagogic. Argumentul central al acestei poziții este unul de eficiență: o clasă omogenă din punct de vedere al nivelului de cunoștințe ar permite cadrului didactic să își calibreze mai precis demersul didactic, să lucreze la un ritm adecvat tuturor și să propună sarcini diferite pentru niveluri diferite de competență, maximizând astfel potențialul cognitiv al fiecărui elev. Această perspectivă este susținută, uneori, chiar de actori din sistemul educațional care se confruntă în mod concret cu provocarea gestionării claselor eterogene.

Mai mult decât atât, susținătorii grupajului omogen argumentează că predarea într-o clasă extrem de eterogenă expune profesorii unui risc real de suprasolicitare, simțindu-se obligați să răspundă simultan unor nevoi foarte diverse și uneori contradictorii, aceștia ajungând adesea să-i neglijeze atât pe elevii cu dificultăți mari, cât și pe cei cu potențial înalt. În această logică, o clasă cu un grad ridicat de eterogenitate a competențelor ar dezavantaja deopotrivă elevii cu ritm lent (care nu pot ține pasul cu cerințele generale) cât și pe cei cu ritm accelerat (care sunt frânați în dezvoltare de necesitatea adaptării la media grupului). Această poziție nu este lipsită de fundament empiric: cercetări asupra predării diferențiate arată că organizarea activității într-un colectiv eterogen presupune competențe pedagogice avansate și un efort substanțial de proiectare, la care nu toate cadrele didactice sunt pregătite să facă față.

Din această perspectivă, este important de admis că îngrijorările profesorilor cu privire la gestionarea claselor eterogene pornesc adesea din experiențe reale de suprasolicitare și nu doar din prejudecăți sau inerție instituțională. Predarea într-o clasă în care coabitează elevi cu ritmuri de învățare foarte diferite, cu stiluri cognitive variate și cu sprijin familial inegal presupune competențe pedagogice avansate, un timp considerabil de pregătire și acces la resurse didactice adaptate. În lipsa acestora, tentația de a recurge la soluția „simplă” a omogenizării poate părea, în mod înșelător, singura cale de a menține controlul și de a proteja atât elevii, cât și profesorul.

Tocmai de aceea, răspunsul la dificultățile reale ale predării diferențiate nu poate fi separarea elevilor în funcție de performanță, ci consolidarea formării inițiale și continue a cadrelor didactice în domeniul strategiilor incluzive. Organizarea de ateliere de lucru pe scenarii de lecție pentru clase eterogene, utilizarea învățării pe grupe de nivel, tutoratul între egali și proiectarea unor sarcini deschise, cu niveluri multiple de complexitate sunt doar câteva modalități prin care se poate răspunde diversității fără a recurge la segregare. În acest cadru, nevoia legitimă a profesorului de a-și gestiona eficient clasa este recunoscută, dar soluția propusă rămâne compatibilă cu dreptul fiecărui elev la demnitate, la șanse egale și la o stimă de sine sănătoasă.

Cu toate acestea, o astfel de perspectivă ignoră o realitate fundamentală, orice potențial beneficiu cognitiv pe termen scurt este anulat de daunele emoționale și sociale pe termen lung generate de stigmatizare. Critica esențială adusă grupajului omogen nu privește intenția sa declarată, ci efectele sale reale și măsurabile. În practică, „omogenitatea” după criteriul performanței sau abilității se suprapune adesea cu omogenitatea după criterii socioeconomice, etnice sau lingvistice, transformând o decizie aparent tehnică într-una cu profunde implicații

sociale. Cercetările comparative realizate în sistemele educaționale scandinave, sisteme care au renunțat deliberat la orice formă de grupaj omogen și se numără printre cele mai performante din lume, arată că eterogenitatea clasei, gestionată pedagogic corect, nu reduce, ci amplifică performanța medie, tocmai prin efectele pozitive ale modelelor de competență și ale învățării prin cooperare.

Daniel Goleman subliniază, în lucrările sale despre inteligența emoțională, că excluderea socială și etichetarea afectează dramatic componenta afectivă a învățării: un elev etichetat drept inferior va resimți trauma respingerii, care îi va eroda stima de sine și disponibilitatea autentică pentru cunoaștere. Goleman arată că inteligența emoțională, încrederea în sine, capacitatea de a gestiona frustrările, empatia și motivația intrinsecă, reprezintă un indicator mai robust al succesului în viață decât coeficientul de inteligență sau performanța academică imediată. Tocmai aceste competențe emoționale sunt însă cele mai vulnerabile la deteriorare în contextul segregării. Un elev cu o stimă de sine scăzută, plasat într-un mediu care îi confirmă constant inferioritatea, nu va beneficia de niciun avantaj cognitiv pe care presupusa „omogenitate” a clasei ar putea să i-l ofere, deoarece capacitatea sa de a absorbi și procesa informația este compromisă chiar de starea sa emoțională.

Mai mult, din perspectiva educației sociale, *Convenția ONU cu privire la drepturile copilului*, art. 2 (non-discriminarea) și art. 28 (dreptul la educație), consacră explicit inadmisibilitatea unor astfel de practici, indiferent de argumentele de eficiență pedagogică invocate în susținerea lor. Principiul juridic constitutiv al dreptului internațional al educației este acela că dreptul la educație înseamnă dreptul la o educație de calitate în condiții de demnitate și de egalitate de șansă, și nu doar dreptul de a fi fizic prezent într-o clasă, oricare ar fi aceea. În plus, școala are o funcție socială decisivă pe care grupajul omogen o sabotează, aceea de a pregăti cetățeni capabili să conviețuiască și să coopereze cu semenii lor diferiți. Un elev care a învățat doisprezece ani într-o clasă omogenă nu a exersat niciodată abilitățile de relaționare cu alteritatea, competență esențială într-o lume globală și pluralistă.

Concluzie

Segregarea școlară reprezintă, așa cum am demonstrat, un factor de risc sistemic care afectează profund stima de sine a elevului și îi compromite traiectoria de dezvoltare personală. Analiza realizată a urmărit două paliere de demonstrație complementare: mecanismul psihologic intern al etichetării și cel pedagogic-instituțional al așteptărilor scăzute, dovedind că segregarea nu este o problemă de resurse sau de organizare curriculară, ci o problemă de identitate și de demnitate.

Așa cum am demonstrat în primul argument, etichetarea socială inerentă oricărei forme de segregare activează mecanismul interiorizării eșecului, explicat teoretic prin *Teoria comparației sociale* a lui Festinger și validat empiric prin experimentul Clark și prin cercetările lui Steele și Aronson privind amenințarea stereotipului. Copilul segregat nu își construiește identitatea într-un vid, ci într-un mediu care îl informează sistematic despre locul său ierarhic, un mesaj care, repetat zi de zi, devine convingere profundă și rezistentă. Cel de-al doilea argument a arătat că Efectul Pygmalion operează la toate nivelurile interacțiunii pedagogice, verbal, nonverbal, curricular, creând un ecosistem în care stima de sine a elevilor segregati este erodată metodic, cu consecințe măsurabile în planul aspirațiilor și al autonomiei personale. Raportul Coleman și metaanaliza lui Hattie confirmă empiric că mixul social al clasei este un indicator major al succesului educațional, iar așteptările cadrelor didactice au un efect de amploare semnificativ.

Contraargumentul privind beneficiile pedagogice ale clasei omogene a fost respins atât prin argumente științifice (modelul educativ scandinav, cercetările lui Goleman privind inteligența emoțională), cât și prin argumente normative (Convenția ONU cu privire la drepturile copilului, Ordinul nr. 6134/2016). Eficiența pedagogică aparentă pe termen scurt este o iluzie: un elev cu stima de sine deteriorată nu poate beneficia de niciun avantaj cognitiv, deoarece capacitatea sa de a învăța este compromisă de starea sa emoțională. Totodată, școala are o responsabilitate care depășește simpla transmitere de cunoștințe: aceea de a forma cetățeni capabili să funcționeze într-o societate pluralistă și de a proteja demnitatea fiecărui elev, indiferent de originea sa.

Eliminarea segregării nu este, prin urmare, doar o obligație juridică, impusă de Ordinul nr. 6134/2016 și de Convenția ONU cu privire la drepturile copilului, ci o urgență psihopedagogică de prim rang. La nivel practic, aceasta implică formarea cadrelor didactice în recunoașterea și combaterea propriilor prejudecăți și așteptări negative, proiectarea unor politici școlare incluzive bazate pe predare diferențiată în clase eterogene și valorificarea diversității ca resursă pedagogică, nu ca obstacol. Dovezile științifice converg către o singură concluzie: o școală incluzivă, în care fiecare elev este tratat cu respect și are acces la modele pozitive de identificare, este nu doar mai dreaptă social, ci și mai eficientă pedagogic pe termen lung.

Implicații pentru practica didactică:

Din perspectiva practicii didactice cotidiene, combaterea efectelor segregării asupra stimei de sine începe cu modul în care profesorul își proiectează și derulează lecția. O pedagogie incluzivă presupune, înainte de toate, proiectarea unor situații de învățare în care fiecare elev să aibă șansa reală de a experimenta succesul, indiferent de punctul de plecare. Asta înseamnă sarcini diferențiate, feedback centrat pe efort și progres, nu pe comparația cu „media clasei”, precum și crearea unor contexte de colaborare în care elevii să se poată sprijini reciproc.

În mod particular, orele de educație socială oferă un cadru privilegiat pentru a lucra explicit cu teme precum identitatea, stima de sine, prejudecățile și discriminarea. Activități de tip jurnal reflexiv, dezbateri moderate, jocuri de rol sau proiecte de serviciu în folosul comunității pot deveni spații în care elevii din grupurile vulnerabile își descoperă și își exprimă resursele personale. În același timp, colegii lor au ocazia să își confrunte stereotipurile și să își dezvolte empatia, ceea ce contribuie la transformarea climatului de clasă dintr-unul „toxic” într-unul suportiv.

Problema segregării școlare nu se rezolvă doar prin legi și reglementări administrative. Schimbarea reală începe cu fiecare cadru didactic care își interoghează propria percepție despre elevi, care refuză să devină instrumentul unei profeții împlinite prin descurajare și care alege să vadă în fiecare copil un potențial pe care școala are datoria să-l susțină, nu să-l limiteze. Numai o școală cu adevărat incluzivă, care respectă demnitatea și unicitatea fiecărui elev, poate atinge idealuri educative, formarea unor tineri cu o stimă de sine sănătoasă, capabili să construiască o societate bazată pe coeziune autentică.

Într-o perspectivă pe termen lung, modul în care sistemul educațional abordează problema segregării școlare va influența direct tipul de societate pe care o vom avea peste două sau trei decenii. O școală care tolerează sau reproduce segregarea formează generații de tineri cu o stimă de sine fragilă și cu un sentiment redus al apartenenței sociale. O școală care își asumă cu seriozitate misiunea incluzivă poate deveni, dimpotrivă, laboratorul în care se construiește o cultură a demnității, a încrederii reciproce și a coeziunii autentice, condiții esențiale pentru o democrație funcțională.

Din perspectivă didactică, asumarea unei școli incluzive presupune ca profesorii să își regândească atât discursul, cât și arhitectura situațiilor de învățare. În locul etichetelor globale („bun”, „slab”, „problematic”), feedbackul trebuie orientat spre comportamente concrete și spre progresele observabile ale fiecărui elev. Proiectarea de activități cooperative, în care elevii cu niveluri diferite de competență lucrează împreună la sarcini cu sens social, poate crea contexte în care cei vulnerabili își descoperă resursele și au ocazia de a fi recunoscuți de către colegi. Orele de educație socială, prin tematica lor, oferă un spațiu privilegiat pentru astfel de experiențe de revalidare, în care stima de sine se poate reconstrui nu prin discursuri morale abstracte, ci prin trăiri relaționale autentice.

În măsura în care școala reușește să-și asume această misiune incluzivă, impactul segregării asupra stimei de sine nu mai este un destin inevitabil, ci un argument puternic pentru transformare pedagogică și socială.

Bibliografie

- Bandura Albert (1997). *Self-Efficacy: The Exercise of Control*. New York: W.H. Freeman.
- Coleman James Samuel et al. (1966). *Equality of Educational Opportunity*. Washington: U.S. Dept. of Health, Education, and Welfare.
- Cosmovici Andrei; Iacob Luminița (1999). *Psihologie școlară*. Iași: Polirom.
- Erikson Erik (1963). *Childhood and Society*. New York: Norton.
- Goleman Daniel (2001). *Inteligența emoțională*. București: Curtea Veche.
- Hattie John (2009). *Visible Learning*. London: Routledge.
- Păun Emil (2017). *Pedagogie. Provocări și dileme privind școala și profesia didactică*. Iași: Polirom.
- Rosenthal Robert; Jacobson Lenore (1968). *Pygmalion in the Classroom*. New York: Holt, Rinehart & Winston.
- Rosenberg Morris (1965). *Society and the Adolescent Self-Image*. Princeton University Press.
- Steele Claude M.; Aronson Joshua (1995). Stereotype threat and the intellectual test performance of African Americans. *Journal of Personality and Social Psychology*, 69(5), 797–811.
- Convenția ONU cu privire la drepturile copilului (1989), ratificată prin Legea nr. 18/1990.
- Ordinul Ministrului Educației Naționale nr. 6134/2016 privind interzicerea segregării școlare.