

# QIE REPORTS

## Egalitatea de gen

### Condiții ale asigurării egalității de gen în educație

Ștefan COJOCARU (coordonator)  
Ovidiu BUNEA  
Daniela COJOCARU  
Cătălina NECULAU  
Alin Adrian PĂTRAȘCU

Iași, 2023

**EGALITATEA DE GEN**  
**Condiții ale asigurării egalității de gen în educație**

La elaborarea acestui raport au participat:  
Ștefan COJOCARU (coordonator)  
Ovidiu BUNEA, Daniela COJOCARU, Cătălina NECULAU, Alin Adrian PĂTRAȘCU

Studiu realizat în cadrul Proiectului „Quality inclusive education: facilitate transition from lower to upper secondary education – parental education component”, implementat de Asociația HoltIS, cu sprijinul Reprezentanței UNICEF în România

**Descrierea CIP a Bibliotecii Naționale a României**  
**Egalitatea de gen : condiții ale asigurării egalității de gen în educație / Ștefan**  
Cojocaru (coord.), Ovidiu Bunea, Daniela Cojocaru, .... - Iași :  
Expert Projects, 2023  
ISBN 978-606-8927-24-4  
I. Cojocaru, Ștefan  
II. Bunea, Ovidiu  
III. Cojocaru, Daniela

## CUPRINS

<b>INTRODUCERE</b> .....	<b>9</b>
<b>PRECIZĂRI TERMINOLOGICE</b> .....	<b>10</b>
Egalitate și paritate .....	10
Egalitate și echitate.....	11
Împuternicire (empowerment).....	12
<b>LEGISLAȚIE ȘI ELEMENTE DE STRATEGIE NAȚIONALĂ ÎN DOMENIUL EGALITĂȚII DE ȘANSE ÎNTRE FEMEI ȘI BĂRBAȚI</b> .....	<b>16</b>
Note introductive în materia egalității de șanse între bărbați și femei.....	16
Acte normative reprezentative în materia egalității de șanse între bărbați și femei.....	17
<i>Legea nr. 210 din 31 decembrie 1999 privind concediul paternal, menită a asigura cadrul legislativ adecvat pentru participarea efectivă a tatălui la îngrijirea nou-născutului</i> .....	19
<i>Ordonanța nr. 137 din 31 august 2000 (republicată) privind prevenirea și sancționarea tuturor formelor de discriminare</i> .....	19
<i>Ordonanța de urgență nr. 67 din 27 iunie 2007 privind aplicarea principiului egalității de tratament între bărbați și femei în cadrul schemelor profesionale de securitate socială</i> .....	20
<i>Ordonanța de Urgență nr. 61 din 14 mai 2008 (actualizată) privind implementarea principiului egalității de tratament între femei și bărbați în ceea ce privește accesul la bunuri și servicii și furnizarea de bunuri și servicii (actualizată, 2013)</i> .....	20
<i>Legea nr. 62 din 1 aprilie 2009 pentru aprobarea Ordonanței de urgență a Guvernului nr. 61/2008 privind implementarea principiului egalității de tratament între femei și bărbați în ceea ce privește accesul la bunuri și servicii și furnizarea de bunuri și servicii</i> .....	22
<i>Hotărârea Guvernului nr. 933/2013 pentru aprobarea Regulamentului de organizare și funcționare al Comisiei naționale în domeniul egalității de șanse între femei și bărbați (CONES) și HOTĂRÂREA nr. 1.054 din 8 septembrie 2005 pentru aprobarea Regulamentului de organizare și funcționare al comisiilor județene și a municipiului București în domeniul egalității de șanse între femei și bărbați (COJES)</i> .....	22
<i>Legea nr. 23 din 9 martie 2015 pentru declararea zilei de 8 mai „Ziua egalității de șanse între femei și bărbați”</i> .....	23
<i>Legea nr. 22 din 4 martie 2016 pentru declararea zilei de 8 martie - Ziua femeii și 19 noiembrie - Ziua bărbatului</i> .....	23
<i>Ordonanța de urgență nr. 111 din 8 decembrie 2010 privind concediul și indemnizația lunară pentru creșterea copiilor și Legea nr. 66 din 19 aprilie 2016 (actualizată) pentru modificarea și completarea Ordonanței de urgență a Guvernului nr. 111/2010 privind concediul și indemnizația lunară pentru creșterea copiilor</i> .....	24
<i>Constituția României</i> .....	24
Deziderate și concluzii ale strategiei naționale privind promovarea egalității de șanse și a tratamentului nediferențiat și nediscriminatoriu între femei și bărbați .....	25
<b>LEGISLAȚIE ȘI ELEMENTE DE STRATEGIE ÎN DOMENIUL EGALITĂȚII DE ȘANSE ÎN VIZIUNEA UNIUNII EUROPENE</b> .....	<b>26</b>

Realizări ale Comisiei Europene în domeniu; sectoare de acțiune.....	26
<i>Egalitatea de gen - un deziderat al Uniunii Europene</i> .....	26
<i>Elemente de strategie europeană 2020- 2025</i> .....	26
<i>Obiectivele angajamentelor Comisiei în raport cu principiul egalității de gen</i> .....	27
<i>Norme juridice ale Uniunii Europene în materia „gender equality”</i> .....	27
<b>EGALITATEA DE GEN DIN PERSPECTIVA CONVENȚIEI ONU ÎN MATERIE (CEDAW) .....</b>	<b>28</b>
<b>CAUZE STRUCTURALE ALE INEGALITĂȚILOR ȘI DISCRIMINĂRII .....</b>	<b>32</b>
Construcția socială a genului .....	32
<i>Contribuția poveștilor individuale despre gen la poveștile comunitare</i> .....	33
<i>Exemplul rezultatelor diferite la matematică</i> .....	34
Multiple forme de opresiune .....	37
<i>Efecte ale pandemiei de COVID 19 distribuite diferit în funcție de gen</i> .....	37
<b>BARIERE ÎN CALEA ASIGURĂRII ECHITĂȚII ÎN EDUCAȚIE.....</b>	<b>39</b>
Bariere din perspectiva accesului la educație.....	39
Bariere din perspectiva procesului de învățare .....	42
<i>Condiții asigurate în școală</i> .....	42
<i>Curriculum-ul</i> .....	42
<i>Dinamica de predare și de învățare în clasă</i> .....	43
Barierele din perspectiva rezultatelor învățării .....	43
Barierele din perspectiva rezultatelor externe (școlii).....	43
<b>ASIGURAREA ECHITĂȚII ÎN EDUCAȚIE .....</b>	<b>45</b>
Accesul la educație.....	45
Procesul de învățare .....	46
<i>Condiții asigurate în școală</i> .....	46
<i>Curriculum</i> .....	46
<i>Dinamica de predare și de învățare în clasă</i> .....	46
<i>Rezultate ale învățării</i> .....	46
Rezultate externe (școlii) .....	47
<b>EGALITATEA DE GEN ÎN ROMÂNIA.....</b>	<b>49</b>
<i>Participarea femeilor la educație și la piața muncii în România</i> .....	49
<b>GENUL ÎN PROGRAMUL DE EDUCAȚIE PARENTALĂ .....</b>	<b>62</b>
Educația parentală: introducere și scurt istoric .....	62
Educație parentală versus sprijin parental .....	64
Avem nevoie de educație parentală? Avantajele și limitele educației parentale .....	65
Dificultăți în măsurarea efectelor participării la cursurile de educație parentală.....	66
Educație parentală la nivel național din perspectiva genului.....	66
<i>Genul educatorilor parentali</i> .....	66
<i>Sesiuni de educație parentală ogranizate de educatorii parentali</i> .....	68

<i>Genul directorilor –educatori parentali.....</i>	<i>70</i>
<i>Genul participanților la cursurile de educație parentală.....</i>	<i>72</i>
<b>CONCLUZII .....</b>	<b>78</b>
<b>BIBLIOGRAFIE .....</b>	<b>80</b>

## LISTA TABELELOR

Tabel 1. Niveluri ale facilitării empowerment-ului prin intermediul educației .....	15
Tabel 2. Operaționalizarea drepturilor legate de educație în vederea asigurării egalității de gen .....	47
Tabel 3. Ponderea populației (15-64 ani) pe nivel de educație și sexe în România .....	50
Tabel 4. Ponderea populației (15-64 ani) pe nivel de educație și sexe în Uniunea Europeană.....	50
Tabel 5. Ponderea populației care urmează studii superioare pe domenii de studiu și sex în România și Uniunea Europeană (2014 – 2019) .....	52
Tabel 6. Nivelul de ocupare totală al persoanelor cu vârsta de 20-64 ani (procent din populație) în România și Uniunea Europeană (2014-2021).....	54
Tabel 7. Nivelul de ocupare, total populație cu vârsta de 20-64 ani, pe fiecare nivel de educație (procentaj din total angajați) în România și Uniunea Europeană (2014-2021).....	56
Tabel 8. Nivelul de ocupare al femeilor cu vârsta de 20-64 ani, pe fiecare nivel de educație (procentaj din total angajați) în România și Uniunea Europeană (2014-2021) .....	56
Tabel 9. Nivelul de ocupare al bărbaților cu vârsta de 20-64 ani, pe fiecare nivel de educație (procentaj din total angajați) în România și Uniunea Europeană (2014-2021).....	56
Tabel 10. Șomajul pe sexe, procent din populație, pe intervalul de vârstă 20-64 ani.....	58
Tabel 11. Șomajul pe niveluri de studii pentru femei pe intervalul de vârstă 15-74 ani în România și în Uniunea Europeană .....	60
Tabel 12. Participarea la module de educație parentală, la nivel național, teme punctuale .....	64
Tabel 13. Repartiția în funcție de gen și județ a educatorilor parentali formați, care au organizat cursuri de educație parentală.....	66
Tabel 14. Repartiția numărului de sesiuni de educație parentală organizate de educatorii parentali, în funcție de gen și județ .....	69
Tabel 15. Genul directorilor/ directorilor adjuncți care sunt educatori parentali.....	71
Tabel 16. Repartiția în funcție de gen și județ a părinților participanți la programul de educație parentală.....	73

## LISTA FIGURILOR

Figura 1. Egalitate și echitate .....	12
Figura 2. Modelul teoretic al efectelor autoîmplinirii profețiilor în familie ( <i>Sursa: Eccles et al., 1990</i> )	36
Figura 3. Numărul de născuți vii de către mame cu vârste sub 15 ani ( <i>Sursa: Nanu et al., 2021</i> ) .....	40
Figura 4. Numărul de născuți vii de către mame cu vârsta cuprinsă între 15 și 19 ani ( <i>Sursa: Nanu et al., 2021</i> ) .....	41
Figura 5. Ponderea populației care urmează studii superioare în România și în Uniunea Europeană, pe sexe în perioada 2014 – 2020 ( <i>Sursa: Eurostat</i> ) .....	51
Figura 6. Nivelul de ocupare totală, pentru segmentul de populație cuprins între 20-64 pe ani, pe sexe în România și UE (procent din populație) ( <i>Sursa: Eurostat</i> ) .....	54
Figura 7. Evoluția gradului de ocupare totală în România, pentru segmentul de populație cuprins între 20-64 pe ani (procent din populație) ( <i>Sursa: Eurostat</i> ) .....	55
Figura 8. Gradul de ocupare pe nivel de educație, populație totală cu vârsta între 20 și 64 de ani, în Uniunea Europeană și România între anii 2014-2021 ( <i>Sursa: Eurostat</i> ) .....	57
Figura 9. Gradul de ocupare pe nivel de educație, femeii cu vârsta între 20 și 64 de ani, în Uniunea Europeană și România între anii 2014-2021 ( <i>Sursa: Eurostat</i> ) .....	58
Figura 10. Șomajul pe sexe, procent din populație, pe intervalul de vârstă 20-64 ani ( <i>Sursa: Eurostat</i> ) .....	59
Figura 11. Rata șomajului la femei, după nivelul de educație în Uniunea Europeană și România, categoria de vârstă 15-74 ani (2014-2021) .....	60

## INTRODUCERE

Eforturile de a crea la nivel social șanse egale pentru femei și bărbați se leagă de nevoia și dorința de a asigura valorificarea și dezvoltarea sustenabilă a „potențialului uman la maximum”, ceea ce face necesară crearea unui context în care oportunitățile și drepturile să fie egale, începând cu accesul egal la o educație de bună calitate, până la accesul în funcțiile de decizie în societate, ceea ce ar însemna implicit, recunoașterea abilităților femeilor, contribuind la împuternicirea lor (Kaltenborn *et al.*, 2020). Aderarea statelor la lupta pentru drepturi de gen egale a implicat asumarea eforturilor de a implementa măsuri de echilibrare a drepturilor egale la educație pentru bărbați și femei, a căror nerespectare este sancționabilă la nivel internațional, fiind legiferată prin diferite tratate (Subrahmanian, 2005).

O serie de documente internaționale au exprimat preocuparea și au solicitat luarea de măsuri pentru a îmbunătăți accesul fetelor în școala primară. Printre aceste documente se regăsesc Education for All (EFA) elaborat de UNESCO în 1990 și Milenium Development Goals (MDGs) (2014) elaborate în vederea accesului universal la educație în contextul a numeroase diferențe de gen. Concluziile intervențiilor făcute pe baza acestor documente precizează faptul că deși accesul la educație s-a îmbunătățit pentru fete, ele continuă să fie supuse discriminării atât în școală cât și ulterior, la intrarea pe piața muncii. Se constată empiric, pe baza unor cercetări că asigurarea accesului egal la educație este o condiție absolut necesară dar nu și suficientă pentru asigurarea egalității de gen (Murphy-Graham & Lloyd, 2016). De exemplu, în țările OECD băieții sunt mult mai înclinați să părăsească școala, cei de 15 ani învață mai prost decât colegele lor, fetele performează mai prost la matematică și, în consecință, urmează în mai mică măsură instituții de învățământ superior în domenii cum ar fi ingineria, calculatoarele și științele (OECD & PISA, 2015). Explicații ale acestei situații depind de modul în care este înțeleasă egalitatea (fiind adesea echivalată doar ca acces la educație), dar și de anumite cauze structurale care se manifestă atât în sistemul educațional cât în celelalte subsisteme (familia, piața muncii și cea a reprezentării politice etc.) care-l preced și succed pe cel educațional. Dintre aceste cauze structurale, cele mai importante prin consecințele pe care le au sunt construcția socială a genului și distribuția socială a puterii.

Reușita eforturilor de a implementa egalitatea de gen este plasată la intersecția mai multor factori fără a se limita la cei care țin strict de educație, ceea ce face ca eficiența politicilor și a intervențiilor în ceea ce privește egalitatea de gen să fie o acțiune complexă, care implică abordarea unui cadru contextual larg ce include și aspectele care contribuie la construcția și menținerea diferențelor de gen la nivel social (Subrahmanian, 2005). Sistemul educațional deține o poziție centrală în acest efort pentru că el este cel care formează, reproduce, întărește, transmite inegalități inclusiv de gen și, din acest motiv, vom avea în atenție școala ca principal loc de manifestare a (in)egalității de gen și al soluțiilor care pot fi implementate. În discuția despre egalitatea de gen școala nu este importantă doar prin ea însăși ci și prin faptul că ea se află la intersecția practicilor, normelor, valorilor, curentelor din societate.



## PRECIZĂRI TERMINOLOGICE

### Egalitate și paritate

*Paritatea și egalitatea de gen* reprezintă obiective internaționale importante, paritatea de gen fiind considerată „un prim pas către egalitatea de gen în și prin educație” (Wilson, 2004, p. 2), înțelesă ca dreptul de a avea acces și de a participa la educație pe de o parte și pe de altă parte conștientizarea influențelor de gen în mediul educațional, precum și rezultate educaționale semnificative care pot face legătura între egalitatea în educație și aspecte mai generale care țin de drepturile de gen. În mod concret, obiectivele care se regăsesc în Dakar Framework for Action din anul 2000 a EFA (Educație Pentru Toți) țineau „eliminarea disparităților de gen până în anul 2005 și „obținerea egalității de gen până în 2015” (Subrahmanian, 2005; UNESCO, 2000), iar persistența dificultăților întâmpinate în eforturile de a atinge aceste obiective au subliniat complexitatea factorilor care contribuie la construirea și menținerea diferențelor de gen la nivel social, ceea ce necesită conștientizarea nevoii unei abordări mai largi a fenomenelor care țin de paritate și egalitate, extinsă dincolo de granițele educației primare și secundare.

*Egalitatea de gen* presupune că atât bărbații cât și femeile au drepturi, responsabilități și oportunități egale precum și puterea de a-și influența viața și de a contribui la dezvoltarea economică, socială, culturală și politică (Unterhalter *et al.*, 2019). La un prim nivel, persistența inegalităților din școală și din afara acesteia ar sta în suprapunerea și echivalarea terminologică dintre egalitate și paritate, dar „paritatea de gen și egalitatea sunt lucruri diferite” (UNESCO, 2003). Paritatea constă în asigurarea reprezentării numerice egale a fetelor și a băieților la înscrierea în școală (Baily & Holmarsdottir, 2015); este o numărătoare, o expresie numerică folosită în vederea asigurării reprezentării egale într-un context particular.

Chiar documente ale ONU aduc în discuție indicatori care par să echivaleze egalitatea de gen cu paritatea. De exemplu, Platforma de Acțiune de la Beijing adoptată de Cea de a IV-a Conferință Mondială a Femeilor (United Nations, 1995) stabilește patru indicatori ai Scopului 3 care se referă la femei, dintre care doi privesc direct educația: raportul dintre fete și băieți la toate nivelurile de educație; raportul dintre femei și bărbați cu vârstele de 15-24 ani; proporția de femei care lucrează în locuri de muncă plătite în sectorul ne-agricol; proporția de locuri ocupate de femei în parlamentele naționale.

Paritatea rămâne un mijloc util de verificare și de asigurare a dreptului la educație prin acces, dar aceasta nu este suficientă. Echivalarea egalității cu paritatea, cu aspectele numerice, cantitative ale accesului în școală îngustează analiza și a condus la concluzii cel puțin discutabile care nu țin seama de aspecte mai profunde ale relațiilor de gen. De exemplu, prin asigurarea unor indicatori care țin de paritate, unele state consideră că asigură egalitatea dintre fete și băieți în școală, deși este evident că acest obiectiv este departe de a fi îndeplinit. Echivalarea accesului cu egalitatea în educație ne face să pierdem din vedere elemente importante care țin de calitatea în educație și de ceea ce urmează după finalizarea acesteia, cum ar fi (Baily & Holmarsdottir, 2015):

- Calitatea programelor de studii;
- Impactul programelor de studii asupra alegerii carierelor;
- Inegalitățile de pe piața muncii;
- Inegalitățile din alte domenii ale educației;
- Diferențele de salarizare între bărbați și femei;
- Ponderea femeilor în antreprenoriat și în conducerea afacerilor;
- Violența fizică și sexuală îndreptată asupra fetelor și a femeilor.

Egalitatea prin paritate reflectă o egalitate „formală” în termeni de acces și de participare la educație care continuă să acopere inegalități și inechități profunde care astfel sunt ignorate. Criteriul parității nu spune nimic, de exemplu, despre relațiile care se stabilesc între fete și băieți în interiorul școlii (Subrahmanian, 2005) dar nici despre oportunități de învățare adecvate, tratament corect în școală și oportunități egale de angajare (Baily & Holmarsdottir, 2015).

De exemplu, în țările Uniunii Europene femeile ating, în general, în mai mare măsură decât bărbații nivelul terțiar de educație (30,2% față de 26,5% în 2020 conform Eurostat), dar acest indicator nu spune nimic despre calitatea educației superioare dobândite de către bărbați și femei, nici despre programele lor de studii și de impactul acestora asupra opțiunilor de carieră, inegalității de gen de pe piața muncii, dezechilibrele dintre genuri în munca din afara pieței și nici despre inegalitățile din diferite domenii ale educației (Baily & Holmarsdottir, 2015). Dacă am rămâne doar la acest indicator, am fi tentați să spunem că femeile sunt chiar suprareprezentate la acest nivel de educație. Pe de altă parte, există date care arată că în țările OECD femeile sunt subreprezentate în domeniile matematică, fizică și informatică. De exemplu, în 2012, 14% din fetele care intrau în universitate pentru prima dată alegeau domenii legate de știință, față de 39% băieți (OECD & PISA, 2015), tendința menținându-se și în prezent (*Tabel 5*). Acesta este un exemplu al modului în care paritatea, chiar reală, implementată, perpetuează inegalități mai profunde și aceasta chiar în țări cu un nivel ridicat de dezvoltare.

Concentrând atenția asupra genului și educației doar în termeni de acces, participare și rate de promovabilitate pentru băieți și fete arată însă puține despre cum, de pildă, construcțiile sociale ale genului limitează capacitatea educației de a produce transformări critice în ceea ce privește justiția de gen în lume. Este astfel nevoie de depășirea acestui nivel, eminentamente cantitativ, și de o abordare mai profundă a modului în care egalitatea de gen poate fi atinsă.

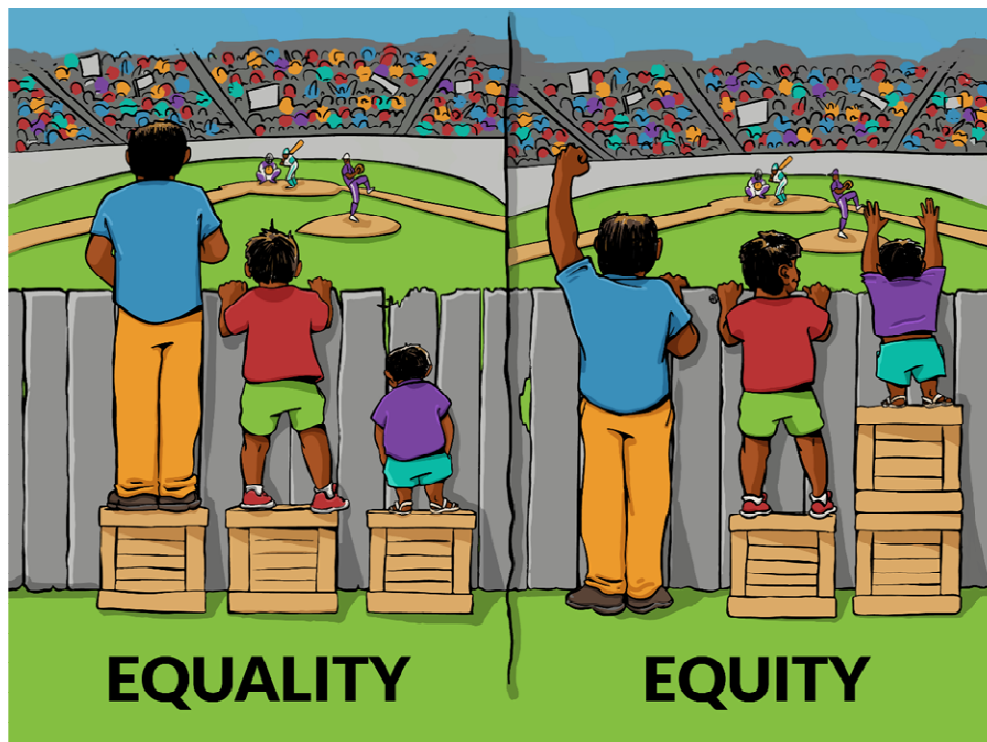
Complexitatea problemelor legate de asigurarea unei vieți nediscriminatorii pentru toți membrii societății pornește de la dificultatea de identificare și operaționalizare a conceptelor care contribuie la menținerea inegalității, pe lângă factorii care o pot provoca.

## **Egalitate și echitate**

Dar dacă paritatea este un indicator imperfect în evaluarea egalității de gen în educație, care ar fi abordarea potrivită? Paritatea este necesară, însă insuficientă și împreună cu acesta se propune conceptul de echitate care „presupune ca fiecare să primească ce are nevoie pentru a dobândi egalitatea” (Baily, 2015: 832). Cu alte cuvinte, pentru ca toți (copiii) să plece din același punct - ceea ce presupune egalitatea - ei trebuie ajutați să plece din același punct. Egalitatea de gen este o problemă care ține de respectarea drepturilor omului, indiferent de gen, în timp ce egalitatea de șanse se referă la lipsa barierelor pe criterii de gen, mai mult sau mai puțin explicite, în ceea ce privește participarea economică, politică și socială (EIGE, 2016), obiective destul de greu de atins, din perspectiva nevoii de a corecta o serie de fenomene adânc înrădăcinate social, a căror identificare nu este facilă. De asemenea, egalitatea de tratament vizează eliminarea discriminărilor pe criterii de gen derivate din sarcină și maternitate, precum și eliminarea disparităților salariale de gen. Toate acestea sugerează o abordare integratoare de gen, care se referă la măsurile necesare pentru atingerea dezideratului egalității de gen și anticiparea efectelor unor măsuri legislative în această direcție, fiind subliniată și importanța stereotipurilor de gen, considerate a fi un element important în generarea socială a unor atitudini și comportamente „normalizatoare”, prin validarea sau invalidarea socială identitară din perspectiva apartenenței la un gen sau altul (Constantin *et al.*, 2019).

Formal, echitatea de gen este un concept mai larg care include egalitatea de gen, corectitudine și justiția în ceea ce privește atât beneficiile cât și nevoile fetelor/femeilor și ale băieților/bărbaților (Unterhalter *et al.*, 2019). Atingerea echității de gen impune recunoașterea faptului că femeile și bărbații pleacă din puncte diferite în ceea ce privește avantajele și că ei sunt constrânși în moduri diferite (Subrahmanian, 2005). Egalitatea de fond (echitatea) trebuie să țină cont de diferențele care sunt în principal cele care decurg din caracteristicile biologice și de dezavantajele construite social ale femeilor în fața bărbaților (p. 397). Concret, echitatea se referă la distribuția corectă, echitabilă între sexe a responsabilităților, resurselor și a puterii. Conceptul recunoaște că bărbații și femeile au în mod obișnuit diferite nevoi, responsabilități, acces la resurse și puteri de decizie. Aceste diferențe trebuie identificate, discutate și confruntate, mai ales atunci

când conduc la dezavantaje pentru femei sau atunci când contravin standardelor referitoare la drepturile omului și ale justiției (Baily, 2015: 831).



(Sursa: <https://interactioninstitute.org/illustrating-equality-vs-equity/>)

Figura 1. Egalitate și echitate

Diferențele și inegalitățile nu se află doar în prezent și, în cazul elevilor și al studenților, doar în școli. Pentru dobândirea echității este necesară cunoașterea și ulterior îndepărtarea barierelor împământenite, instituționale, legislative și a dezavantajelor istorice care limitează oportunitățile, accesul și utilizarea resurselor, serviciilor și a puterii de decizie în cazul ambelor sexe (Aikman & Unterhalter, 2007; Baily & Holmarsdottir, 2015). Echitatea presupune în cele din urmă ca fiecare individ, fără deosebire de sex, de rasă, de origine socială etc. să își poată alege căile de dezvoltare și să urmărească rezultatele pe care le valorizează. Atingerea acestui deziderat poate presupune unele măsuri temporare de compensare a unor dezavantaje care au vizat fetele de-a lungul timpului (Unterhalter *et al.*, 2019) dar și amendarea unor norme sociale care consideră că bărbații și femeile au contribuții inegale la dezvoltarea societății și acces inegal la beneficii (UNESCO, 2003).

### Împuternicire (empowerment)

Limbajul utilizat în sistemul educațional, textele care sunt studiate în școală, precum și tratamentul diferit, în funcție de gen al fetelor și băieților întăresc stereotipurile de gen, prin urmare unul dintre Obiectivele de Dezvoltare Sustenabilă (SDG) vizează egalitatea de gen, un factor considerat central de Națiunile Unite (2015) fiind împuternicirea femeilor și a fetelor (Kaltenborn *et al.*, 2020).

În acest context, are sens abordarea conceptului de empowerment, care poate fi înțeles prin a da putere cuiva, deși în sens mai larg se referă la a evidenția aspecte care se referă la puterea interioară a cuiva, a cărei recunoaștere de către ceilalți și de către persoana în sine validează anumite competențe, fiind, prin urmare legate de agency, ca abilitate de a alege acțiuni care întăresc identitățile asociate cu poveștile de viață preferate (Camargo-Borges & McNamee, 2020). Dacă facem referire la prescripțiile comportamentale de gen, a fi femeie înseamnă să arăți sensibilitate,

legându-se practic de identitatea de gen, fiind asimilată și reciprocă, ca fiind valabilă, conform căreia a arăta sensibilitate înseamnă a valida apartenența la identitatea de gen feminin. Am putea considera, prin urmare că femeile au nevoie de validarea socială a abilităților lor de a performa și în afara familiei, care să fie judecate și înțelese în afara conceptului de gen, prin validarea propriu-zisă a acțiunilor lor sociale, care, în legătură cu conștientizarea lor contribuie la formarea agency-ului, de care femeile au nevoie pentru a consolida procesul de empowerment.

Conceptul de empowerment este legat de ceea ce terapia narativă numește a recâștiga dreptul de autor al propriei vieți (*re-authoring life*<sup>1</sup>) (Besley, 2001), iar dacă ne raportăm la viața condusă de discursuri sociale modulate de gen, a recâștiga dreptul asupra propriei vieți, poate face referire la a ieși de sub acțiunea discursurilor sociale, a stereotipurilor care conduc viața prin prescrieri comportamentale și atitudinale, în funcție de gen. Această abordare conduce conceptul de gen, de la viziunea modernistă, care împarte oamenii în categorii fixe, predeterminate către mai multă flexibilitate, construcționismul social sugerând că genul este rezultatul acțiunii vectorilor sociali, care asociază anumite trăsături de personalitate, atitudini și comportamente cu apartenența la o categorie de gen sau alta. Aceste idei sunt în concordanță cu studii care susțin influența discursurilor sociale asupra percepției genului, care duc la menținerea și promovarea inegalităților, validând sau invalidând anumite acțiuni în funcție de apartenența de gen, care creează relații inegale, de putere, între genuri. Conceptul de empowerment este explicat prin înțelegerea relațiilor discursive de putere, care construiesc o nouă poveste identitară, descriptiv mai bogată, conectând „teritoriul acțional” cu cel al conștiinței (Carey & Russel, 2003) alimentând puterea interioară care ajută persoana să aleagă acele acțiuni care întăresc „povestea identitară preferată” (Carey&Russell, 2003), care în cazul descrierilor care țin de gen, contribuie la întărirea identității de gen preferate. Pe scurt, o femeie se va simți femeie făcând alegerile care corespund descrierii discursive a genului feminin ca persoană cu o anumită sensibilitate, emotivitate, în timp ce a fi bărbat este asociat cu mai mult pragmatism, mai multă duritate.

Înțelegerea conceptului de empowerment prin cel de agency face necesară clarificarea sensului celui din urmă, care poate fi explicat ca factor determinant al propriilor acțiuni, a exercită puterea (Rappaport, 1995; Somers, 1994), pe baza cărora se construiesc poveștile individuale dar și cele din comunitatea de apartenență, individul fiind văzut ca modelator social prin poveste, și în același timp, co-constructor al poveștilor comunitare (Rappaport, 1995), idei promovate de social-construcționism. Prin urmare, conceptul de empowerment, tradus ca împuternicire a femeilor nu ține de obținerea puterii în raport cu genul masculin, ci de a contribui, prin acțiuni sociale la a le (re)da încrederea în propriile capacități prin combaterea efectelor stereotipurilor de gen, care acționând ca putere invizibilă, pe lângă limitarea accesului la diverse forme de învățământ, funcții decizionale etc., diminuează potențialul individual al femeilor, fenomen explicat de Eccles *et al.* (1990) prin autoîmplinirea profețiilor.

Dacă revenim la noțiunea de empowerment, modelul propus de Eccles *et al.* încă din anul 1990 ar putea explica lipsa de încredere în propriile capacități ale femeilor, în relație cu stereotipurile de gen, care par să modeleze dezvoltarea unor anumite abilități în funcție de genul copiilor și de modul în care părinții îi investesc cu încredere, ținând cont de faptul că, la influențele din partea părinților, se adaugă și influențele care vin din mediul școlar, prin diverse modele atitudinale sau prin ceea ce se transmite inconștient, ca discurs social, concept care a fost denumit hidden curriculum.

Empowerment-ul, aici în cazul femeilor, este definit ca fiind „creșterea abilității femeilor de a accesa componente ale dezvoltării – în mod particular cele ce țin de sănătate, educație, câștigare de oportunități, drepturi și participare politică” (Duflo, 2012: 1053). În cazul copiilor și al adolescenților, atenția se concentrează pe modul în care se poate aplica acest concept în educație, un sector în care intervenția poate fi făcută timpuriu și unul în care, așa cum am arătat mai sus, doar accesul nu este suficient. Sarcina educației și a școlii nu este doar de a transmite informații ci și valori și principii

---

<sup>1</sup> În limba engleză în original.

printre care se numără și cele de egalitate și echitate, indiferent de gen. Murphy-Graham & Lloyd (2016) au dezvoltat un model de înțelegere și de încurajare a empowerment-ului adolescenților în școală, bazat pe mai multe cercetări în acest domeniu. Condițiile necesare pentru dezvoltarea unui astfel de model, în fapt pentru facilitarea accesului fetelor la educație sunt:

- Asigurarea unui mediu prietenos de învățare;
- Formarea valorilor (demnitate și egalitate);
- Învățare prin acțiune: angajarea cadrelor didactice împreună cu elevii în experiențe directe, care să faciliteze reflecția și să crească capacitatea lor de a analiza critică și contribuția la bunăstarea comunității.

Aceste condiții furnizează suportul pentru conținutul educațional (curriculum) care dezvoltă patru competențe cheie: gândirea critică și achiziția de cunoștințe, competențe sociale, competențe personale, competențe productive (dezvoltarea abilităților elevilor de a produce, genera și crea, atât în sfera socială cât și în cea economică). Componentele acestui model sunt sintetizate în *Tablelul 1*.

<i>Condiții esențiale de îndeplinit: asigurarea unui mediu prietenos de învățare, formarea valorilor (demnitate și egalitate), învățare prin acțiune</i>			
Gândire și învățare critică (include, dar nu este limitată la):	Competențe personale	Competențe sociale	Competențe productive
<ul style="list-style-type: none"> <li>- Alfabetizare și comunicare (incluzând multilingvism)</li> <li>- Studii sociale</li> <li>- Aritmetică și matematică</li> <li>- Știință și tehnologie</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Cunoaștere de sine (identificarea punctelor tari și a celor slabe, sexualitate)</li> <li>- Spiritualitate (încurajarea examinării vieții spirituale, experiențe care produc experiențe spirituale)</li> <li>- Propria îngrijire (sănătate fizică și nutriție, sănătate sexuală)</li> <li>- Dezvoltare personală (include trăsături cum ar fi conștientizarea emoțiilor, reziliență, auto-protejare, perseverență)</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Dezvoltarea valorilor pro-sociale și morale și respect pentru drepturile omului</li> <li>- Dezvoltarea prietenilor și a sentimentului de conectare socială</li> <li>- Abilitatea de a comunica, negocia și a munci în mod productiv cu alții</li> <li>- Înțelegerea sistemelor sociale și a problemelor locale și globale care influențează bunăstarea sinelui și a altora</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Abilitatea de a genera, crea, produce (atât în sfera economică cât și în cea socială)</li> <li>- Sfera economică poate include: alfabetizare financiară, educație antreprenorială, abilități tehnice și administrare a mediului</li> <li>- Sfera socială poate include: organizarea de campanii publice de conștientizare, eforturi de dezvoltare comunitară, calificări de organizare și de mobilizare, abilități interpersonale</li> </ul>

*Sursa: Murphy-Graham & Lloyd, 2016: 565*

Tabel 1. Niveluri ale facilitării empowerment-ului prin intermediul educației

# LEGISLAȚIE ȘI ELEMENTE DE STRATEGIE NAȚIONALĂ ÎN DOMENIUL EGALITĂȚII DE ȘANSE ÎNTRE FEMEI ȘI BĂRBAȚI

## Note introductive în materia egalității de șanse între bărbați și femei

În capitolul de față vom încerca o triplă abordare a acestei materii sensibile, care deocamdată (în societatea românească și nu numai) reprezintă un deziderat greu de atins, din cauza mentalităților încă conservatoare ale societății în ansamblul ei, dar mai ales ale decidenților din varii domenii ale vieții publice și de pe diferite paliere (reprezentanți ai administrației publice - centrale și locale, angajatori din mediul public sau privat, chiar cadre didactice din toate ciclurile de învățământ etc.). Această triplă abordare se referă la modul în care legislația națională, pe de o parte, cea europeană, pe de altă parte, și, în sfârșit, legislația ONU au inserat în cuprinsul lor normele care guvernează domeniul egalității de gen, cât și pe cel care se referă la tratamentul nediferențiat și nediscriminatoriu între femei și bărbați.

Însă, în condițiile în care România s-a aliniat ireversibil valorilor democratice specifice imuabile ale „statului de drept”, principiile „egalității de șanse” și al „tratamentului nediferențiat și nediscriminatoriu între femei și bărbați” trebuie privite ca principii fundamentale în materia generoasă a drepturilor și libertăților fundamentale ale omului și cetățeanului.

De asemenea, eliminarea inechităților de gen (de facto și de jure), fondate injust pe aparenta diferență de putere (și aceasta măsurată în mod brut și primitiv), reprezintă cheia în emanciparea femeii (în accepțiunea generică) și așezarea acesteia în locul și rolul firesc și specific. Reprezintă finalitatea practică a unor norme și principii de drept, care sunt, astfel, coborâte dintr-o sferă abstractă (chiar demagogică, uneori) în planul practic al realității imediate.

Astfel, principiile „egalității de șanse” și al „tratamentului nediferențiat și nediscriminatoriu între femei și bărbați” trebuie să se manifeste concret și plenar la toate nivelurile societății românești contemporane care trebuie să își arate în mod clar, explicit, dar și concret, practic, flexibilitatea și disponibilitatea de a se perfecționa în mod continuu, inclusiv în acest domeniu.

Pentru aplicarea acestor principii și pentru atingerea acestor deziderate în țara noastră s-au înființat organisme și instituții și în continuare vom enumera, cu titlu de exemplu, pe cele reprezentative în această materie, urmând ca mai jos să detaliem modul lor de înființare, organizare și funcționare (amintind, în primul rând, actele normative care le guvernează). Pentru început amintim: *Comisia națională în domeniul egalității de șanse între femei și bărbați (CONES)*, ale cărei organizare și funcționare au fost aprobate de Guvernul României prin Hotărârea nr. 933 din 27 noiembrie 2013), Agenția Națională pentru Egalitatea de Șanse între Femei și Bărbați (ANES), înființată și organizată de către Guvernul României prin Hotărârea nr. 177 din 23 martie 2016) și structurile teritoriale ale acesteia, *Comisiile județene și a municipiului București în domeniul egalității de șanse între femei și bărbați* (al căror Regulament de organizare și funcționare a fost aprobat de Guvernul României prin Hotărârea nr. 1.054 din 8 septembrie 2005).

În mod indubitabil, *egalitatea de șanse și de tratament între femei și bărbați* se referă și la conexiunile sociale dintre membrii unei comunități, atât în spațiul public, cât și în cel privat. Acesta este și motivul pentru care se impune elaborarea unor politici publice în acest domeniu menite să ducă la ameliorarea vieții sociale sub toate aspectele, la corijarea tuturor acelor atitudini și comportamente care ar putea conduce la marginalizarea sau, mai rău, la excluderea persoanelor (indiferent de gen) și la evidențierea avantajelor edificării unei societăți incluzive și nediscriminatorii, în care componenta de gen să fie una integratoare, astfel încât să se înregistreze creșteri evidente ale calității vieții tuturor indivizilor (fie că vorbim de femei sau de bărbați) până la atingerea scopului suprem în materie, și anume eliminarea oricărei forme și manifestări de discriminare sau de violență fundamentate pe diferența de gen.

Vom face mai jos o enumerare, fără pretenția de a fi una exhaustivă, dar, în orice caz, una foarte bine documentată, a legislației în acest domeniu extrem de sensibil, într-o societate

emergentă, dar care s-a lovit în trecutul nu foarte îndepărtat de structuri conservatoare dure, tributare unor concepții învechite, arhaice chiar, pe alocuri.

Facem, de asemenea, precizarea că am urmărit (pentru fluentă, cât și pentru a constata evoluția certă și evidentă) criteriul cronologic în enumerarea sus amintită, făcând vorbire de actele normative cu importanță în această materie și care își produc încă efectele la momentul conceperii și realizării acestui studiu.

Însă, pentru a evolua cu pași cât mai repezi către o societate în care nu mai vorbim, indiferent de palier sau de domeniu, de astfel de discriminări, trebuie pus un mare accent pe educație, începând cu cea timpurie (antepreșcolară chiar, realizată în principal în cadrul familiei restrânse) și continuând până la cele mai înalte niveluri și forme ale educației (învățământ universitar și postuniversitar). Astfel, în sistemul de învățământ au fost create și preluate teorii revoluționare în domeniul ce ține de „gender equality”.

În momentul de față, în România, „egalitatea de șanse” și „tratamentul nediferențiat și nediscriminatoriu între femei și bărbați” sunt incluse, în mod firesc pentru legislația unui stat de drept, în categoria principiilor fundamentale ale drepturilor omului și cetățeanului, fiind inserate, ca atare, atât în corpusul actelor normative în vigoare, cât și în cuprinsul politicilor publice inițiate și implementate la nivel național.

## **Acte normative reprezentative în materia egalității de șanse între bărbați și femei**

Toate aceste principii enumerate mai sus sunt reglementate, definite și publicate, cu precădere, în *Legea nr. 202/2002 privind egalitatea de șanse și de tratament între femei și bărbați*, republicată, cu modificările și completările ulterioare, care reprezintă „legea cadru” în această materie și care reglementează regulile pentru adoptarea, promovarea și nu în ultimul rând pentru garantarea egalității de șanse și de tratament între femei și bărbați în toate sferile vieții publice din România.

De asemenea, în acest act normativ sunt cuprinse enumerarea, definirea, modul de funcționare, aplicare și protejare a paradigelor și termenilor care reprezintă adevărate instituții în domeniu: „egalitatea de șanse între femei și bărbați”, „(ne)discriminarea pe criteriu de sex”, „discriminarea directă, indirectă, hărțuire la modul general și hărțuire sexuală, în mod special”, „plată egală pentru muncă de valoare egală”, „acțiuni pozitive”, „discriminare multiplă” etc.

Pentru o bună și cât mai profundă reglementare a principiilor de drept tocmai amintite, legea cuprinde capitole specifice în care sunt prezentate măsurile privind respectarea egalității de gen și a tratamentului nediscriminatoriu dintre femei și bărbați în domeniul muncii și securității sociale, leadership, dreptului la educație etc., în scopul eradicării teoriilor desuete legate de gen.

Așadar, *Legea nr. 202/2002 privind egalitatea de șanse și de tratament între femei și bărbați*, cu modificările și completările ulterioare (care va fi denumită în continuare „*Legea nr. 202/2002*”), reprezintă legea cadru în acest domeniu, aceasta având ca arie de reglementare întreg pachetul de reguli menite să asigure promovarea principiilor „egalității de șanse” și al „tratamentului nediferențiat și nediscriminatoriu între femei și bărbați”, având drept scop ultim înlăturarea în totalitate elementelor discriminatorii care au ca fundament diferențele de gen, în toate sectoarele publice (și nu numai) din societatea noastră.

În Articolul 2 aliniatul (2) din această lege este definită într-un mod neechivoc „egalitatea de șanse și de tratament între femei și bărbați” ca fiind „luarea în considerare a capacităților, nevoilor și aspirațiilor diferite ale persoanelor de sex masculin și, respectiv, feminin și tratamentul egal al acestora”.

*Mai sunt aduse și alte noutăți prin Legea nr. 202/2002*, care reprezintă legea cadru în materia „egalității de șanse” și a „tratamentului nediferențiat și nediscriminatoriu între femei și bărbați”:

- Sunt definiți (într-un mod destul de clar și explicit) termenii specifici acestei materii, cum ar fi, de exemplu: (1) egalitate de șanse între femei și bărbați; (2) discriminare pe criteriul de sex,



discriminare directă / indirectă / hărțuirea / hărțuirea sexuală etc.; (3) plată egală pentru muncă de valoare egală; (4) discriminare multiplă ș.a.m.d..

- De asemenea, legea cadru în materia egalității de gen (structurată pe capitole distincte) prezintă, pe de o parte, măsurile privind respectarea egalității de șanse și tratament între femei și bărbați pe piața muncii, participarea la luarea deciziilor, la educație, la cultură și la informare, dar și eliminarea rolurilor și stereotipurilor de gen, pe de alta parte.
- Tot un element de noutate îl reprezintă constatarea și sancționarea concretă a contravențiilor (cu un nivel minim al sancțiunii amenzii în cuantum net de 3000 lei) prevăzute imperativ de textul de lege (acestea fiind efectuate de către inspectorii din cadrul ITM-urilor, pentru domeniul ocupării forței de muncă și de către personalul autorizat cu efectuarea unor asemenea activități de control din cadrul Consiliului Național pentru Combaterea Discriminării - CNDC -, în celelalte cazuri abuzive (educație, participare la leadership etc.).

Se impune a fi numai decît amintită și *Legea nr. 125 din 7 iulie 2016* privind aderarea României la Centrul european pentru interdependență și solidaritate mondială (numit în continuare Centrul), creat prin Rezoluția (89)14, adoptată de Comitetul de Miniștri al Consiliului Europei la 16 noiembrie 1989, a cărui continuare a fost confirmată prin Rezoluția (93)51, adoptată de Comitetul de Miniștri al Consiliului Europei la 21 octombrie 1993.

„Centrul european pentru interdependență și solidaritate mondială” (înființat în baza Rezoluției (89)14 adoptate de către Comitetul de Miniștri al Consiliului Europei la 16 noiembrie 1989) urmărește crearea de mecanisme de cooperare și coordonare comunitară pentru implicarea efectivă a cetățenilor statelor membre în noile realități generate de globalizare, care sunt tot mai evidente. De asemenea, Centrul își propune crearea de politici publice care să rezoneze cu valorile, principiile și dezideratele Consiliului Europei.

Apoi, se impune a fi amintit întregul pachet de acte normative elaborate, adoptate și emise în principal prin efortul conjugat și susținut de către instituțiile cu atribuții în domeniu, înființate la nivel național (CONES și ANES) și local (*Comisiile județene și a municipiului București în domeniul egalității de șanse între femei și bărbați*) în țara noastră menite să asigure respectarea angajamentelor luate de România în vederea implementării cu celeritate, inclusiv a prevederilor asumate prin semnarea „Convenției de la Istanbul”, a Angajamentului nr. 1 din cadrul „Campaniei ONU/UN Women #HeforShe” și a ratificării „Convenției Națiunilor Unite privind eliminarea tuturor formelor de discriminare împotriva femeilor”, incluzând aici și recomandările „Comitetului CEDAW”.

Astfel, în acest context, precizăm că, la data de 17.07.2018, Parlamentul României a adoptat *Legea nr. 178/2018* pentru modificarea și completarea Legii nr. 202/2002 privind egalitatea de șanse și de tratament între femei și bărbați, publicată în M. Of. nr. 627 din 19 iulie 2018.

Principalele prevederi ale acestui act normativ de mare importanță în domeniul prezentat în lucrarea de față se referă, printre altele, la următoarele aspecte:

- Reglementarea expresă și definirea conceptului de „violență de gen” (potrivit art. 3 lit. D din convenția de la Istanbul);
- Reglementarea regimului juridic al noilor ocupații de „expert în egalitate de șanse” și pe cea de „tehnician în egalitate de șanse”, cu precizarea principalelor îndatoriri ale persoanelor chemate să desfășoare aceste noi activități;
- Constituirea dreptului pentru mai multe categorii de angajatori (de exemplu: persoane juridice din sectoarele public și privat, care au o schemă ce conține peste 50 de salariați, instituțiile publice, autoritățile administrației publice centrale și locale, civile și militare etc.) De a desemna o persoană însărcinată, prin fișa postului, cu responsabilități în domeniile egalității de gen, cât și în cel care se refera la tratamentul nediferențiat și nediscriminatoriu între femei și bărbați; de asemenea, acești angajatori, în funcție de bugetul pe care fiecare îl are la dispoziție, au chiar posibilitatea de a încheia contracte de munca sau de colaborare cu categoriile de experți sau tehnicieni de care vorbeam mai sus;
- Un aspect important este și acela potrivit căruia *comisiile județene și a municipiului București în domeniul egalității de șanse între femei și bărbați* pot și chiar trebuie să înglobeze în structura

lor reprezentanți ai D.G.A.S.P.C.-urilor de la nivelul unităților administrativ-teritoriale corespunzătoare, cât și ai consiliului județean, respectiv ai consiliului general al municipiului București, după caz.

Așa cum corect afirmă și *Agenția Națională pentru Egalitatea de Șanse între Femei și Bărbați* în Anexa nr. 1 - Strategia Națională Privind Promovarea Egalității De Șanse Și De Tratament Între Femei Și Bărbați Și Prevenirea Și Combaterea Violenței Domestice pentru perioada 2018-2021. Pilonul - Egalitate de șanse și de tratament între femei și bărbați, „măsurile pentru promovarea egalității de șanse și de tratament între femei și bărbați și pentru eliminarea tuturor formelor de discriminare bazate pe criteriul de sex se aplică în sectorul public și privat, în domeniul muncii, educației, sănătății, culturii și informării, politicii, participării la decizie, furnizării și accesului la bunuri și servicii, cu privire la constituirea, echiparea sau extinderea unei întreprinderi ori începerea sau extinderea oricărei alte forme de activitate independentă, precum și în alte domenii reglementate prin legi special” (ANES, 2018).

În continuare, fără a intra într-o expunere prea amănunțită a conținutului lor, care este unul similar celor deja enunțate, trebuie totuși amintite (tocmai pentru a se putea observa evoluția legiferării acestui domeniu) actele normative care au reglementat mai mult sau mai puțin, mai bine sau mai puțin bine, această materie extrem de importantă pentru o societate democratică:

#### *Legea nr. 210 din 31 decembrie 1999 privind concediul paternal, menită a asigura cadrul legislativ adecvat pentru participarea efectivă a tatălui la îngrijirea nou-născutului*

Legea nr. 210 din 31 decembrie 1999 privind concediul paternal, menită a asigura cadrul legislativ adecvat pentru participarea efectivă a tatălui la îngrijirea nou-născutului: Potrivit acestei legi, Concediul paternal se acordă în scopul de a asigura participarea efectivă a tatălui la îngrijirea nou-născutului, indiferent dacă copilul este născut din căsătorie, în afara căsătoriei sau este adoptat de titularul dreptului. Titularul primește indemnizație și are dreptul la un curs de puericultura. Indemnizația va fi plătită din fondul de salarii al unității în care tatăl își desfășoară activitatea.

#### *Ordonanța nr. 137 din 31 august 2000 (republicată) privind prevenirea și sancționarea tuturor formelor de discriminare*

*Ordonanța nr. 137 din 31 august 2000 (republicată) privind prevenirea și sancționarea tuturor formelor de discriminare:* Acesta este un act normativ extrem de important, fiind practic printre primele norme de drept din România postdecembristă care abordează discriminarea pe orice criterii, inclusiv criteriile de gen. A fost practic actul juridic care a creat premisele și contextul favorabil apariției legii nr. 202 din 2002 (cu modificările și completările ulterioare), care a contribuit și contribuie în continuare, în mod expres, la construirea unui cadru instituțional și care vizează principiul egalității dintre bărbați și femei și îl statuează ca fiind valoare fundamentală pentru existența și evoluția personalității umane, ocrotindu-l și garantându-l ca atare. Acest act normativ evocă pentru prima dată în mod explicit principiul egalității de gen și pe cel „al excluderii privilegiilor și discriminării” fiind „garantate în special în exercitarea drepturilor”, dintre care le enumerăm pe cele pe care le considerăm prioritare: „dreptul la un tratament egal în fața instanțelor judecătorești și a oricărui altui organ jurisdicțional; dreptul la securitatea persoanei și la obținerea protecției statului împotriva violențelor sau maltratărilor din partea oricărui individ, grup sau instituție; drepturile politice (...), civile, (la libera circulație, la alegerea reședinței, de a părăsi și de a se întoarce în țară, de a obține și de a renunța la cetățenia română, de a se căsători și de a-și alege partenerul, de proprietate, la moștenire, la libertatea de gândire, conștiință și religie, la libertatea de opinie, de exprimare, la muncă, la libera alegere a ocupației, la condiții de muncă echitabile și satisfăcătoare, la protecția împotriva șomajului, la un salariu egal pentru muncă egală, la o remunerație echitabilă și satisfăcătoare, la sănătate, la îngrijire medicală, la securitate socială și la servicii sociale, la educație, la pregătire profesională” etc. (O.G. nr. 137/2000 art. 1 al. 2)

***Ordonanța de urgență nr. 67 din 27 iunie 2007 privind aplicarea principiului egalității de tratament între bărbați și femei în cadrul schemelor profesionale de securitate socială***

Ordonanța de urgență nr. 67 din 27 iunie 2007 privind aplicarea principiului egalității de tratament între bărbați și femei în cadrul schemelor profesionale de securitate socială: Având în vedere noua calitate a României de stat membru al Uniunii Europene (care a aderat la data de 1 ianuarie 2007), aceasta avea, potrivit normelor Uniunii Europene, datoria de a se alinia acestora, sub toate aspectele, chiar din momentul datei aderării. Pretențiile pe deplin justificate ale tuturor instituțiilor U.E. privesc și alinierea la standardele acesteia în materia „egalității de șanse” și a „tratamentului nediferențiat și nediscriminatoriu între femei și bărbați”, fiind exclusă orice formă de tergiversare în implementarea cu celeritate a soluțiilor menite să reglementeze neechivoc și ireversibil toate sferile vieții publice, implicit în ceea ce privește „schemele al căror scop este de a furniza salarii sau persoanelor care desfășoară activități independente dintr-o întreprindere ori grup de întreprinderi, un domeniu de activitate economică, sector profesional sau grup de sectoare prestații menite să suplimenteze ori să înlocuiască prestațiile prevăzute de sistemul general public de securitate socială, indiferent dacă apartenența la aceste scheme este obligatorie sau facultativă” (art. 2 lit. a din O.U.G. nr. 67/2007), acestea ne semnificând altceva decât „schemele profesionale de securitate socială” la care se referă acest act normativ. Acest act normativ a fost doar un prim capitol dintr-un pachet legislativ complex care viza crearea de avantaje pentru toate sferile vieții publice și constituia situații excepționale a căror legiferare trebuia efectuată fără nici cea mai mică întârziere, în vederea alinierii și armonizării cu precădere și de îndată a legislației naționale cu cea europeană, la care întreaga societate românească visa și tindea.

***Ordonanța de Urgență nr. 61 din 14 mai 2008 (actualizată) privind implementarea principiului egalității de tratament între femei și bărbați în ceea ce privește accesul la bunuri și servicii și furnizarea de bunuri și servicii (actualizată, 2013)***

*Ordonanța de Urgență nr. 61 din 14 mai 2008 (actualizată) privind implementarea principiului egalității de tratament între femei și bărbați în ceea ce privește accesul la bunuri și servicii și furnizarea de bunuri și servicii (actualizată, 2013):* Tot în același spirit și cam în aceleași condiții de urgență ca în cazul Ordonanței mai sus evocate (O.U.G. nr. 67/2007), având în vedere contextul epocii și considerând toate elementele care justificau luarea cu celeritate a deciziei de adoptare a unui act normativ (și) în acest domeniu care trebuia reglementat și anume, „accesul la”, dar și „furnizarea de” bunuri și servicii în mod total nediferențiat (pe criteriul de gen, în principal). Trebuie remarcat încă o dată momentul emiterii acestei ordonanțe, 14 mai 2008, la ceva mai mult de un an de când România aderase ca membru cu drepturi depline, drepturi care veneau însă la pachet cu obligațiile corelate, ea aliniindu-se astfel, așa cum se arată în preambulul acestui act normativ (unde este expusă și rațiunea pentru care s-a adoptat), „unei uniuni de state europene care împărtășesc aceleași valori, având în centru respectul pentru demnitatea umană, democrația, statul de drept și respectarea drepturilor omului și libertăților fundamentale, că obiectivul principal al României la acest moment îl constituie consolidarea progreselor și reformelor realizate pentru asigurarea unei integrări depline în structurile comunitare, precum și faptul că, în calitate de stat membru al Uniunii Europene, are, conform legislației comunitare, obligația de a transpune în totalitate acquis-ul comunitar începând cu data de 1 ianuarie 2007, ținând cont de cerințele Uniunii Europene privind necesitatea implementării principiului egalității de șanse între femei și bărbați pentru a asigura dezvoltarea unei societăți democratice, se impune adoptarea unor măsuri imediate prin care să se poată realiza aplicarea principiului egalității de tratament între femei și bărbați în ceea ce privește accesul la bunuri și servicii și furnizarea de bunuri și servicii” (O.U.G. nr. 61/2008, preambul și expunere de motive).

Un alt motiv pentru care emiterea în regim de urgență a acestui act normativ era imperios necesară îl reprezentau termenele limită până la care România se obligase la implementarea normelor Uniunii Europene, inclusiv în această materie.

Există pericolul iminent (pericol care subzistă, în stare latentă, până în ziua de astăzi, pentru nerespectarea obligațiilor asumate din postura de stat membru în orice domeniu al vieții publice) ca, în cazul nerespectării acestor termene (dar și a oricăror alte obligații), ca una din cele mai importante instituții ale Uniunii, *Comisia Europeană*, să dispună declanșarea (total nedorită) a unei așa numite „*proceduri de neîndeplinire a obligațiilor*” asumate (infringement, cum mai este cunoscută); mai exista și încă există, de asemenea, și pericolul ca un cetățean care se consideră discriminat sau lezat în unul din drepturile sale din această sferă (sau din oricare alta, cum spuneam) să acționeze statul în justiție, fiind în final sesizate, în funcție de cauze și de proceduri, fie Curtea Europeană a Drepturilor Omului – CEDO (care se găsește la Strasbourg, Franța), fie Curtea de Justiție a Uniunii Europene – CJUE (de la Luxemburg) cu posibilitatea reală ca împotriva statului membru (România, în situația de față) să opereze, lucru foarte important, retroactiv (n.b.!) obligația aplicării „principiului egalității de tratament” (O.U.G. nr. 61/2008, preambul și expunere de motive) și cu posibilitatea aplicării de sancțiuni severe statului.

De altfel, Comisia Europeană a și transmis, înainte de adoptarea O.U.G. nr. 61/2008, așa numita „Scrisoare de punere în întârziere nr. C (2008)382 din 28 ianuarie 2008, comunicată prin Infograma nr. 934 din 30 ianuarie 2008 a Reprezentanței Permanente a României la Uniunea Europeană”.

Acest act a reprezentat un adevărat „cartonaș galben”, un avertisment dur pentru autoritățile de la București care au fost nevoite să înțeleagă că regulile jocului trebuie respectate, iar aderarea nu reprezenta doar o sursă de beneficii, ci un proces amplu și complex, care cuprindea și o componentă de „disciplinare” a decidenților, iar „respectarea termenelor limită” era doar una din multiplele fațete ale corpusului de obligații care veneau la pachet cu drepturile și privilegiile izvorâte din dobândirea calității de membru deplin comunitar.

Comisia, prin scrisoarea sus amintită (o adevărată notificare de punere în întârziere a „debitorului obligației”, instituție de drept cunoscută în dreptul nostru), a solicitat autorităților române ca, în termen de cel mult 2 luni, să răspundă motivat la sesizările privind pretinsa încălcare de norme sau termene.

Temeiul juridic al acestei proceduri, foarte importante pentru instituțiile Uniunii Europene, căci este una de apărare a valorilor promovate în sânul ei și, de ce nu, la nivelul întregii umanități, își are sediul în înșeși primele două cele mai importante documente ale Uniunii, și anume:

- *Tratatul privind Uniunea Europeană – TUE (versiune consolidată)*, (re)publicat în Jurnalul Oficial al Uniunii Europene din 26.10.2012, sub nr. 2012/C 326/01, în care, în art. 3. alin. 3 teza a II-a, se prevăd într-un mod total lipsit de echivoc, următoarele: „Uniunea combate excluziunea socială și discriminările și promovează justiția și protecția sociale, egalitatea între femei și bărbați, solidaritatea între generații și protecția drepturilor copilului.”
- *Tratatul Privind Funcționarea Uniunii Europene – TFUE (versiune consolidată)*, de asemenea, (re)publicat în Jurnalul Oficial al Uniunii Europene din 26.10.2012, sub nr. 2012/C 326/01, dedică întreaga *Secțiune a 5-a (art. 251 - 281)*, CURȚII DE JUSTIȚIE A UNIUNII EUROPENE, cu atribuții concrete, precise, neechivoce în soluționarea (inclusiv) a normelor și termenelor impuse de normele comunitare.

Pentru a avea o reprezentare a importanței pe care U.E. o acordă justiției, trebuie să observăm că aproximativ 10% din Tratatul de bază privind funcționarea Uniunii Europene este dedicat acestui segment, la care se adaugă unul din protocoalele anexe, și anume Protocolul nr. 3, structurat pe patru titluri și având la rândul său o Anexă, care, întâmplător sau nu, conține peste 80 de articole, având alocat cel mai bogat spațiu și conținut în cadrul TFUE (în total, peste 110 articole pe justiție, din cele circa 500, cât are TFUE cu anexe).

Așadar, emiterea acestei ordonanțe se impunea și pentru a demonstra, în mod onest și transparent, că termenele și modul de implementare a legislației europene, la care România s-a

obligat, vor fi respectate, existând de acum și acte interne de drept care să faciliteze acest fapt în mod concret.

***Legea nr. 62 din 1 aprilie 2009 pentru aprobarea Ordonanței de urgență a Guvernului nr. 61/2008 privind implementarea principiului egalității de tratament între femei și bărbați în ceea ce privește accesul la bunuri și servicii și furnizarea de bunuri și servicii***

După perioada de efervescență legislativă (firească pe de o parte) generată de aderarea României la 1 ianuarie 2007, când aceasta a devenit membră cu drepturi depline (dar, atenție, și cu obligațiile corelative ce decurg în mod logic din acest proces), perioadă caracterizată, din punct de vedere legislativ, de o abundență de norme juridice cu caracter temporar și/sau provizoriu, care trebuiau adoptate/emise de urgență, „din mers”, s-a produs o (re)așezare a apelor în matca lor, iar puterea legislativă, reprezentată în România de un Parlament bicameral (Senatul și Camera Deputaților, cu rol alternativ de organ decizional), și-a reluat rolul său principal, acela de „legiferare” și, prin legile (cu putere și valabilitate în timp net superioare OUG-urilor, de exemplu) adoptate, a aprobat și validat actele normative ale Guvernului României (Puterea Executivă), care, pentru celeritate, s-a subrogat (în mod legal, însă) temporar, în situații ce reclamau urgență maximă (izvorâtă din noile termene limită impuse de recenta aderare la structurile Uniunii Europene).

Acesta este și cazul acestei legi pe care o comentăm aici, care a aprobat Ordonanța de urgență a Guvernului nr. 61/2008 privind implementarea principiului egalității de tratament între femei și bărbați în ceea ce privește accesul la bunuri și servicii și furnizarea de bunuri și servicii. Aceste legi nu doar au aprobat sec OUG-rile sus-amintite, dar le-au și îmbunătățit și le-au adaptat nevoilor societății românești, dar și specificului acesteia.

***Hotărârea Guvernului nr. 933/2013 pentru aprobarea Regulamentului de organizare și funcționare al Comisiei naționale în domeniul egalității de șanse între femei și bărbați (CONES) și HOTĂRÂREA nr. 1.054 din 8 septembrie 2005 pentru aprobarea Regulamentului de organizare și funcționare al comisiilor județene și a municipiului București în domeniul egalității de șanse între femei și bărbați (COJES)***

Comisia națională în domeniul egalității de șanse între femei și bărbați, numită în continuare CONES, a luat naștere și își desfășoară activitatea în conformitate cu dispozițiile art. 24 din Legea nr. 202/2002 (legea cadru, cum a fost ea numită) *privind egalitatea de șanse și de tratament între femei și bărbați*, republicată.

Cea mai importantă parte a H.G. nr. 933/2013 este Anexa sa referitoare la modul de înființare, funcționare, atribuții, scop, componentă etc., toate la un loc formând ceea ce în normă este numit „REGULAMENT de organizare și funcționare a Comisiei naționale în domeniul egalității de șanse între femei și bărbați”.

Activitatea CONES este coordonată de Ministerului Muncii (printr-o persoană autorizată, cu rang de secretar de stat, din cadrul acestui minister) și are în subordine „Comisiile județene și a municipiului București în domeniul egalității de șanse între femei și bărbați” (COJES).

CONES are o alcătuire extrem de diversă, la prima vedere, având în componența sa, în primul rând, pe Secretarul de stat coordonator al activității în domeniul egalității de șanse între femei și bărbați, acesta ocupând și funcția de președinte al CONES; urmează apoi, în aceasta organigramă, reprezentanți ai ministerelor de resort (cu atribuții și în acest domeniu), cât și ai altor organisme specializate din cadrul instituțiilor administrației publice centrale aflate în directa subordonare a Guvernului României; apoi, reprezentanți ai serviciilor publice autonome, ai sindicatelor recunoscute prin lege la nivel național, ai asociațiilor patronale cu reprezentativitate la nivel național, precum și, nu în ultimul rând, din reprezentanți ai O.N.G.-urilor, care desfășoară activități și proiecte cu recunoaștere în acest segment (facem aici precizarea că acești din urmă reprezentanți trebuie să fie aleși, prin vot, numiți sau desemnați de către aceste ONG-uri).

Facem, de asemenea, precizarea că prerogativele CONES se regăsesc și în propriile sale norme interne referitoare la organigramă și la modul de desfășurare a activității sale, elaborat de către Direcția egalitate de șanse între femei și bărbați din cadrul Ministerului Muncii, Familiei, Protecției Sociale și Persoanelor Vârstnice, avizat de membrii CONES și aprobat prin hotărâre a Guvernului României.

În principal, potrivit *art. 3 alin. (1) din Anexa la H.G. 933/2013*, CONES îndeplinește următoarele prerogative, dintre care le amintim pe cele cu cel mai mare impact asupra subiectului dezbătut în lucrarea de față: „(...) includerea principiului egalității de șanse între femei și bărbați în elaborarea și în aplicarea politicilor sectoriale; evaluarea stadiului aplicării și respectării legislației în domeniu la nivel central și elaborarea de recomandări pentru autoritățile administrației publice centrale în vederea aplicării politicilor și programelor specifice de promovare a principiului egalității de șanse între femei și bărbați; evaluarea procesului de armonizare a legislației naționale cu reglementările Uniunii Europene în domeniul egalității de șanse între femei și bărbați”; și, aspect foarte important, ”acordarea avizului consultativ privind Strategia națională în domeniul egalității de șanse între femei și bărbați și planul general de acțiuni pentru implementarea Strategiei și participarea la implementarea acesteia”.

Potrivit dispozițiilor din cuprinsul Regulamentului din 08 septembrie 2005, „Comisiile județene și a municipiului București în domeniul egalității de șanse între femei și bărbați, denumite în continuare COJES, sunt constituite în cadrul direcțiilor de muncă, solidaritate socială și familie județene și, respectiv, a municipiului București” și acționează sub coordonarea CONES, fiind practic corespondentul acesteia în teritoriu, respectându-i și urmându-i modalitatea de funcționare, de desfășurare a activităților, dar și atribuțiile.

### *Legea nr. 23 din 9 martie 2015 pentru declararea zilei de 8 mai „Ziua egalității de șanse între femei și bărbați”*

Odată cu adoptarea acestui act normativ, România a semnat și alinierea sa la Campania „HeForShe”, inițiată de către entitatea aflată sub egida ONU, direct răspunzătoare de problemele legate de egalitatea de gen și de emanciparea femeii, entitate mult mai cunoscută sub acronimul „UN Women”.

Scopul acestei campanii este de sensibilizare a opiniei publice în general, dar mai ales a celei masculine, cu privire la aceste probleme reale ale vieții și realităților contemporane în materie de „gender equality”, căci doar printr-o implicare efectivă și proactivă, nedisimulată, se pot atinge dezideratele scontate. Astfel, bărbații ar trebui să aibă un rol ferm angajant în eradicarea tratamentului diferențiat și discriminatoriu între femei și bărbați, ceea ce cu siguranță ar duce la dezvoltarea societății în ansamblul ei și asigurarea climatului propice acestei evoluții. *Campania cuprinde și un proiect pilot, intitulat „IMPACT 10x10x10 for Women’s Empowerment”, care se desfășoară în zece țări (printre care și România, alături de Finlanda, Indonezia, Islanda, Malawi, Japonia Rwanda, Suedia, Filipine și Uruguay) antrenându-i în principal chiar pe președinții sau prim-miniștrii acestora, dar și pe reprezentanții ai 10 companii și ai zece Universități (toți bărbați, fără excepție). Toți acești lideri trebuie să devină modele de bune practici ale schimbării.*

### *Legea nr. 22 din 4 martie 2016 pentru declararea zilei de 8 martie - Ziua femeii și 19 noiembrie - Ziua bărbatului*

Potrivit acestui act normativ, „Autoritățile administrației publice locale pot organiza manifestări și acțiuni publice dedicate sărbătoririi acestor zile”. De asemenea, „Societatea Română de Televiziune și Societatea Română de Radiodifuziune vor putea include în programele lor emisiuni dedicate promovării drepturilor femeii sau, după caz, drepturilor bărbatului” (Art. 1-4 din Legea nr. 22/2016).

*Ordonanța de urgență nr. 111 din 8 decembrie 2010 privind concediul și indemnizația lunară pentru creșterea copiilor și Legea nr. 66 din 19 aprilie 2016 (actualizată) pentru modificarea și completarea Ordonanței de urgență a Guvernului nr. 111/2010 privind concediul și indemnizația lunară pentru creșterea copiilor*

În preambulul O.U.G. nr. 111/2010, organul emitent al acestui act normativ (Guvernul României) face expunerea de motive care au stat la baza actului. Motivează executivul că, din cauza „dificultăților de susținere a măsurilor de protecție socială plătite din bugetul de stat, în anul 2010 (adică în perioada următoare vârfului crizei mondiale începute în 2008, n.n.) prin Legea nr. 118/2010 privind unele măsuri necesare în vederea restabilirii echilibrului bugetar, cu modificările și completările ulterioare, în scopul menținerii totuși a acordării unor drepturi, s-a reglementat diminuarea cuantumului indemnizației pentru creșterea copilului cu 15%”.

Continuă motivația afirmându-se că, „în pofida unor uşoare îmbunătățiri ale stării economice, condițiile financiare se mențin în continuare dificile, activitatea economică din România înregistrată în ultimele luni fiind încă marcată de recesiune” (O.U.G. nr. 111/2010, preambul, 1).

Astfel, pentru o mai mare eficiență a „programului de acordare a indemnizației pentru creșterea copilului sau, după caz, a stimulentului de inserție lunar, acesta a fost reanalizat ținându-se cont de durata de acordare și de principiile de finanțare din alte state membre ale Uniunii Europene care au indemnizații similare” (O.U.G. nr. 111/2010, preambul, 2).

„Situția economică impunea utilizarea eficientă a resurselor bugetului de stat, inclusiv a resurselor financiare pentru asigurarea plății indemnizației pentru creșterea copilului sau, după caz, a stimulentului de inserție lunar, rezultând necesitatea regândirii acestui program din punctul de vedere al perioadei de acordare, al condițiilor de eligibilitate, precum și al cuantumurilor acordate” (O.U.G. nr. 111/2010, preambul, 4).

În concluzie, potrivit planului anticriză, recomandat și sprijinit de UE, FMI și Banca Mondială, soluțiile alese de România „trebuiau să conducă la normalizarea condițiilor financiare și la pregătirea redresării economice, măsurile luate urmând a fi puse în aplicare începând cu luna ianuarie 2011” (O.U.G. nr. 111/2010, preambul, 4).

### *Constituția României*

Nu în ultimul rând, se impune a fi făcută o importantă precizare. Însăși *Constituția României* evocă în Art. 16 Egalitatea în drepturi, enunțând în acest text, inclusiv teza egalității de gen și principiul nediscriminării. Fiind vorba de legea fundamentală a oricărui Stat de drept, vom insera mai jos întregul text amintit, pentru a putea fi folosit ca sursă:

„1. Cetățenii sunt egali în fața legii și a autorităților publice, fără privilegii și fără discriminări.

2. Nimeni nu este mai presus de lege.

3. Funcțiile și demnitățile publice, civile sau militare, pot fi ocupate, în condițiile legii, de persoanele care au cetățenia română și domiciliul în țară. Statul român garantează egalitatea de șanse între femei și bărbați pentru ocuparea acestor funcții și demnități.

4. În condițiile aderării României la Uniunea Europeană, cetățenii Uniunii care îndeplinesc cerințele legii organice au dreptul de a alege și de a fi aleși în autoritățile administrației publice locale.” (Constituția României, art. 16)

De asemenea, în mod concret, ANES, ca principală instituție a autorității administrației publice centrale care administrează și coordonează la nivel național domeniul atât de sensibil și din păcate vulnerabil și încă prezent printre realitățile cotidiene din societatea românească contemporană, a instituit și o linie telefonică gratuită, permanentă, cu un număr unic la nivel național (0800-500-333) pentru sprijinirea oricărei (potențiale) victime a discriminării pe criterii de gen, a violenței domestic etc.

Am livrat în acest material și această informație, care aparent nu ar avea legătură cu problemele juridice legate de gender equality, violență, inclusiv domestică etc., pentru simplul motiv că, într-o societate care tinde cu o viteză inimaginabilă spre digitalizare, existența unei „linii verzi” este cel mai la îndemână mijloc și cea mai facilă modalitate de „sesizare” a organelor statale cu

competență concretă și imediată în protejarea, sprijinirea sau corecta direcționare a persoanei aflate în dificultate.

## **Deziderate și concluzii ale strategiei naționale privind promovarea egalității de șanse și a tratamentului nediferențiat și nediscriminatoriu între femei și bărbați**

Astfel cum se prevede, fără echivoc, în „Strategia națională privind promovarea egalității de șanse și de tratament între femei și bărbați și prevenirea și combaterea violenței domestice pentru perioada 2018-2021”, strategie elaborată de către principală instituție din România cu responsabilități în acest domeniu, Agenția Națională pentru Egalitatea de Șanse între Femei și Bărbați, „reprezentarea echilibrată a femeilor și a bărbaților în actul de decizie este un deziderat indispensabil pentru realizarea unei democrații participative în mod real, dar și o condiție necesară pentru o societate lipsită de orice formă de discriminare bazată pe criteriul de sex” (Strategia națională, 2018, 1).

În strategie se evidențiază în continuare rolul hotărâtor al intensificării concertate a demersurilor menite să ducă la păstrarea și dezvoltarea beneficiilor câștigate din creșterea rolului femeilor în toate domeniile vieții publice (politico-social, economic etc.)

Astfel, în Strategia Națională 2018 -2021 s-a reliefat faptul evident, bazat pe cercetări temeinice, potrivit căruia, „în perioada crizei economice (și financiare mondiale din perioada 2008-2010, n.n.), companiile și organizațiile care au avut în forurile de decizie mai multe femei au identificat mult mai ușor măsurile necesare pentru a trece peste obstacolele inerente ale crizei” (Strategia națională, 2018, 2).

S-a ajuns până acolo încât un cunoscut sociolog american de origine spaniolă, pe numele său Mauro Guillén, să afirme în lucrarea sa de referință („2030: Cum vor afecta și vor remodela viitorul actualele tendințe majore”) că „dacă Lehman Brothers ar fi fost Lehman Sisters, criza financiară mondială ar fi fost evitată”.

Integrarea activă a perspectivei de gen în politicile naționale constituie, fără îndoială, un mare beneficiu pentru o societate democratică și lipsită de prejudecăți.

Astfel, din perspective egalității de gen, în deceniul următor s-au stabilit deja la nivel global, dar și național, politici publice (inclusiv în acest sector) care prevăd soluții efective menite să transforme societatea într-una de tip incluziv în materia reprezentării echilibrate a femeilor și bărbaților, care vor participa paritar în diferitele domenii ale vieții publice, în activități cu caracter execuțional, dar mai ales în cele în care elementul decizional este unul preponderent. Amintim aici principalele strategii, structurate pe particularitățile domeniului în care acestea își au aria de intervenție: „Strategia națională pentru dezvoltare durabilă a României orizonturi 2013 - 2020 – 2030”, „Strategia națională pentru ocuparea forței de muncă 2020 – 2025” etc.

În concluzie, potrivit Strategiei elaborate de către ANES, „abordarea problematicii egalității de șanse și de tratament între femei și bărbați, a măsurilor necesare realizării și consolidării egalității pe criteriul de sex are, concomitent, atât un caracter integrat cât și o perspectivă sectorială care să asigure exprimarea caracterului multidimensional al domeniului de intervenție” (Strategia națională, 2018, 3).



# LEGISLAȚIE ȘI ELEMENTE DE STRATEGIE ÎN DOMENIUL EGALITĂȚII DE ȘANSE ÎN VIZIUNEA UNIUNII EUROPENE

## Realizări ale Comisiei Europene în domeniu; sectoare de acțiune

### *Egalitatea de gen - un deziderat al Uniunii Europene*

Cu toate că mai există încă multe lacune în domeniul egalității de gen (dar și o dezvoltare neuniformă, totuși firească), în ultimii douăzeci-treizeci de ani, în UE s-au înregistrat progrese notabile pe linia protejării și garantării „perspectivei de gen”.

Dar, la aceste rezultate notabile nu s-a ajuns chiar întâmplător și nici haotic, ci, dimpotrivă, prin asigurarea unui plan concret, al unui set de măsuri, născute din observații și cercetări temeinice, cu o durată considerabilă în timp. Dintre aceste măsuri, următoarele, considerăm noi, se impun a fi amintite, ca garanții ale succesului și ca exemple de bune practici în orice forme de organizare etatică sau de organizare unională cu pretenții democratice:

- În primul rând, este vorba despre legiferarea domeniului, crearea unor reguli de drept clare și concise cu aplicabilitate comunitară uniformă și imediată;
- Se impune apoi, ca toate politicile publice comunitare să conțină elemente de legislație specifică sau măcar evocarea (la nivelul fiecărui sector de activitate comunitar) principiilor „egalității de șanse” și a „tratamentului nediferențiat și nediscriminatoriu între femei și bărbați”, a egalității dintre femei și bărbați;
- În al treilea, dar nu în ultimul rând, se impun a fi amintite politicile de emancipare a femeii și de creștere a rolului său în toate domeniile vieții comunitare;
- Însă baza acestor măsuri trebuie să fie, fără excepție, o educație solidă, de la cea mai fragedă vârstă posibilă, educație care să înceapă cu familia și să continue cu școala la toate nivelurile ei. „În acest scop, băieții și fetele trebuie educați de la o vârstă fragedă cu privire la egalitatea de gen și trebuie sprijinită dezvoltarea unor relații nonviolente” (Strategia Privind Egalitatea De Gen, 2020, 1).

Deși încă mai există unele disfuncționalități (enumerăm aici, cu titlu de exemplu: plată mai mică pentru aceeași muncă, o participare încă scăzută la actul decizional sau prestare de muncă în domenii care apriori sunt mai prost plătite etc.), există însă și foarte multe semnale pozitive – numărul femeilor încadrate în câmpul muncii este într-o continuă creștere, iar tot mai multe dintre acestea primesc calificative care se apropie de maxim.

### *Elemente de strategie europeană 2020 - 2025*

Strategia Uniunii Europene în ceea ce privește eliminarea stereotipurilor de gen se raportează la dezideratul propus și afirmat public de către Comisia Europeană (pe care în continuare o vom numi Comisia), prin vocea președintei sale, doamna Ursula von der Leyen, și anume acela de a construi „o uniune a egalității”.

Obiectivele Strategiei se bazează pe politici publice comunitare și activități concrete, menite să aducă performanțe notabile, astfel încât Europa să fie din ce în ce mai aproape de unul dintre scopurile sale principale și anume acela de a se transforma într-un „**continent în care femeile sunt egale cu bărbații**”, astfel încât toți locuitorii săi (fără deosebire de gen) să beneficieze de libertatea de a-și alege singuri drumul, să se bucure în mod egal de șansa de a se dezvolta personal și profesional, în deplină concordanță cu propriile idei și convingeri, și să aibă, de asemenea, șansa, în condiții reale de meritocrație, să ocupe poziții de conducere în total acord cu aptitudinile pe care și le-au educat, cultivat și dezvoltat.

**Dintre principalele deziderate ale Strategiei europene în materia „egalității de gen” amintim, cu titlu de exemplu:**

- Încetarea oricărei forme de violență (inclusiv a „violenței și a hărțuirii în contextele profesionale”) împotriva femeilor;
- Eradicarea tuturor stereotipurilor de gen;
- Combaterea tuturor inegalităților bazate pe gen din zona ocupării forței de muncă (condiții de muncă, feluri de muncă etc.), a discrepanțelor în salarizare, a asigurărilor sociale, inclusiv pensii;
- Excluderea tuturor stereotipurilor de gen, ancestrale, încă adânc înrădăcinate în mentalitățile colective, stereotipuri referitoare la împărțirea sarcinilor specifice în gospodării și în familie, în general;
- Ajungerea la echitatea de gen în ceea ce privește participarea nediscriminatorie și nediferențiată la actul decizional în general, inclusiv la cel politic.

În general, această strategie se concentrează pe programele și activitățile specifice din spațiul comunitar, însă acestea își răsfrâng consecințele (prin acțiunile de politică externă a Uniunii Europene) și în zonele din afara UE, militându-se și aici pentru eliminarea stereotipurilor de gen și pentru promovarea femeilor, urmându-se exemplele de bune practice din interiorul Uniunii.

După doar un an de aplicare a regulilor Strategiei Europene în materie, la data de 4 martie 2021, Comisia a propus măsuri obligatorii de asigurare a transparenței salariale, acesta fiind unul dintre primele rezultate ale strategiei.

La 8 martie 2022, Comisia Europeană a prezentat o nouă propunere de directivă privind intensificarea luărilor de poziție contra oricărui act de violență (văzută sub toate aspectele și în toate mediile) exercitat împotriva femeilor, fiind inclusă aici și violența domestică, căutând să introducă astfel norme minime specifice cu privire la drepturile acestei categorii de victime și să incrimineze formele de violență îndreptată împotriva femeilor, precum și violența cibernetică.

***Obiectivele angajamentelor Comisiei în raport cu principiul egalității de gen***

Eforturile depuse de către Comisia Europeană în domeniul egalității de gen pentru atingerea obiectivelor în perioada 2016-2019 s-au regăsit și în planul cincinal propus pentru perioada de referință (2020 – 2025) în direcția asigurării egalității de gen.

Acest angajament s-a centrat pe cinci mari piloni prioritari, pe care îi vom enumera succint în cele ce urmează:

- Crearea tuturor premiselor, astfel încât femeile să poată accesa cât mai facil ofertele de pe piața ocupării forței de muncă, cu asigurarea independenței economico-financiare atât pentru ele, cât și pentru bărbați în egală măsură;
- Micșorarea până la eliminare a dezechilibrelor în domeniul salarizării, pensiilor, veniturilor, în general, dintre bărbați și femei pentru eliminarea pauperității și dependenței financiare a femeilor;
- Încurajarea egalității de gen în materie de leadership;
- Continuarea luptei contra oricărui act de violență exercitat asupra femeilor, dar și protejarea, sprijinirea sau corecta direcționare a persoanei aflate în dificultate;
- Militarea pentru eradicarea stereotipurilor de gen și promovarea drepturilor femeilor pe întreg globul.

***Norme juridice ale Uniunii Europene în materia „gender equality”***

Vom proceda în cele ce urmează la o trecere în revistă a principalelor acte juridice emise de instituțiile Uniunii Europene (și anume, Parlamentul European; Consiliul European, Comisia Europeană, Curtea de Justiție a Uniunii Europene, Banca Centrală Europeană și Curtea de Conturi) în acest domeniu:

- Tratatul privind Uniunea Europeană și Tratatul privind Funcționarea Uniunii Europene (ambele în versiune consolidată), (re)publicate în Jurnalul Oficial al Uniunii Europene din 26.10.2012, sub nr. 2012/C 326/01;

- Directiva 79/7/CEE a Consiliului din 19 decembrie 1978 privind aplicarea treptată a principiului egalității de tratament între bărbați și femei în domeniul securității sociale;
- Directiva 92/85/CEE a Consiliului din 19 octombrie 1992 privind introducerea de măsuri pentru promovarea îmbunătățirii securității și a sănătății la locul de muncă în cazul lucrătoarelor gravide, care au născut de curând sau care alăptează [a zecea directivă specială, în sensul articolului 16 alineatul (1) din Directiva 89/391/CEE];
- Directiva 2004/113/CE a Consiliului din 13 decembrie 2004 de aplicare a principiului egalității de tratament între femei și bărbați privind accesul la bunuri și servicii și furnizarea de bunuri și servicii;
- Directiva 2006/54/CE a Parlamentului European și a Consiliului din 5 iulie 2006 privind punerea în aplicare a principiului egalității de șanse și al egalității de tratament între bărbați și femei în materie de încadrare în muncă și de muncă (reformă);
- Directiva 2010/18/UE a Consiliului din 8 martie 2010 de punere în aplicare a Acordului-cadru revizuit privind concediul pentru creșterea copilului încheiat de BUSINESSEUROPE, UEAPME, CEEP și CES și de abrogare a Directivei 96/34/CE;
- *DIRECTIVA 2010/41/UE* a PARLAMENTULUI EUROPEAN ȘI A CONSILIULUI din 7 iulie 2010 privind aplicarea principiului egalității de tratament între bărbații și femeile care desfășoară o activitate independentă și de abrogare a Directivei 86/613/CEE a Consiliului;
- CARTA DREPTURILOR FUNDAMENTALE A UNIUNII EUROPENE (re)publicată în Jurnalul Oficial al Uniunii Europene C 326/391 din 26.10.2012;
- Comunicare a Comisiei către Parlamentul European, Consiliu, Comitetul Economic și Social European și Comitetul Regiunilor. O Uniune a egalității: Strategia privind egalitatea de gen 2020-2025.

În ultimul rând, în loc de concluzii la capitolul destinat strategiei europene în materia egalității de gen, vom reda în extras articolul 21 alineatul (1) din *CARTA DREPTURILOR FUNDAMENTALE A UNIUNII EUROPENE*, care se referă în mod expres la nediscriminare în general, cu trimitere și la cea izvorâtă din gen, care, întâmplător sau nu, se află pe primul loc în enumerarea efectuată de textul citat. Astfel, potrivit acestei carte, „se interzice discriminarea de orice fel, bazată pe motive precum sexul, rasa, culoarea, originea etnică sau socială, caracteristicile genetice, limba, religia sau convingerile, opiniile politice sau de orice altă natură, apartenența la o minoritate națională, averea, nașterea, un handicap, vârsta sau orientarea sexuală” (Carta, 2012, 1).

## **EGALITATEA DE GEN DIN PERSPECTIVA CONVENȚIEI ONU ÎN MATERIE (CEDAW)**

În conformitate cu „*Convenția ONU privind eliminarea tuturor formelor de discriminare împotriva femeilor – CEDAW*”, România s-a angajat, formal ce e drept, la începuturi, de peste 40 de ani (spunem aceasta deoarece în 1981 președintele de atunci al României a semnat Decretul de aderare a țării noastre la această Convenție) pe drumul eliminării discriminării împotriva femeilor și al adoptării de măsuri legislative, dar și de altă natură, menite să asigure eliminarea tuturor formelor și manifestărilor sale.

La 6 septembrie 2000, România a semnat și *Protocolul Opțional la CEDAW*, pe care l-a și ratificat în luna ianuarie a anului 2003.

În 2017, România a prezentat *Rapoartele combinate 7 și 8 privind eliminarea tuturor formelor de discriminare împotriva femeilor* în fața Comitetului CEDAW. Aceste rapoarte făceau referire la

perioada cuprinsă între anii 2006 și 2016 și se bazează pe recomandările anterioare ale Comitetului CEDAW, pe care acesta le inclusează în al VI-lea său raport periodic pentru 2006, dar și pe o serie de aspecte problematice și întrebări preliminare adresate României de către Secretarul general al ONU, în etapa premergătoare a celei de-a 67-a sesiuni a Comitetului.

Astfel stând lucrurile, Guvernul României și-a exprimat angajamentul să respecte dispozițiile Convenției în cadrul programelor sale de guvernare dintre anii 2017 și 2020, angajament reafirmat și pentru perioada 2021-2025. Astfel, „egalitatea de gen” este o prioritate pentru guvernarea români, lucru dovedit de existența unui capitol special rezervat acestui domeniu în cadrul modelului social elaborat de aceștia. Respectiva secțiune se intitulează „Politici publice în domeniul muncii și justiției sociale - Pct. 8 - Respect și demnitate pentru femei”.

Prevederile constituționale sunt fundamentale în procesul creării unei societăți care oferă aceleași „oportunități, drepturi și obligații” atât femeilor, cât și bărbaților, o societate în care un echilibru real și permanent se atinge prin estomparea diferențelor dintre femei și bărbați.

S-au înregistrat progrese semnificative în România în toate aceste privințe, însă o parte dintre aceste aspecte au în continuare un anumit grad de fragilitate, fiind semnalate și de *Comitetul CEDAW în recomandările și în concluziile sale finale*.

Reînființarea Agenției Naționale pentru Egalitatea de Șanse între Femei și Bărbați - ANES- a fost lăudată de către Comitetul CEDAW, care a salutat și eforturile de creare, *împreună cu societatea civilă și alte instituții competente*, a noii Strategii Naționale Privind Egalitatea De Șanse Între Femei Și Bărbați Și Prevenirea Și Combaterea Violenței Domestice. În acest sens, Comitetul a formulat o serie de recomandări legate de măsurile și acțiunile din planul operațional de acțiuni necesare pentru punerea în aplicare a strategiei, astfel:

- Îmbunătățirea resurselor umane și financiare ale ANES necesare pentru punerea în aplicare a dispozițiilor CEDAW, elaborarea, atât la nivel central, cât și la nivel local, de mecanisme sigure de urmărire a aplicării Legii nr. 202/2002, o colaborare mai solidă și mai profundă cu societatea civilă și, nu în ultimul rând, sancționarea nerespectării dispozițiilor legale;
- Incluziunea recomandărilor făcute în noua Strategie națională privind egalitatea de șanse între femei și bărbați și prevenirea și combaterea violenței domestice și urmărirea eficacității punerii în aplicare atât a strategiei susmenționate, cât și a Legii nr. 202/2002, cu o alocare corespunzătoare de resurse în acest sens;
- Definirea măsurilor de implementare a principiului „transversalității” menționat în Legea nr. 202/2002 și incluziunea lor în strategie, măsuri care să prevadă utilizarea „dimensiunii de gen”, dar și „bugetarea pe bază de gen” în cadrul tuturor instituțiilor și strategiilor guvernamentale, ori măsurarea impactului pe care „egalitatea de gen” îl are asupra legislației existente în scopul stabilirii unor acțiuni corective în privința legislației și al definirii în continuare aspectelor care pun accentul pe „dimensiunea de gen”; aceste acțiuni implică eforturi atât din partea autorităților de la nivel central, de genul ministerelor, cât și a autorităților locale;
- Reflectarea problematicei *Rezoluției 1325 (2000) a Consiliului de Securitate privind femeile, pacea și securitatea* într-un plan de acțiune de implementare a acesteia, adoptat la nivel național.

În același timp, Comitetul CEDAW a salutat creșterea reprezentativității parlamentarilor femei în Parlamentul României, dar și o serie de propuneri legislative inițiate cu scopul de a include „cotele de gen” în politică. În acest sens, a formulat recomandările care urmează:

- Depistarea obstacolelor în calea implicării femeilor în viața publică și politică, stabilirea unor strategii menite să le sprijine în eforturile lor de a le depăși, cu o atenție deosebită acordată femeilor provenite din rândul minorităților etnice;
- Implementarea prevederilor Legii nr. 202/2002, în special ale capitolului 4 din aceasta, dar și creșterea mai accelerată a numărului de femei care ocupă funcții de conducere și sunt factori decizionali în sânul administrației publice centrale și locale; aceste obiective pot fi atinse prin

cursuri de formare a abilităților de leadership organizate în beneficiul femeilor, dar și prin măsuri speciale adoptate temporar, cu respectarea dispozițiilor articolului 4 alin. (1) din Convenție.

Recomandările Comitetului CEDAW în domeniul educației prevăd măsuri de „combaterea stereotipurilor de gen în rândul tinerilor” care constau în a-i susține pentru a-și construi cariere în domenii precum științele, tehnologia, ingineria și matematica (STEM), dar și în domeniul foarte la modă și de viitor al tehnologiei informației și a comunicațiilor (TIC).

Comitetul CEDAW a mai formulat o serie de recomandări și cu privire la Îmbinarea/Armonizarea vieții profesionale cu viața de familie, precum și la eliminarea stereotipurilor de gen:

- Crearea unui număr mai mare de oportunități profesionale și de locuri de muncă pentru femei, în special pentru cele care locuiesc în mediul rural;
- Implementarea planurilor de luptă împotriva discriminării profesionale, urmărirea și obținerea unei mai mari participări a femeilor la procesul de luare a deciziilor economice, în special în cadrul structurilor de conducere și de supraveghere ale întreprinderilor din domeniul privat; un exemplu de măsură concretă în acest sens este impunerea de cote de reprezentare feminină în cadrul consiliilor de administrație ale celor mai mari întreprinderi listate la Bursa de Valori București.

În domeniul foarte important al sănătății, Comitetul CEDAW insistă asupra importanței covârșitoare a educației pentru sănătatea reproducerii în vederea „prevenirii și combaterii abuzurilor sexuale” și în scopul „respectării drepturilor la nediscriminare și identitate (sexuale și reproductive)”. Un alt aspect esențial al educației pentru sănătatea reproducerii îl reprezintă chestiuni arzătoare precum „prevalența crescută a mortalității infantile, a mortalității materne, a cancerului de sân și a sarcinilor la adolescente”, care se datorează în mare parte inexistenței orelor de educație sexuală care ar trebui predate la școală, în special grupurilor vulnerabile printre care se numără femeile rrom, cele cu dizabilități, migrantele, femeile diagnosticate cu HIV/SIDA, femeile în vârstă și cele fără adăpost.

„Transformarea lumii noastre: Agenda ONU 2030 pentru Dezvoltare Durabilă” este un program de acțiuni și activități concertate, propuse a se desfășura la nivel mondial în domeniul emergenței, care susține și promovează echilibrul între cei trei piloni ai dezvoltării durabile: domeniul economic, domeniul social și problematica de mediu.

În premieră absolută, acțiunile sunt adresate atât societăților puternic dezvoltate, cât celor emergente.

Astfel, „*Obiectivul de dezvoltare durabilă (ODD) 5 – Realizarea egalității de gen și împuternicirea tuturor femeilor și fetelor*” definește o serie de axe strategice prioritare pentru toate țările membre, prin obiectivele conexe, pe care, în continuare, le vom enumera succint, în loc de concluzii finale.

Aceste principii, structurate pe cele nouă axe, pot reprezenta, oricând, însușiri dar și deziderate în materia intitulată „gender equality” pentru orice entitate etatică, instituție publică cu competențe în materie etc. care se doresc a fi catalogate drept democratice, emancipatoare sau inovative și care doresc a fi exemple de bune practici în acest domeniu extrem de sensibil, domeniu care dă valoare oricărei persoane sau instituții care și-l însușește în mod onest și sustenabil.

Le expunem mai jos, într-o formă cât mai apropiată de cea exprimată de către Comitetul CEDAW:

- Eliminarea discriminării îndreptate împotriva femeilor și fetelor, sub toate formele sale;
- Prevenirea violenței împotriva femeilor și fetelor, sub toate formele sale, indiferent dacă vorbim de mediul public sau privat, cu trimitere expresă la traficul de persoane, la exploatare și/sau la hărțuire sexuală sau la alte forme de exploatare;
- Excluderea totală a tuturor practicilor dăunătoare cum ar fi: căsătoria timpurie a copiilor (ONU propune tuturor statelor membre ca idea de copilărie și minoritate să se întindă, fără excepție, până la vârsta de 18 ani cel puțin, vârstă care poate fi majorată punctual, în funcție de

dezvoltarea fizică, fiziologică, mentală, psiho-emoțională a fiecărui copil în parte), căsătoria impusă forțat și/sau mutilarea genitală a femeilor;

- Salarizarea corectă a muncii în domeniul îngrijirii și a muncii efectuate la domiciliu, în gospodăria (domestică), prin asigurarea de servicii publice acestora, prin eforturi de legiferare în acest sens și prin protecție socială acordată acestora, dar și prin susținerea la nivel național a distribuirii responsabilităților din gospodărie și/sau din sânul familiei;
- Acordarea unui acces deplin și real al femeilor, în condiții de egalitate de șanse, la acțiunile, activitățile și funcțiile de conducere (leadership), la toate nivelurile de decizie din viața publică cu variile ei domenii - politic, economic, mass-media, social etc.;
- Asigurarea accesului fiecărei persoane (fată sau femeie) la educația despre, dar și la serviciile publice de sănătate sexuală și de sănătate a reproducerii și garantarea drepturilor la reproducere astfel cum sunt enumerate și definite în programul de acțiune al conferinței internaționale a populației și dezvoltării și platformei de acțiune de la Beijing și în documentele și actele oficiale izvorâte din dezbaterile desfășurate cu ocazia conferințelor de revizuire ulterioare;
- Implementarea de reforme prin care femeile să aibă drepturi egale cu bărbații în privința accesului la resurse economice, la proprietate și control al fondului funciar, dar și asupra altor forme și mijloace ale dreptului de proprietate privată, servicii financiare, succesiuni și resurse naturale, potrivit legislațiilor din statele ai căror cetățeni sunt;
- Îmbunătățirea abilităților și competențelor de utilizare a tehnologiei, mai ales a tehnologiei informației și comunicațiilor, în vederea sprijinirii recunoașterii reale și cu finalitate practică a calităților și aptitudinilor femeii;
- Elaborarea și implementarea de politici publice clare și sustenabile, dar și adaptarea și actualizarea legislației existente care reglementează egalitatea de șanse și incluziunea reală și la toate nivelurile societale a tuturor fetelor și femeilor.

## CAUZE STRUCTURALE ALE INEGALITĂȚILOR ȘI DISCRIMINĂRII

Oricât ar fi de importantă educația, și este foarte importantă, în reducerea unor inegalități, inclusiv prin mijlocirea indicatorilor de paritate, este evident că originea acestora contează și atunci nici toate soluțiile nu se află doar în școală ci și în factori sociali, culturali, politici și economici acolo unde trebuie căutate și soluții de diminuare a lor (Baily & Holmarsdottir, 2015).

Discriminarea împotriva femeilor derivă din relațiile de putere determinate de gen, fiind susținute de stereotipurile de gen care exprimă așteptările sociale comportamentale considerate „potrivite femeilor, a căror încălcare este sancționată” (Kaltenborn *et al.*, 2020: 79), genul fiind considerat un construct social care prescrie comportamentele potrivite pentru femei sau pentru bărbați.

### Construcția socială a genului

O cauză a inegalităților de gen care este și profundă și gravă prin faptul că este integrată în ceea ce se consideră „normalitate” este construcția socială a genului. Genul este definit ca un set de așteptări social construite despre rolurile și comportamentele care sunt considerate drept „potrivite” și „așteptate” pentru fete și băieți (Smiler, 2009). Societatea, prin definițiile sale, generează, permite, întreține, justifică inegalitățile care sunt astfel reproduse și perpetuate.

Nu putem vorbi despre construcția socială a genului, fără a trece pe scurt, în revistă câteva noțiuni despre teoriile social construcționiste, social construcționismul, ca parte a postmodernismului, fiind un context care a făcut posibilă înțelegerea lumii dintr-o perspectivă mai flexibilă, aducând o serie de schimbări la scară socială (Burr, 1998). Pornind de la ideea că social construcționismul este dificil de surprins într-o definiție unitară, una dintre ideile centrale pe care o promovează este cea care vizează construcția unor realități multiple în interacțiunile dintre oameni (Cojocaru & Cojocaru, 2011), fiind orientat spre „comunicare și relațiile dintre oameni și spre procesul de construire a sensului în interacțiunile sociale” (Cojocaru *et al.*, 2012: 32).

Principala contribuție a teoriilor social-construcționiste în înțelegerea omului a făcut posibilă abordarea personalității ca un construct social, depășind concepțiile moderniste în care personalitatea este explicată de teoriile trăsăturilor ca o structură stabilă, ceea ce oferă posibilitatea dobândirii unor alternative identitare influențate de semnificațiile cu care anumite evenimente, situații pot fi investite (Burr, 1998), în funcție de contextul spațial sau temporal în care se dezvoltă. Depășirea conceptelor moderniste care promovează cunoașterea ca realitate existentă în sine cu valoare de adevăr general valabil, permite recunoașterea relativității semnificației în diverse spații culturale, ceea ce legitimează ca obiect al cunoașterii sociologice „analiza construcției sociale a realității” (Berger & Luckmann, 1984: 15), personalitatea însăși, cu atributele ei, fiind considerată un construct social. Identitatea devine, în acest context flexibilă, fiind considerată a fi rezultatul „confluenței dintre angajamentele alese sau prescrise, caracteristicile personale și credințele despre propria persoană, din punct de vedere relațional, ca rezultat al rolurilor și pozițiilor în raport cu alții semnificativi, din perspectivă colectivă, rezultat din calitatea de membru al unor grupuri și categorii sociale” (Vignoles *et al.*, 2011: 4), un proces în continuă dezvoltare, care implică transformările individuale, recunoscând însă și influențele sociale, mai mult sau mai puțin conștiente. Identitatea de gen, detașată de identitatea biologică de sex, devine, astfel, un concept construit social, fiind rezultatul prescripțiilor atitudinale, comportamentale și relaționale care sunt atât rezultat cât și proces de constituire a discursurilor sociale. Din această perspectivă, genul, construit social creează caracteristici care pot descrie identitar bărbatul și femeia ca fiind diferiți, fiind normalizată, de exemplu, violența masculină identificată cu masculinitatea (Cornwall & Rivas, 2015). Faptul că identitatea nu are sens în sine, este subliniată de Hogg *et al.* (1995) care consideră că sensul identității este dobândit prin raportare la celălalt în cadrul interacțiunilor sociale (Burke & Reitzes, 1981), autoînțelegerea și autodefinirea fiind bazată pe răspunsurile celorlalți la identitățile de rol. Prin urmare, dacă abordăm din această perspectivă identitatea de gen, a fi bărbat sau femeie, poate fi validată social prin îndeplinirea prescripțiilor comportamentale și a trăsăturilor de gen acceptate

social ca fiind corespunzătoare. Construcționismul social retoric-responsiv (Shotter, 1997) consideră că oamenii se află într-un proces de construcție și reconstrucție permanentă, prin interrelaționările cu ceilalți, realitatea fiind construită în funcție de circumstanțe, iar semnificațiile cuvintelor provin din negocierile lingvistice care au loc cu ocazia dialogurilor dintre oameni în viața de zi cu zi, oamenii dând sens propriilor experiențe prin negocieri constante cu mediul (Cojocaru *et al.*, 2012; Van der Haar, 2002). Social construcționismul oferă, prin urmare, o grilă de lectură mai flexibilă pentru noțiunea de gen, care, nemaifiind considerată o realitate în sine, deschide posibilitatea unor realități alternative, a vedea genul ca fiind „social, cultural și istoric” construit invită ideea posibilității de reconstrucție „într-o formă alternativă, mai eliberatoare și egalitară” (Cornwall & Rivas, 2015: 401).

### *Contribuția poveștilor individuale despre gen la poveștile comunitare*

Narațiunea, abordată de Gergen (2005) din perspectiva discursului social este investită ca formă de construire și constituire a realităților identitare comunitare și individuale, fiind influențată de tradiții, poveștile vehiculate în comunitate etc. Social construcționismul a fost contextul în care s-a dezvoltat abordarea narativă, orientată către modul în care sunt constituite poveștile în comunitate, narațiunea fiind considerată „un fenomen lingvistic vorbit sau scris” (Gergen, 2005, p. 100), în care elementul central este inteligibilitatea narațiunii. O poveste bine construită cuprinde câteva criterii, între care, alături de nevoia de a crea sens, printr-o anumită ordonare a poveștii, Gergen (2005) menționează tendința de a asigura, prin poveste conservarea aspectelor identitare menționate în poveste sau nevoia de comunicare a schimbării care ar putea motiva povestea în sine.

Importanța poveștii este dată de contribuția la construirea sensului vieții individului, prin criteriile menționate de Gergen (2005), care sunt descrise drept convenții care pot da coerență și direcție evenimentelor de viață, ocupând, în acest fel, un rol central în construcția realității individuale și comunitare. Mai mult decât atât, este subliniat faptul că modul în care individul își construiește narațiunea este ca urmare a alegerii din multiplele forme de construcție la care individul are acces cultural, contribuind, prin construcția sa la „fondul cultural al comunității”, narațiunea fiind investită cu rolul de a „reflecta și crea valorile culturale” (Gergen, 2005: 110). Prin urmare, narațiunea contribuie la generarea și susținerea sistemului de valori, ceea ce implică individul în acțiuni cu caracter politic și moral, contribuind la crearea unor „pattern-uri instituționale de ghidare socială” (Gergen, 2005: 110), prin care sunt create și susținute sau contestate tradițiile (Gergen, 2005). Această construcție reciprocă individual-social este descrisă și de Berger și Luckman (1966), ca bază pentru constituirea contextului social în care are loc socializarea primară, când mama este asociată de către copil cu îngrijirea (Sandu, 2016). Socializarea secundară, care are loc în cadrul procesului învățării instituționalizate se realizează pe baza pe valorilor și cunoașterii dobândite în etapa socializării primare, unde identitatea de sine este dependentă de ceea ce ceilalți semnificativi au oferit ca identificare (Berger și Luckmann, 1966). Cunoașterea din socializarea primară contribuie la și este rezultatul procesului de instituționalizare în grupul primar, care este familia.

Obişnuințele creează patternuri, modele atât în acțiunile individuale, cât și în cele sociale, îngustând posibilitățile de acțiune, utilizarea modelelor asigurând mai multă eficiență în privința luării deciziilor, prin simpla folosire a experiențelor anterioare, validate în timp. Atunci când anumite acțiuni, construite împreună de membrii unui grup social sunt împărtășite de toți membrii grupului fiind disponibile în egală măsură pentru toți, contribuie la determinarea acțiunilor corespunzătoare ale indivizilor, „instituționalizarea”, care se referă la a „lua de bune” anumite acțiuni și interacțiuni, fac posibilă funcționarea mai facilă a grupului. Cu alte cuvinte prin practica repetată, anumite comportamente ajung să fie considerate normale, de la „iar facem așa” ajungându-se la un moment dat la o formă de exprimare care reflectă deja un pattern de acțiune, „așa se fac lucrurile” (Berger & Luckmann, 1996). Copilului, care apare într-un cadru social deja constituit, îi este transmisă o lume social constituită care devine obiectivă și este luată ca un dat, însuși procesul de socializare al copilului validând obiectivitatea lumii care i-a fost transmisă de părinți. Prin urmare, copilului îi vor fi transmise maniere de interacțiune. Genul este o construcție socială atât ca idee în sensul în care este un rezultat al acțiunii forțelor și evenimentelor istorice, dar și ca obiect (înțelegând ca „obiect” tot



ceea ce nu este idee) pentru că clasificarea pe genuri (și astfel identificarea lor) se află la intersecția unei rețele complexe de instituții și de practici (Haslanger, 2017). Din această perspectivă, definiția genului vine din trecut și din exteriorul individului care este cuprins în cadre asupra cărora el nu are nicio influență. Genul nu este un dat (care să fie eventual legat de caracteristici biologice) ci un construct al cărui conținut depinde, cel puțin parțial, de rolurile pe care le are de îndeplinit un individ aflat într-un anumit context. Ca urmare, „detaliile specifice despre ce înseamnă să fii femeie (sau bărbat) vor diferi în funcție de rasă, etnie, clasă etc.” (Haslanger, 2017). Modul în care individul ajunge să se definească pe sine însuși prin influența definițiilor externe apare și în modelul sinelui ca rețea dezvoltat de Wallace (2019) prin care identitatea se află în mijlocul unei rețele de definiții/roluri (sociale) pe care individul le îndeplinește, genul fiind unul și dintre cel mai importante. Tot astfel, mutând atenția de pe individ, putem considera că nu doar identitatea, sinele, este influențat de definițiile externe ci și genul însuși care se află, la rândul său în centrul unei rețele.

Construcția genului nu este independentă de putere, ci o consecință a exercitării acesteia și un mijloc de perpetuare a sa. Pentru Stromquist (2013) genul este „un sistem de opresiune în același timp tangibil cât și subtil, care, ridicat pe construcția socială a feminității și a masculinității, permite practici instituționale și credințe individuale în moduri care conferă distribuției asimetrice a libertății și a puterii o realitate „naturală” și incontestabilă.”

Așteptările legate de gen vizează, pe de o parte, rolurile considerate ca fiind potrivite pentru femei sau bărbați într-un anumit context și care determină accesul la anumite oportunități. Pentru fetele din America aceste așteptări se referă la a fi drăguțe, orientate spre îngrijire, orientate spre alții, concentrate pe modul în care arată, acționând cu o abordare pasivă sau reactivă la întâlniri și sexualitate și, eventual, devenind principalii îngrijitori din familiile lor. Prin contrast, se așteaptă ca băieții să fie independenți, fără emoții, să arate status și putere, să aibă un rol activ în ceea ce privește întâlnirile și domeniul sexual și să devină principalii furnizori de venit (aducători de pâine) în familiile lor. Rezultatul acestor așteptări pereche este că membrii populației sunt încurajați să se concentreze numai pe anumite aspecte potrivite genului lor ale personalității și intereselor, și să abandoneze altele pentru că sunt „nepotrivite”. (Smiler, 2009: 358) În afară de conținutul rolurilor, construcția socială a genului prescrie și valorizarea, socială și economică, a rezultatului muncii. Sursele constrângerilor care decurg din construcția socială a genului sunt multiple și acționează la mai multe niveluri (Subrahmanian, 2005):

- Normele acceptate referitoare la ceea ce au de făcut fetele și băieții și cum activitățile și rolurile sunt valorizate determină oportunitățile la care fiecare are acces;
- Femeile pot fi împiedicate să acceseze anumite oportunități prin activitățile curente pe care sunt obligate să le facă (maternitate, îngrijire copil, muncă în gospodărie);
- Chiar depășind obstacolele de mai sus, în interiorul oportunității accesate (participare la școală, de exemplu), fetele și femeile sunt obligate să facă față unei inegalități de gen „adesea instituționalizate în normele, procesele și structurile intervențiilor și instituțiilor”. De exemplu, în cazul educației, chiar dacă fetele se înscriu în număr mare în școală, dacă în interiorul acestei instituții se păstrează un curriculum sau atitudini discriminatorii ale profesorilor, inegalitățile vor persista;
- Evaluarea depreciativă a femeilor transmisă prin normele sociale poate sfârși prin a fi internalizată, generând un sentiment de neîncredere și îndoială asupra propriilor abilități și, în planul acțiunii, la auto-excluderea lor de la accesarea oportunităților existente.

### *Exemplul rezultatelor diferite la matematică*

Modul în care construcția socială a genului influențează traiectoria de dezvoltare se observă în cazul atitudinii elevelor față de matematică și, mai departe, față de specializările care țin de știință și de științe exacte. Educatorii, probabil fără a fi adesea conștienți de stereotipurile interiorizate privitoare la diferențele de gen în școală, orientează diferit fetele și băieții în funcție de așteptările sociale, îndrumând, de exemplu fetele spre orele de literatură iar băieții spre orele de matematică și știință (Smiler, 2009). Iar aceasta nu este un scenariu teoretic, ci el a fost confirmat în realitate. De-a

lungul timpului, începând din anii 80 mai multe cercetări au arătat că fetele au note mai mici decât băieții la matematică (Baker & Perkins Jones, 2005). Începutul l-au făcut doi cercetători – Camellia Benbow și Julian Stanley (Benbow & Stanley, 1980) (Benbow & Stanley, 1983) – care într-o serie de studii au arătat că în ciclul secundar cele mai mari note la această disciplină erau luate de către băieți. Înșiși autorii acestor studii au pus diferențele pe seama trăsăturilor înnăscute ale fetelor și ale băieților, refuzând să ia în considerare eventuale cauze sociale. Cercetările care au continuat în anii următori în Statele Unite au arătat, însă, că această diferență este în permanentă scădere, ea îngustându-se pe an ce trece, ceea ce dovedește că ea nu este rezultatul unui dat biologic sau de altă natură. În prezent, diferențele persistă – este dificil de precizat dinamica lor în absența unor instrumente standardizate care să fie aplicate de-a lungul mai multor ani – ceea ce face ca problema să merite să fie păstrată în atenția specialiștilor. De exemplu, în cele mai multe dintre țările OECD (OECD & PISA, 2015) printre elevii cu cele mai bune rezultate la matematică, fetele sunt mai slab reprezentate decât băieții. Excepție fac elevele din Macao-China, Singapore și Taipei în care nu există nicio diferență de gen printre cei mai buni 5% elevii cu performanțele cele mai bune. Pe de altă parte, în niciuna dintre țările OECD fetele nu-i depășesc pe colegii lor, iar diferențele sunt și mai mari în cazul matematicii atunci când se au în vedere rezultatele medii la învățatură.

În explicarea acestor diferențe, care nu întotdeauna sunt convingătoare, dar nici nu pot fi evitate, s-a ajuns la concluzia că ele se datorează modului în care sunt văzute de către familie și de către școală oportunitățile fetelor de a urma alte școli și, în cele din urmă, de a se angaja. Dacă această proiecție este defavorabilă în ceea ce privește șansele de a urma cariere legate într-un fel sau altul de matematică (științe, inginerie, informatică etc.), atunci fetele sunt descurajate să se concentreze asupra matematicii și sunt îndrumate (convinse) să se îndrepte spre alte domenii. Oportunitățile sunt legate strâns de performanțe: dacă elevii (sau părinții lor) sesizează oportunități viitoare legate de performanța lor curentă, ei vor încerca să intensifice efortul pentru a o atinge. Școala și părinții transmit mesajul că performanța lor este o „valută” pe care o pot schimba la un curs avantajos în viitor. În cazul nostru, cu cât mai mult oportunitățile viitoare vor fi stratificate pe gen, cu atât mai mult performanțele însăși vor fi stratificate pe gen (Baker & Perkins Jones, 2005). La nivel individual, această proiecție se manifestă printr-o neîncredere a fetelor în abilitățile lor la matematică. Dintre toate țările și economiile participante la evaluările PISA în 2012 (cu excepția copiilor din Albania, Bulgaria, Indonezia, Kazakhstan, Malaiezia, Muntenegru, *România*, Serbia și Turcia) fetele au menționat sentimente puternice de anxietate în ceea ce privește matematica care au fost asociate cu o scădere a performanțelor cu 34 de puncte, echivalentul unui an de studiu (OECD & PISA, 2015).

Aceste noi rezultate confirmă faptul că diferențele dintre băieți și fete, atunci când ele există prin prisma rezultatelor, nu sunt înnăscute, ci se datorează așteptărilor și oportunităților puse la dispoziție social și în funcție de care elevii își construiesc parcursul viitor și echilibrul intern prezent.

Conceptul pe care se bazează egalitatea de gen, care implică paritatea de gen, fără a se confunda cu aceasta, ar putea asigura o participare echitabilă la educație a bărbaților și femeilor, a căror măsurare comportă niște limite, între care, înțelegerea faptului că măsurarea accesului și participării la educație nu sunt niște indicatori fideli ai procesului educațional, fiind mai degrabă măsuri de ordin statistic, paritatea de gen fiind apreciată ca un indicator cantitativ, în timp ce egalitatea de gen, un indicator calitativ (Wilson, 2004). Ca urmare, efortul de dezvoltare a egalității de gen ar trebui să ia în considerare aspecte mai vaste, care să implice și inegalitatea relațiilor de putere dintre bărbați și femei, chiar dacă aceștia ar fi egal numeric acceptați în procesul educațional, ceea ce face necesară abordarea dimensiunilor relaționale ale inegalităților de gen (Subrahmanian, 2005). Mai mult decât atât, simpla preocupare pentru accesul egal la educație nu s-a dovedit a fi suficient pentru a asigura egalitatea de gen între fete și băieți, femei și bărbați, fiind apreciate ca foarte importante școala și profesorii, începând cu clasele primare, care contribuie la construirea și modelarea identității, a atitudinii fetelor și băieților, influențate, la rândul lor de contextele socio-culturale, dominate de sărăcie, bullying sau violență determinată de gen care perpetuează inegalitatea de gen (Aragonés-González *et al.*, 2020).

Relly *et al.* (2022) analizează influența pe care așteptările despre propria persoană sau așteptările persoanelor semnificative o pot exercita asupra performanței academice mai ales în perioada de formare, dând ca exemplu celebrul experiment *Pygmalion in the classroom* (Rosenthal & Jacobson, 1968). Experimentul subliniază efectul pe care atitudinea diferită a profesorului față de elevi l-ar putea avea față de băieți și fete, făcând legătura cu fenomenul numit „orgoliu masculin, umilință feminină” (Relly *et al.*, 2022: 1), care se referă la tendința generală a bărbaților de a-și supraestima inteligența comparativ cu femeile (Frunham *et al.*, 2001; Relly *et al.*, 2022), în ciuda faptului că studiile din psihologie atestă faptul că bărbații și femeile nu diferă din punctul de vedere al nivelului inteligenței. Motivația acestor exemple vine din faptul că autoevaluarea nivelului inteligenței este pusă în relație cu motivația academică influențând alegerile studenților, care depind de încrederea lor în capacitățile intelectuale (Eccles *et al.*, 1990; Relly *et al.*, 2022).

Mai mult decât atât, percepția părinților asupra talentului copiilor lor la matematică, engleză și sport este considerat a fi influențat de stereotipurile de gen ale părinților, care le oferă copiilor diferite jocuri, îi pot încuraja să urmeze acele domenii la care îi consideră talentați și la care încrederea transmisă de părinți diferențiat, în funcție de gen, contribuie la fenomenul de autoîmplinire a profețiilor.

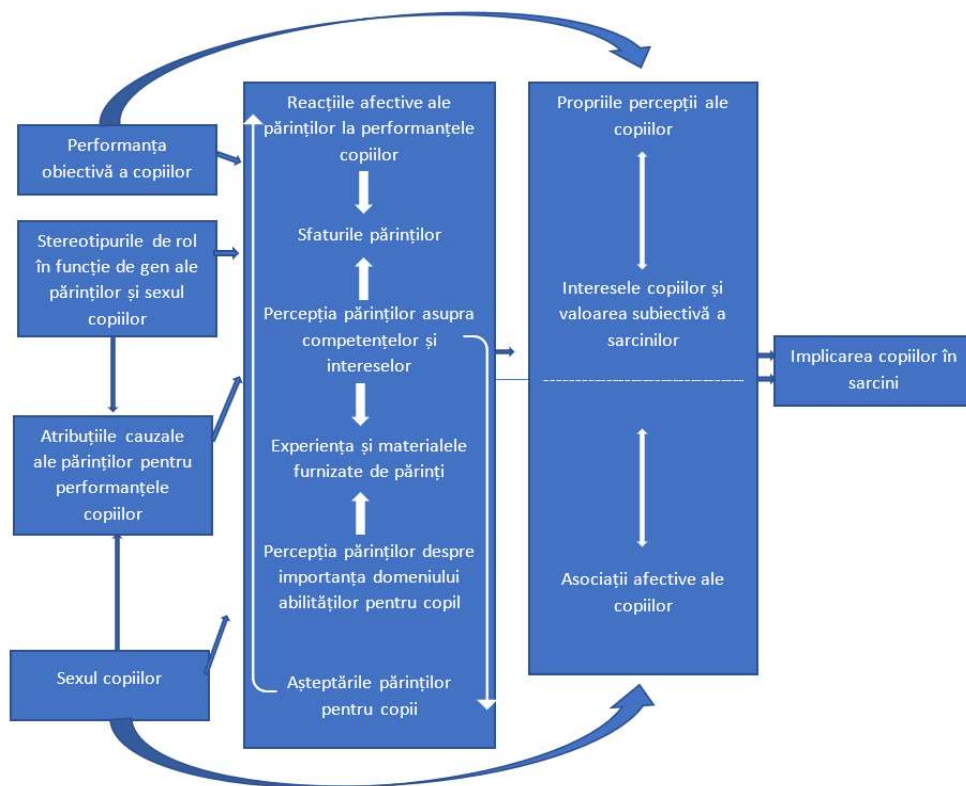


Figura 2. Modelul teoretic al efectelor autoîmplinirii profețiilor în familie (Sursa: Eccles *et al.*, 1990)

Importanța acestor influențe care vin din partea părinților influențează, conform autorilor, alegerea diferențiată a joburilor de către femei și bărbați, considerând că, prin alegerile orientate de gen pe care femeile le fac, se expun mult mai mult riscurilor de venituri limitate și sărăciei (Eccles *et al.*, 1990). Efectul orgoliu masculin/smerenie feminină (male hubris, female humility (MHFH), poate fi rezultatul credințelor și așteptărilor legate de gen ale părinților, făcându-i să se simtă „deștepți și capabili sau copleșiți și incapabili de realizări intelectuale mai avansate” (Reilly *et al.*, 2022), contribuind în acest fel la construirea și perpetuarea stereotipurilor de gen.

## Multiple forme de opresiune

O altă cauză structurală care împiedică asigurarea echității alături de construcția socială a genului este constatarea că indivizii nu sunt victime ale unei singure direcții de opresiune, ci ale mai multora care acționează conjugat. Mai larg, identitatea individului este asigurată de contribuția mai multor caracteristici și factori care-l pot influența diferit, cum ar fi geografia, abilitățile, etnia, limbajul, religia, relațiile de putere. Conform teoriei intersecționalității care pornește de la această constatare, „oamenii trăiesc multiple identități stratificate derivate din relațiile sociale, istorie și din acțiunea structurilor de putere. Analiza intersecțională dezvăluie multiple identități și astfel revelează diferite tipuri de discriminare și dezavantajare care apar ca o consecință a combinării identităților” (McCready, 2009: 333) acesta fiind și un rezultat al faptului că identitățile contribuie decisiv la identificarea celor care sunt „marginali” în societate (Wallace, 2019: 77)

Din înțelegerea identității ca realitate multistratificată, se pot explica inegalitățile care persistă chiar în condiții de asigurare a unor egalități, cum ar fi asigurarea accesului la educație. Dacă toate celelalte condiții ar acționa egal asupra femeilor și a bărbaților, atunci și accesul la educație ar fi o măsură care acționează eficient; dar dacă există alte dezechilibre, ele se vor manifesta. Conform Baily & Holmarsdottir (2015: 838) femeile tind să fie mai vulnerabile decât bărbații în situații de criză. De exemplu, în cazul crizelor economice, femeile sunt primele victime, cele care își pierd primele slujbele și în număr mai mare; sunt dublu discriminate atunci când au și dizabilități, producând efecte mai grave care nu pot fi rezolvate doar prin promovarea parității de gen; în mediul rural femeile se expun în mai mare măsură unor riscuri (de accesare a unor locuri de muncă, sărăcie, violență, abandon școlar etc.) mult mai mari. Există cercuri vicioase care apar, întrețin și amplifică și ale căror principale victime sunt fetele și femeile. De exemplu, sărăcia poate produce dizabilitate (prin alimentație precară, prin lipsa de acces la servicii medicale și sociale) care la rândul său provoacă excludere și lipsa accesului la educație care în final accentuează sărăcia.

### *Efecte ale pandemiei de COVID 19 distribuite diferit în funcție de gen*

Pandemia COVID 19 a subminat eforturile pentru atingerea obiectivelor privind egalitatea de gen, femeile fiind mult mai afectate decât bărbații în ceea ce privește pierderea locurilor de muncă, proporția femeilor care lucrează în domeniul hotelier, industria alimentară etc. fiind mai mare decât cea a bărbaților (Froehlicher *et al.*, 2021). Această presiune suplimentară asupra fetelor față de băieți care își arată efectele în condiții de criză a fost confirmată și de un studiu recent asupra efectelor indirecte pe care le-a avut pandemia de COVID 19 efectuat în 193 de țări în perioada martie 2020 – septembrie 2021 (Flor *et al.*, 2022). Conform acestui studiu, pe timpul pandemiei au existat diferențe semnificative între femei și bărbați în ceea ce privește accesul la sănătate și în privința efectelor sociale și economice. Cele mai mari creșteri s-au înregistrat în domeniul forței de muncă și al muncii neremunerate. Deși pierderea locurilor de muncă a fost generalizată, printre femei acest proces s-a manifestat cu mai multă acuitate. Astfel, în septembrie 2021, 26% dintre femei și 20,4% dintre bărbați au raportat pierderi ale locului de muncă în perioada pandemiei. Pierderea locurilor de muncă a fost acompaniată de scăderea veniturilor care le-a afectat în mai mare măsură pe femei în sudul și sud-estul Asiei și în Oceania. Femeile au fost mai afectate și în ceea ce privește treburile casnice și îngrijirea altor membrii ai familiei, cu excepția Nordului Africii și a Orientului Mijlociu. Cea mai mare diferență de gen a fost înregistrată în țările dezvoltate în ceea ce privește îngrijirea altora (rată de 1-10 între femei și bărbați) și muncile casnice în centrul și estul Europei și în Asia centrală (cu o rată de 1-22 între femei și bărbați). Dacă în martie 2020 probabilitatea ca femeile să-și părăsească locul de muncă pentru îngrijirea altora era de 1,8 ori mai mare decât în ceea ce îi privește pe bărbați, în septembrie 2021 această probabilitate a crescut la 2,4. În sfârșit, femeile și fetele care urmau în această perioadă o formă de învățământ s-au aflat într-un risc de 1,21 ori mai mare decât bărbații și băieții să abandoneze școala pentru motive altele decât închiderea școlii. Cea mai mare diferență a acestui indicator a fost înregistrată în Europa Centrală și de Est (4,10) și în sudul Asiei (1,48).

Aceste cifre demonstrează că în perioade de criză femeile sunt mai încercate decât bărbații, ele preluând sarcini suplimentare care le împiedică să își exercite drepturile chiar și atunci când acestea există. De exemplu, în „fișa postului” lor există priorități cum ar fi îngrijirea altora și atunci când apare nevoia – în situații de pandemie, de cataclisme naturale sau de conflicte armate – ele lasă, în mult mai mare măsură decât bărbații ceea ce făceau anterior – școală sau slujbă remunerată – pentru a-i îngriji pe cei afectați.

Accentuarea inegalităților de gen în situații de criză este explicată prin credințele asociate rolurilor sociale, care prescriu pentru femei trăsături care le identifică cu rolul de „îngrijitor domestic”, în interiorul gospodăriei și „status-roluri sociale mai scăzute în societate” (Eagly&Wood, 1999, p. 412), punându-le în contrast cu imaginea bărbaților cărora li se atribuie puterea și stoicismul, fiind asociați cu rolul de „furnizor din afara casei” și „status-roluri mai înalte în societate” (Fisher & Ryan, 2021, p. 239). Deși femeile sunt mai implicate în câmpul muncii, așteptările de gen încă leagă femeile de treburile domestice, iar pandemia COVID 19 nu a făcut altceva decât să sublinieze suprasolicitarea femeilor, ca „îngrijitori” și în același timp ca „persoane productive la muncă” (Fisher & Ryan, 2021, p. 239). Mai mult, este subliniată ideea că rolurile de gen sunt prospective, asociind comportamente de genul sensibilității și delicateții cu femeile, care în acest context nu pot să arate răceală sau stoicism, așa cum nici bărbații nu pot arăta anxietate, fiind potrivit să arate mai multă putere și determinare, iar contextul pandemiei nu a făcut altceva decât să reafirme diferențele de gen, accentuând reacțiile anxioase și emoționale „specific” feminine, opuse celor de control, calm și determinare „specific” masculine (Fisher & Ryan, 2021; Hennekam & Shymko, 2020). Aceste idei susțin rolul stereotipurilor de gen și al discursurilor sociale care alimentează aceste inegalități, fiind în general promovate la nivel social, iar abordând sistemul educațional, în ciuda eforturilor de a promova egalitatea, influența acestor discursuri care vin din afara sistemului educațional, nu poate fi negată. De altfel, conceptul de „putere invizibilă” (Foucault, 1979, p. 214) susține mecanismul de menținere a unor comportamente, dincolo de normele formale, fiind cu atât mai „periculos” cu cât este un mecanism care acționează inconștient „normalizând” anumite idei transmise la nivel comunitar, făcându-le să acționeze ca legi nescrise.

## BARIERE ÎN CALEA ASIGURĂRII ECHITĂȚII ÎN EDUCAȚIE

Deși există legislație care ar putea facilita aplicarea măsurilor de diminuare a inegalității de gen în școli, eforturile sunt limitate, pe de o parte de condițiile care accentuează diferențele de gen, cum ar fi sărăcia, comunitățile de tip paternalist care promovează stereotipurile de gen și pe de altă parte, de bariere educaționale care țin de lipsa metodologiei de a aplica la clase indicațiile cuprinse în măsurile legislative de promovare a egalității de gen, lipsa abilităților profesorilor și a formării lor în sensul acesta, datorate complexității problematicei în discuție (Aragonés-González *et al.*, 2020).

Lipsa orientării către promovarea aspectelor care mențin egalitatea de gen, preocupările fiind predominant orientate către identificarea factorilor care încurajează inechitatea de gen și lipsa implicării femeilor în luarea deciziilor este considerată a fi o cauză a eșecului în lupta pentru egalitatea de gen, fiind criticată maniera în care deciziile sunt luate de sus în jos „departe de cei care ar fi cei mai afectați de implementarea lor” (Cornwall & Rivas, 2015, p. 398), precum și insuficiența măsurilor care adresează problemele structurale ce susțin discriminarea și inegalitatea, între care sunt menționate munca neplătită, violența împotriva femeilor și minimizarea drepturilor sexuale și reproductive ale acestora, lipsa educației, sărăcia etc.. În acest sens sunt necesare măsuri concrete care să „provoace discursurile dominante și politicile prescriptive” (p. 398) care să depășească nivelul de „texte și discuții” și să adreseze problematice mai generale, recunoașterea și adresarea „relațiilor de putere care produc situații de discriminare și inegalitate”(Cornwall & Rivas, 2015, p. 399).

Din perspectiva genului, egalitatea poate fi operaționalizată pe patru dimensiuni (EQUATE, 2008) care se referă la trei tipuri de drepturi: la educație, în educație și prin educație (Subrahmanian, 2005; (UNESCO), 2003): acces, procesul de învățare, rezultate ale învățării și rezultate externe (școlii). Din perspectiva acestor patru dimensiuni pot fi sintetizate aspectele care subminează asigurarea echității în educație.

### **Bariere din perspectiva accesului la educație**

Conform UNESCO (2003), diferențele de gen în accesul la educație nu sunt doar o problemă de sărăcie – aceasta afectează accesul general la educație, deși sunt și țări sărace în care aceste inegalități nu sunt prezente – ci și una de cultură: nivelul redus de înscriere a copiilor în școală corelează cu inegalitatea dintre înscrierile dintre fete și băieți în școală. Cu câteva excepții, cu cât înscrierile în școală sunt mai reduse, cu atât fetele sunt mai dezavantajate, diferența părând să reflecte în primul rând inegalitățile prezente în normele și regulile fiecărei societăți care sunt diverse printre grupurile care o formează. În momentul în care discuția ajunge în acest punct, responsabilitatea încurajării (sau a descurajării) participării fetelor să urmeze școala aparține familiei, cea care păstrează și transmite valorile și practicile referitoare la gen, care la rândul său pot fi influențate de caracteristicile mediului în care funcționează. De exemplu, alocarea rolurilor în familie în condiții de criză sau de lipsă a unor oportunități – de angajare ulterioară – poate genera o prioritizare a rutelor de dezvoltare ale fiecărui copil în care doar băieților (sau primilor născuți) să le fie alocate resursele necesare (să meargă la școală sau să urmeze ciclurile superioare de învățământ). Or această opțiune, deși pare rațional-economică, este profund inegalitară pentru că nu are nimic de a face cu calitățile, talentele, abilitățile celor în cauză.

Un alt scenariu în care accesul la educație este îngrădit de factorii economici și cei culturali este situația în care copiii sunt împiedicați să meargă la școală sau sunt încurajați să o părăsească atunci când ei sunt folosiți ca forță de muncă în gospodărie sau în afara acesteia. Conform datelor UNESCO citate, la nivel mondial, părinții sunt principalul angajator al copiilor care muncesc, ei fiind cei care „dau o mână de ajutor” mai ales în fermele agricole. Chiar și atunci când munca în gospodărie nu conduce direct la abandon școlar, ea totuși afectează calitatea achizițiilor copilului sau ale adolescentului. Chiar dacă și fetele și băieții sunt afectați de acest proces, el se manifestă diferit pentru fiecare dintre ei. Dacă băieții sunt destinați muncilor grele, fetele sunt cel mai adesea văzute ca ajutoarele sau înlocuitoarele mamelor, ele fiind, în anumite culturi, pregătite de la vârste mici să-

și asume rolurile de soții și de mame. Căsătoria, în aceste situații, este văzută tradițional ca o formă de asigurare a viitorului fetelor, mai mult și mai sigur decât educația.

În sfârșit, o altă piedică în calea accesului la educație care afectează aproape exclusiv fetele este sarcina adolescentelor care urmează atât unor roluri transmise cultural – de mamă, soție, de principal îngrijitor al copiilor – cât și unei educații sexuale precare, un fenomen care afectează, de asemenea România. Sarcinile la adolescență în România au fost asociate atât cu nivelul de educație, constatându-se că persoanele cu cel mai scăzut nivel de educație au de peste trei ori mai multe sarcini decât cele care au finalizat etapa de învățământ obligatoriu sau urmează un liceu cât și mediul de proveniență, constatându-se că până la vârsta de 16 ani numărul adolescentelor care devin mame în mediul rural este aproape dublu față de cel din mediul urban, raport care se inversează după vârsta menționată (Nanu *et al.*, 2021).

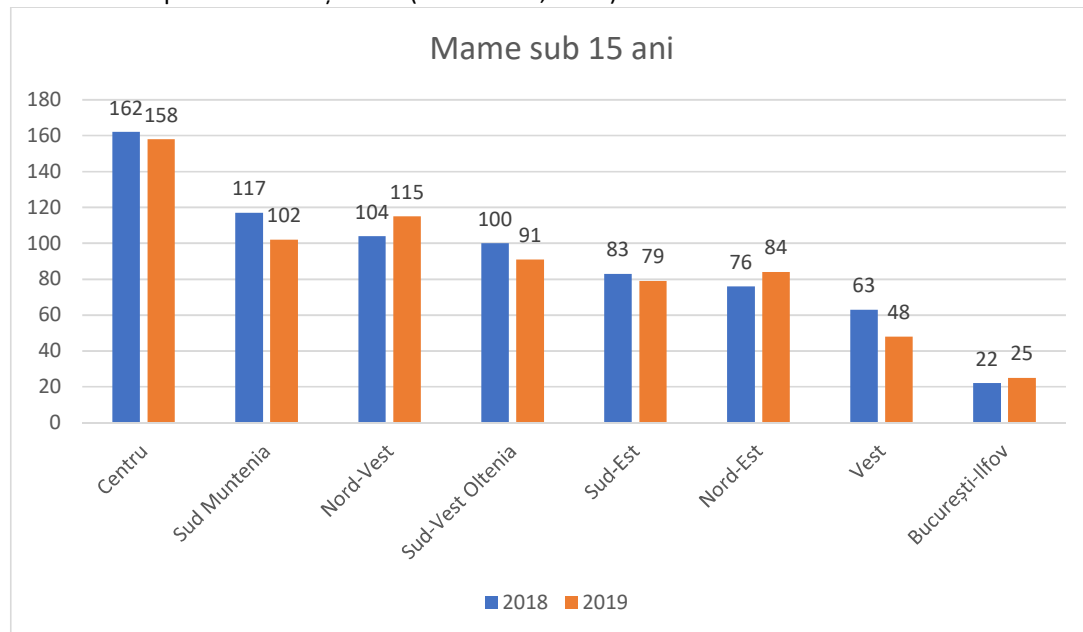


Figura 3. Numărul de născuți vii de către mame cu vârste sub 15 ani (Sursa: Nanu *et al.*, 2021)

Deși datele statistice din România, referitoare la fenomenul sarcinii la adolescente arată o scădere în anul 2019, comparativ cu 2018, de la 18000 la 16639, numărul celor cu vârsta mai mică de 15 ani care au născut a crescut în 2019, în regiunea de N-E și N-V așa cum se poate vedea în *Figura 3* (Nanu *et al.*, 2021).

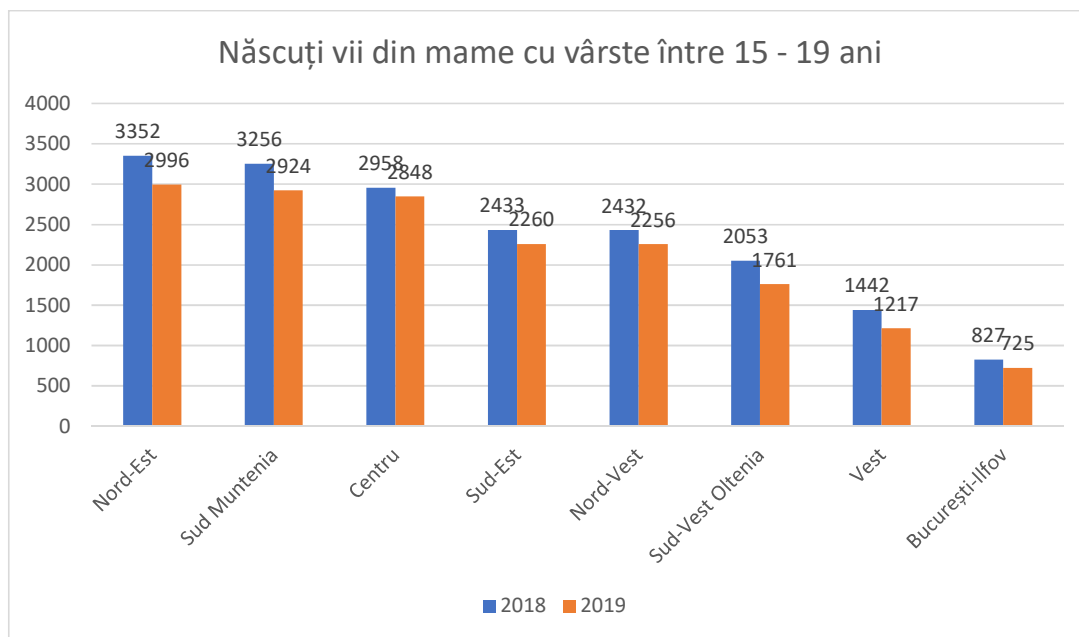


Figura 4. Numărul de născuți vii de către mame cu vârsta cuprinsă între 15 și 19 ani (Sursa: Nanu et al., 2021)

În ceea ce privește numărul adolescentelor care devin mame la vârste cuprinse între 15 și 19 ani, se poate vedea o scădere în anul 2019 față de anul 2018, de la 18753 la 16987, după cum se poate vedea în *Figura 4*, care se aplică de această dată la toate zonele geografice, dar este semnalizat ca îngrijorător numărul foarte mare de adolescente sub 15 ani care devin mame, înregistrându-se un număr de 727 de nașteri la această categorie de vârstă în 2018 și 702 în 2019 (Nanu et al., 2021).

Dată fiind amploarea acestui fenomen și în România, care este clasată printre primele două țări ale Uniunii Europene în ceea ce privește fenomenul nașterii la adolescente - numărul de nașteri la 1000 fetele cu vârste cuprinse între 15 – 19 ani era în 2016 de 34 comparativ, de exemplu, cu Danemarca, cu o rată a natalității de 1,5 la mie, la aceeași categorie de vârstă – (Nanu et al., 2021), merită cercetată ipoteza dacă fenomenul nu urmează unei sau unor excluziuni de altă natură – economică, socială – la care aceste fete au căzut victime și care doar astfel își manifestă ultimul grad de autonomie pe care îl mai dețin.

Fiecare dintre acești factori care îngreună sau îngreunează accesul copiilor și mai ales al fetelor la educație este accentuat de inegalitățile deja existente în societate cum ar fi cele generate de diferențele dintre urban și rural, sau de practicile, tradițiile, normele fiecărui grup etnic sau cultural component al societății. De exemplu, sunt citate studii care arată că în situații de violență domestică, gradul în care educația are un impact pozitiv depinde de regulile sociale și normele care guvernează viața femeilor precum și de nivelul lor economic. Într-un studiu făcut în India, beneficiul educației în scăderea fenomenului violenței domestice a fost mai mare în comunitățile mai puțin patriarhale (Jejeebhoy, 1998).

Cu toate că sunt importante, esențiale în unele contexte, piedicile culturale nu sunt singurele care îngreunează sau împiedică accesul la educație. De exemplu, școala, oricât ar fi de „gratuită” costă și acest cost este cu atât mai împovăraător cu cât familia sau comunitatea este mai săracă. Așa cum am văzut, dacă oamenii nu au bani să își trimită copiii la școală, vor renunța să o facă, primele victime ale acestei „prioritizări” fiind fetele. Dar și atunci când comunitatea este săracă, nu investește în școală, iar educația continuă să fie neatractivă. În România se mai înregistrează un fenomen care urmează depopulării generate de scăderea natalității și de migrația externă. Odată cu scăderea numărului de copii de vârstă școlară se desființează sau se comasează unele instituții de



învățământ, puținii copii rămași fiind puși într-o dificultate și mai mare de a urma cursurile. Chiar și acolo unde există mijloace de transport care să asigure deplasarea pe distanțe mai mari costurile cresc și școala devine economic și mai puțin atractivă. Ca urmare, o comunitate nepopulată sfârșește prin a fi ori abandonată de către cei tineri ori complet needucată.

## **Bariere din perspectiva procesului de învățare**

Barierile în asigurarea egalității în procesul de învățare pot veni din lipsa unor tratamente și oportunități egale de învățare pentru fete și băieți, putând fi exprimate prin: conținut (curriculum), activitatea de predare și învățare, dinamica din clasă și din școală (Aikman & Unterhalter, 2007) și condițiile asigurate de școală, dimensiuni apreciate ca relevante pentru procesul de învățare.

### *Condiții asigurate în școală*

Chiar asigurate condițiile de acces, copilul ajuns în școală nu ajunge pe un tărâm al salvării. Școala poate fi o „oază” a unor valori pozitive într-o comunitate intolerantă și discriminatorie, dar poate fi și un mediu al apariției, propagării și amplificării unor astfel de atitudini și de practici. Deși nu există suficiente date asupra fenomenelor de violență din școli în România, care se află între primele cinci țări din Europa în această privință (Borș et. al., 2022) sporadic apar în presă știri referitoare la acest fenomen, printre cele mai frecvente forme de violență în școală menționate fiind împingerile, raportate de 68% dintre elevi, 67,7% acuză diverse insulte ca formă de agresivitate verbală și 44% de amenințări cu loviri sau alte forme de pedeapsă (Stan, 2014). De altfel un studiu realizat în 2022 în care au fost implicate, alături de școli din Ucraina și Republica Moldova, un număr de 15 școli din România, relevă faptul că implicarea aspectelor de gen în violența din școli nu este un aspect familiar nici elevilor, dar nici profesorilor, iar cele mai frecvente forme de violență împotriva fetelor este comportamentul sexual dăunător, bullying-ul și violența fizică. Autorii consideră că violența în școală este întreținută de o serie de stereotipuri de gen, cum ar fi: „fetele trebuie să fie protejate de către băieți, sunt ascultătoare și cuminți, cer ajutorul, sunt delicate și nu agresive, au note bune, sunt silitoare și calme, pot plânge și trebuie să fie supuse” (Borș et al., 2022, p. 25) și de asemenea, sunt menționate ca fiind încurajate și nesancționate comportamente care implică sexualitatea cum ar fi limbajul licențios și atingerile nepotrivite. În ceea ce privește băieții, sunt recunoscute ca violență de către profesori bullying-ul, recunoscut și de elevi, alături de violența fizică, fiind „natural” că băieții să își arate, astfel, forța între ei, completând imaginea opusă fetelor, de persoane puternice (Borș et al., 2022).

Ar mai fi de menționat în acest sens, studiul cross-secțional realizat în România, care arată că 35% dintre respondenți au experimentat violența parentală în copilărie, 53,7% fiind victime ale violenței domestice, una dintre cele mai frecvent raportate forme de violență domestică experimentate fiind abuzul psihologic al bărbaților față de femei, într-un procent de 45,01% (Rada, 2014), un posibil aspect important în ceea ce privește violența din școli, dat fiind faptul că socializarea primară contribuie la formarea identității de gen și interiorizarea rolurilor asociate femeii în raport cu bărbatul (Sandu, 2016), construindu-se astfel modele interacționale în funcție de gen, care sunt manifestate în procesul de socializare secundară.

Din cauza faptului că fenomenul violenței în școală este insuficient abordat în România, putem doar presupune că acest fenomen este prezent sau nu și că principalele victime ale bullying-ului, violenței fizice și celei sexuale în școală sunt în principal fetele, dar acestea sunt doar ipoteze de lucru.

### *Curriculum-ul*

Asumpțiile, presupunerile despre ceea ce este potrivit și nepotrivit să învețe fetele și băieții, influențează conținutul învățământului. De exemplu, convingerea că fetele nu sunt bune la matematică sau/și băieții nu sunt buni/potriviți la activitățile casnice poate orienta curriculum-ul și ulterior interesul elevilor. De asemenea, „tăcerea”, acceptarea tacită, asupra unor informații care se

referă la inegalitățile de gen, sau chiar încurajarea unor astfel de practici prin ironizare și persiflare nu poate decât să legitimizeze și să perpetueze astfel de atitudini sexiste.

Ca problemă suplimentară în menținerea și perpetuarea inegalităților de gen, este transmiterea stereotipurilor de gen mai mult sau mai puțin conștientizată în cadrul educației formale (Parii, Ceciliani, 2019), conceptul de hidden curriculum, făcând referire la transmiterea unui mesaj paralel mesajului formal, prin comportamente sau atitudini ale profesorilor ca modele atitudinale sau de interacțiune, ale căror efecte ar trebui mai mult conștientizate și anihilate prin acțiuni de recunoaștere a stereotipurilor de gen transmise involuntar (Parii, Ceciliani, 2019).

Aspectele transmise prin „educația paralelă” (Chen, 2015, p. 7), pe lângă aspectele educaționale formale, semnalate în contextul educațional formal, descriu conceptul de „curriculum ascuns”, care este explicat ca acel conținut transmis fără intenție pe parcursul procesului educațional (Kohlberg, 1980; Chen, 2015). Este semnalată situația paradoxală în care „educația paralelă”, care are loc în cadrul educației formale, prin procesul de socializare a cursanților contrastează cu ceea ce este promovat în școală față de anumite situații, ducând la dezvoltarea unor modele de interacțiune cu autoritatea ca urmare a „lecțiilor de putere și supunere” (Chen, 2015, p. 11), admițând ca reacții firești anumite reacții de apărare a propriilor drepturi în spațiul extrașcolar, dar care în școală sunt sancționate și catalogate ca „obraznicie”. Evenimentele de zi cu zi din școală contribuie la construirea și consolidarea „curriculum-ului ascuns” (Dreeben, 1976; Kohlberg, 1980), putând implica și aspecte de cultură organizațională, fiind văzut ca partea „nevăzută” a educației morale predate implicit de profesori, care este influențată nu doar de propriile valori morale ci și de contextul social specific școlii, transmise odată cu regulile și normele implicate de activitățile de predare.

### *Dinamica de predare și de învățare în clasă*

Chiar și cel mai bun sau adecvat curriculum este pus în practică de către profesori și învățători care au propriile convingeri. De pildă, dacă unii dintre ei au așteptări reduse față de fete, le oferă acestora și atenție și feed-back mai reduse decât în cazul băieților. Aceasta poate induce un nivel redus de așteptări pentru eleve care „confirmă” astfel așteptările profesorilor (OECD & PISA, 2015; Sălăvăștru, 2004). În acest proces de predicție autoconfirmantă, profesorul poate să aibă atât un rol negativ, dar să fie și cel care rupe cercul vicios.

### **Barierile din perspectiva rezultatelor învățării**

O barieră în asigurarea oportunităților egale pentru a obține rezultate care sunt bazate exclusiv pe talentele și eforturile individuale ale fetelor și băieților, este influența diferențelor sau stereotipurilor de gen în ceea ce privește calificările academice, tipurile de diplome, evaluările, transmiterea informațiilor și a conținutului educațional pe durata școlarizării. Procesul de evaluare a rezultatelor activității elevilor și studenților nu trebuie să reflecte stereotipurile de gen și să fie astfel conceput încât să încurajeze participarea egală atât a fetelor cât și a băieților.

### **Barierile din perspectiva rezultatelor externe (școlii)**

Numeroase studii arată că fetele par a se descurca mai bine în școală decât colegii lor băieți (OECD & PISA, 2015; UNESCO, 2003), o tendință care a fost observată și în România (Hatos, 2006). Cu toate acestea, această tendință nu se reflectă și dincolo de școală. Așa cum am mai menționat, femeile se orientează cu precădere în domenii ale învățământului superior care nu au legătură cu științele, finanțele și băncile, orientându-se cu precădere spre domenii care țin de educație și sănătate (UNESCO, 2003) o orientare care ține de oportunitățile percepute social ca având mai multe șanse de încadrare încă din momentul în care au fost înscrise în școală (Baker & Perkins Jones, 2005). Și din acest motiv al traiectoriilor diferite, dar și în condiții comune, femeile continuă să câștige mai puțin decât bărbații. Într-o cercetare recentă a PricewaterhouseCoopers (PWC) România (Munteanu *et al.*, 2022) efectuată pe un eșantion de companii private, medii sau mari, multinaționale sau locale, având peste 250.000 de angajați se arată că decalajul salarial real între

bărbați și femei în țara noastră este de 23,3% și cel al bonusurilor de 30%. Diferențele cele mai mari în ceea ce privește sectorul de bază s-au înregistrat în companii din sectorul bancar (29,4%) și tehnologie (29,1%). Explicațiile acestui fenomen, care nu este nici prezent și nici foarte evident în toate sectoarele economiei românești ar fi următoarele:

- Discriminarea nu este directă, ci rezultă dintr-o lipsă de oportunități (pentru femei) de a accesa profesii și locuri de muncă bine plătite;
- Oportunitățile sunt reduse de ponderea mare a muncii neremunerate în rândul femeilor (activități casnice și de îngrijire). De asemenea, maternitatea este „penalizată”;
- Segregarea pe baze culturale a sectoarelor și a profesiilor;
- Posibile diferențe, de asemenea culturale, în ceea ce privește asertivitatea bărbaților în a-și negocia drepturile.

## ASIGURAREA ECHITĂȚII ÎN EDUCAȚIE

Dacă în cazul egalității, înțelegem ca acces la diferite servicii – educație, sănătate etc. – în ultimele decenii s-au înregistrat succese notabile, în ceea ce privește echitatea, în calitate de componentă calitativă a educației, progresele sunt mult mai dificil de cuantificat. Din perspectiva echității și a empowerment-ului există modele care pot fi adaptate în funcție de caracteristici culturale, sociale, economice astfel încât egalitatea să însemne mai mult decât formalismul parității. Aceste soluții se referă la realități atât din școală cât și din afara acesteia dar care, ambele au în vedere diminuarea inegalităților, cu accent aici asupra celor care țin de gen.

În ceea ce privește asigurarea egală a drepturilor la educație, Tomasevski (2001) prezintă cele patru concepte importante desemnate de grupul de lucru al Națiunilor Unite și anume: disponibilitate, accesibilitate, acceptabilitate și adaptabilitate, exprimate sintetic, după cum urmează:

Dreptul la educație poate fi asigurat prin:

- *Disponibilitate* - care se referă la alocații financiare care să răspundă la obligațiile privind drepturile omului, asigurarea diversității și numărului de școli necesare, potrivite vârstei școlare, educație și formare, recrutare și respectarea egală a drepturilor muncii și libertăților sindicale pentru toți profesorii.
- *Accesibilitate* - care se referă la eliminarea barierelor legale, administrative, financiare și a discriminărilor în privința accesului, la educație, inclusiv a barierelor care țin de accesul la învățământul obligatoriu.

Dreptul în și prin educație vizează:

- *Acceptabilitatea* - care se referă la drepturile din cadrul procesului educațional și implică asigurarea unor standarde minime cum ar fi calitatea, siguranța și sănătatea mediului, posibilitatea părinților de a decide pentru copiii lor, preocuparea pentru limba în care se realizează școlarizarea și de asemenea, recunoașterea copiilor ca persoane care au drepturi.
- *Adaptabilitatea* - care se referă atât la drepturile în educație, cât și prin educație, face necesară includerea în procesul de școlarizare a copiilor minoritari, preocuparea pentru copiii migranților sau a părinților care călătoresc, identificarea și prevenirea situațiilor în care copii sunt puși la muncă, a căsătoriilor între copii sau a implicării lor în armată (Tomasevski, 2001).

Analiza din perspectiva operaționalizării egalității pe cele patru dimensiuni (EQUATE, 2008), respectiv acces, proces de învățare, rezultate ale învățării și rezultate externe (școlii) furnizează, pe lângă bariere și serie de condiții care ar putea contribui la asigurarea echității în educație, după cum urmează.

### Accesul la educație

Accesul la educație este o condiție necesară asigurării egalității și înseamnă că fetelor și băieților li se oferă oportunități echitabile de obținere a admiterii la modalități formale, non-formale sau alternative ale educației de bază.

Pentru a reduce diferențele de gen în ceea ce privește accesul la educație, ar trebui să se reducă nivelul sărăciei și să crească nivelul cultural, sărăcia și nivelul cultural scăzut fiind asociate cu inegalitățile în ceea ce privește accesul la educație (UNESCO, 2003), familia fiind considerată importantă în încurajarea participării fetelor la educație și în același timp responsabilă de păstrarea și transmiterea valorilor și practicilor referitoare la gen, care la rândul lor pot fi influențate de caracteristicile mediului în care funcționează, ceea ce sugerează intervenții la nivelul discursurilor promovate de mediul social, asigurarea unor rute de dezvoltare egale fiecărui copil, chiar și în situații de criză însoțite sau nu de diverse lipsuri, prin valorizarea potențialului și abilităților fiecărui copil, încurajarea lor să frecventeze școala și supravegherea situațiilor de risc care ar putea duce la abandon școlar. De asemenea se evidențiază ca necesare acțiuni de prevenție a sarcinilor la vârsta adolescenței, identificarea factorilor de natură socială, cum ar fi mediul de proveniență, anumite practici și tradiții care ar putea influența accesul la educație, susținerea financiară a copiilor care

provin din familii sărace pentru a merge la școală, admitând faptul că gratuitatea școlarizării este un factor necesar, dar nu suficient care necesită susținere materială suplimentară pentru cheltuielile greu de suportat pentru familii nevoiașe și asigurarea transportului gratuit al copiilor din mediile rurale în zonele în care au fost comasate școlile din mediul rural, probleme semnalate în anumite zone din România.

Analizând cauzele care ar putea fi incriminate în creșterea inechității, în relație cu fenomenul violenței domestice, a fost considerată importantă luarea în considerare a normelor, regulilor sociale și a nivelului economic în realizarea politicilor de diminuare a violenței domestice (Jejeebhoy, 1998).

## **Procesul de învățare**

Egalitatea în procesul de învățare presupune că fetele și băieții se bucură de tratament și atenție egale și au oportunități egale de învățare. Există, din această perspectivă o serie de aspecte care țin de depășirea barierelor care împiedică asigurarea unui proces de învățare echitabil din punctul de vedere al genului, adresând aspectele care țin de conținut (curriculum), activitatea de predare și învățare, dinamica din clasă și din școală (Aikman & Unterhalter, 2007) dar și de condițiile asigurate de școală.

### *Condiții asigurate în școală*

Un aspect important care poate contribui la un proces de învățare echitabil este identificarea factorilor care pot consolida sau zădărnici efortul de asigurare a condițiilor egale în școală, pentru fete și băieți, care implică și valorile promovate în mediul școlar, fenomenele care favorizează violența și bullying-ul în școală etc.

### *Curriculum*

Din perspectiva analizei minusurilor legate de mediul școlar, se evidențiază ca importantă identificarea și conștientizarea existenței unui curriculum ascuns, care poate contribui subtil la încurajarea inegalității și inechității din perspectiva genului, în ciuda eforturilor asumate formal de diminuare a diferențelor dintre fete și băieți. Ar fi utilă, abordarea potențialului individual al fetelor și băieților, indiferent de gen, combaterea informațiilor care se referă la inegalitățile de gen și eliminarea practicilor de ironizare și persiflare descurajând atitudinile sexiste.

### *Dinamica de predare și de învățare în clasă*

Din perspectiva dinamicii de predare și învățare în clasă, este importantă conștientizarea și controlul așteptărilor și convingerilor pe care profesorii le au despre performanțele diferențiate ale fetelor și băieților și să le ofere atenție și feed-back în aceeași măsură. Astfel, profesorul poate să rupă cercul vicios al autoîmplinirii profețiilor.

Asigurarea egalității prin procesul de învățare presupune că băieții și fetele sunt expuși la același curriculum, deși acesta poate fi adaptat în funcție de particularitățile fiecăruia (după criteriul potențialului personal și nu al genului); metodele de învățare și materialele nu trebuie să conțină stereotipuri de gen; fiecare să fie liber să învețe, exploreze și să-și dezvolte abilitățile în orice domeniu academic și extracurricular.

### *Rezultate ale învățării*

Fetele și băieții ar trebui să aibă oportunități egale de a obține rezultate care sunt bazate exclusiv pe talentele și eforturile lor individuale. Pentru aceasta durata școlii, calificările academice, tipurile de diplome, evaluările, transmiterea informațiilor și a conținutului educațional trebuie scoase de sub influența diferențelor sau stereotipurilor de gen, ceea ce reprezintă o adevărată provocare.

## Rezultate externe (școlii)

Lărgind sfera de analiză, educația nu mai este un scop în sine și devine mijloc pentru, de exemplu, accesul pe piața muncii. Egalitatea în ceea ce privește rezultatele educației, văzută ca mijloc de acces pe piața muncii, apare atunci când statutul profesional al bărbaților și al femeilor, accesul la bunuri și resurse și posibilitatea de a participa și de a beneficia de activități economice, sociale, culturale și politice sunt egale. Aceasta presupune să existe oportunități egale pentru locuri de muncă și carieră, perioada de timp în care fiecare își găsește un loc de muncă după finalizarea educației și câștigurile la calificare și experiențe similare.

Succint, egalitatea prin echitate din perspectiva educației presupune o intervenție complexă care să aibă în vedere asigurarea drepturilor copiilor atât la educație (acces la școală), la drepturile din interiorul educației (asigurarea egalității în ceea ce privește procesul de învățare și cel de evaluare) și a celor care urmează educației (acces pe piața muncii, pregătirea femeilor în activități de antreprenoriat, leadership etc, facilitarea accesului în domenii exclusiv masculine ș.a.). Operaționalizarea acestor drepturi pe nivelurile corespunzătoare fiecăruia, cu acțiunile care pot fi implementare în vederea îndeplinirii lor, este sintetizată în *Tabelul 2*.

Tabel 2. Operaționalizarea drepturilor legate de educație în vederea asigurării egalității de gen

Drepturi la educație	Acces	Situarea școlilor în proximitatea copiilor. Responsabilizarea părinților în privința drepturilor la educație. Reducerea poverii financiare a familiilor în susținerea costurilor educației.
Drepturi în educație	Egalitate în procesul de învățare	Adaptarea conținuturilor educaționale (curriculum) astfel încât să promoveze egalitatea de gen și să descurajeze stereotipurile. Pregătirea profesorilor în direcția susținerii elevilor dezavantajați și/sau sau victime ale diferitelor tipuri de abuz. Creșterea siguranței în școală și în proximitatea acesteia. Încurajarea fetelor în urmarea disciplinelor tehnice. Descurajarea orientării intereselor elevilor în funcție de gen (fetele către literatură și științe sociale și băieții către științe și tehnologie). Încurajarea reintegrării în școală a elevilor care din diferite motive au fost obligați să o abandoneze (exploatare prin muncă, căsătorie și/sau sarcină a minorelor etc.).
	Egalitate în ceea ce privește rezultatele educației	Pregătirea profesorilor pentru a înțelege cum percepția și așteptările profesorilor asupra progresului elevilor le influențează acestora parcursul. Revizuirea instrumentelor de evaluare a elevilor astfel încât acestea să nu fie afectate de stereotipuri de gen Diversificarea instrumentelor și a modalităților de evaluare a elevilor.
Drepturi prin educație	Egalitate în rezultate externe (școlii)	Crearea unui cadru legislativ și de acțiune care să asigure oportunități de muncă și de retribuire egale. Furnizarea de training în domeniul leadership-ului pentru femei. Promovarea îmbunătățirii infrastructurii care să încurajeze creșterea economică, reducerea sărăciei, îmbunătățirea stării de sănătate și a calității vieții care să conducă la reducerea poverii puse pe umerii femeilor și a fetelor. Dezvoltarea de programe care să elimine barierele

		implicite sau explicite care stau în calea participării femeilor în sectoare non-tradiționale ale pieței muncii (incluzând recrutare țintită, traininguri și sprijin pentru femei).
--	--	---

Sursa: Sinteză realizată după (EQUATE, 2008; Subrahmanian, 2005; UNESCO, 2003)

În ceea ce privește promovarea în posturi de conducere a femeilor, un domeniu exterior educației dar care îi urmează îndeaproape, măsura poate avea efecte mai mari decât atingerea parității de gen, creând modele sociale, care se leagă de atributele de rol derivate din pozițiile sociale deținute de femei deschizând noi posibilități de evoluție în carieră, putând contribui la diminuarea efectelor stereotipurilor de gen, promovând schimbarea percepției sociale a femeii și a rolurilor pe care femeia „ar trebui” să le îndeplinească, femeile fiind văzute ca „principali furnizori de îngrijire”, în timp ce bărbații ca cei care aduc venituri (Froehlicher *et al.*, 2021). Se consideră că, în general, femeile renunță la muncă mai ușor invocând probleme care țin de îngrijirea copiilor. O soluție la această problemă s-a considerat a fi programul flexibil, care pare să fi redus rata de renunțare la muncă (Fisher & Ryan, 2021; Froehlicher *et al.*, 2021). Cu toate acestea, se atrage atenția că deși dacă programul flexibil ar putea însemna, la nivel teoretic, mai multă implicare în gospodărie din partea bărbaților, se pare că pe perioada lock-down-ului mamele s-au ocupat mai mult de responsabilitățile domestice decât bărbații, inclusiv de îngrijirea copiilor (Carlson *et al.*, 2020); Fisher & Ryan, 2021), în detrimentul îndeplinirii îndatoririlor legate de profesie. În țările în care egalitatea de gen și empowerment-ul femeilor este redus, efectul inegalităților de gen este mai accentuat, iar violența domestică a crescut (Fisher & Ryan, 2021), iar în țările dominate de normele tradiționale, așteptările față de un tată care are un program flexibil cu scopul de a se dedica îngrijirii copilului sunt ca acesta să continue să fie dedicat profesional, în timp ce așteptările față de o mamă în aceeași situație sunt ca ea să se dedice mai mult copiilor sau activităților casnice (Chung & van der Lippe, 2020).

Dată fiind complexitatea fenomenelor sociale implicate în generarea și menținerea inegalității de gen, caracterul specific al spațiilor culturale în care se manifestă diferențiat și inegal, este dificilă identificarea unor soluții unitare și generale, încercările de a identifica măsurile care au avut efecte semnificative după implementare în sistemul educațional ducând la concluzia că în vederea promovării egalității de gen sunt necesare intervenții timpurii asupra sistemului educațional, școlile având capacitatea de a influența sistemul de valori pe care îl transmit, identificând și analizând inegalitatea de gen, modificând conținuturile academice care contribuie la menținerea stereotipurilor de gen, pentru a încerca evitarea discriminării și promovării sau perpetuării inegalității de gen (Aragonés-González *et al.*, 2020).

Este apreciată ca necesară deconstruirea conceptelor care sunt vehiculate în încercarea de a explica fenomenul inegalității/egalității de gen, cum ar fi conceptul de gen, care devine flexibil și se desprinde de cel de sex biologic, cel de „împuternicire” a femeilor etc. cel din urmă putând alimenta discursul femeilor ca fiind „mai muncitoare, mai grijulii, mai responsabile și mai atente decât bărbații” (Cornwall & Rivas, 2015, p. 399), contribuind la construirea altor stereotipuri de gen ce ar putea duce la discriminare, fiind sugerată nevoia de operaționalizare a acestor concepte pentru a genera măsuri aplicabile și eficiente în diminuarea diferențelor de gen dintre bărbați și femei.

Dacă efectele programului flexibil de muncă par a fi benefice, există o serie de rețineri, care vin din faptul că în special munca domestică este cea care alimentează inegalitatea de gen și în ciuda încercărilor de a implica bărbații în munca domestică, efectele nu sunt cele scontate din cauza „devalorizării culturale” (Fisher & Ryan, 2021). Este pus în evidență efectul stereotipului de gen asupra identității de bărbat, ceea ce diminuează dorința de angajare a bărbaților în activități domestice, asociate cu feminitatea, fiind necesare acțiuni de încurajare ale implicării lor în astfel de activități, fiind un fel de „empowerment” al bărbaților pentru asumarea responsabilităților domestice.

## EGALITATEA DE GEN ÎN ROMÂNIA

Prima lege din România care abordează discriminarea pe orice criterii, inclusiv criteriile de gen este ORDONANȚA Nr. 137 din 31 august 2000 Republicată privind prevenirea și sancționarea tuturor formelor de discriminare, care a suferit mai multe modificări și precizări ulterioare, dar legea care contribuie expres la construirea unui cadru instituțional și care vizează egalitatea dintre bărbați și femei este legea nr. 202 din 2002, cu modificările și completările ulterioare. Toate eforturile, nu numai la nivel național ci și mondial, au subliniat nevoia luării în considerare a contextelor culturale specifice care pot să perpetueze inegalitățile pe criterii de gen, prin influența cutumelor, tradițiilor, stereotipurilor și a credințelor care modelează nu doar atitudini și comportamente, ci și anumite modele interacționale normalizatoare, provocarea fiind generată de nevoia de identificare a acelor realități culturale subtile și diferențiate care scapă normativelor specifice, incluzând aici și violența domestică, victimele fiind considerate a fi, majoritar, femei.

Printre primele nume asociate mișcării feministe din România a fost și cel al Cornелиei Emilian, care a înființat „Reuniunea femeilor române” încă din anul 1867, contribuind la constituirea Statutelor Reuniunii femeilor române pentru creșterea fetelor sărace, care înființează în Iași prima școală de fete în anul 1870 și prima Ligă a femeilor din România în anul 1894. Chiar dacă această asociație nu a rezistat mai mult de 5 ani, fondatoarea este recunoscută ca militant pentru drepturile femeii, continuate mai apoi de fiica sa și de alte grupuri de femei, chiar dacă acțiunile ligii se înscriau în „stereotipul mamei educatoare”, fiind remarcat faptul că prin activitățile ligii femeilor a fost semnalată poziția defavorizată a femeilor și a fost un pas important către accesul la educație a femeilor defavorizate (Băluță & Cârstocea, 2002).

### *Participarea femeilor la educație și la piața muncii în România*

În această secțiune ne propunem să analizăm statisticile care descriu participarea femeilor la viața socială, urmărind traseul acestora de la participarea la educație și până la intrarea pe piața muncii, precum și modul în care sunt afectate de șomaj în funcție de nivelul de educație atins. Datele vor fi analizate comparativ, între femei și bărbați și/sau între România și Uniunea Europeană. Atunci când datele se referă la Uniunea Europeană, statisticile nu includ Marea Britanie, indiferent de anul la care se referă (UE 27).



Participarea la educație

Tabel 3. Ponderea populației (15-64 ani) pe nivel de educație și sexe în România

	2014			2015			2016			2017			2018			2019			2020		
	Total	M	F	Total	M	F	Total	M	F	Total	M	F	Total	M	F	Total	M	F	Total	M	F
Nivel 0-2 (creșă-grădiniță-școală primară – școală gimnazială)	31,2	29,1	33,3	29,4	27,4	31,4	28	26,3	29,8	27	25,5	28,4	26,3	25	27,6	25,1	23,9	26,3	23,7	22,4	25,1
Nivel 3-4 (liceu și învățământ post-liceal)	54,6	57,3	51,9	55,6	58,3	52,8	56,9	59,5	54,2	57,7	60,3	55,1	58,2	60,7	55,7	58,9	61,3	56,4	60,1	62,6	57,5
Nivel 5-8 (învățământ superior)	14,2	13,5	15,8	15	14,2	16	15,1	14,2	16	15,3	14,2	16,5	15,5	14,3	16,7	16	14,8	17,3	16,2	15	17,5

(Sursa: Eurostat)

Tabel 4. Ponderea populației (15-64 ani) pe nivel de educație și sexe în Uniunea Europeană

	2014			2015			2016			2017			2018			2019			2020		
	Total	M	F	Total	M	F	Total	M	F	Total	M	F	Total	M	F	Total	M	F	Total	M	F
Nivel 0-2	28,4	28,7	28,1	27,9	28,3	27,4	27,4	27,9	26,8	26,9	27,5	26,2	26,3	27,1	25,6	25,7	26,6	24,9	25,1	26,1	24,1
Nivel 3-4	47,1	48,3	45,8	47	48,4	45,6	46,9	48,3	45,6	46,8	48,2	45,4	46,5	48	45,1	46,3	47,7	45	46	47,4	44,5
Nivel 5-8	24,5	23	26	25,2	23,4	26,9	25,7	23,8	27,6	26,4	24,3	28,4	27,1	25	29,3	27,9	25,7	30,2	29	26,5	30,2

(Sursa: Eurostat)

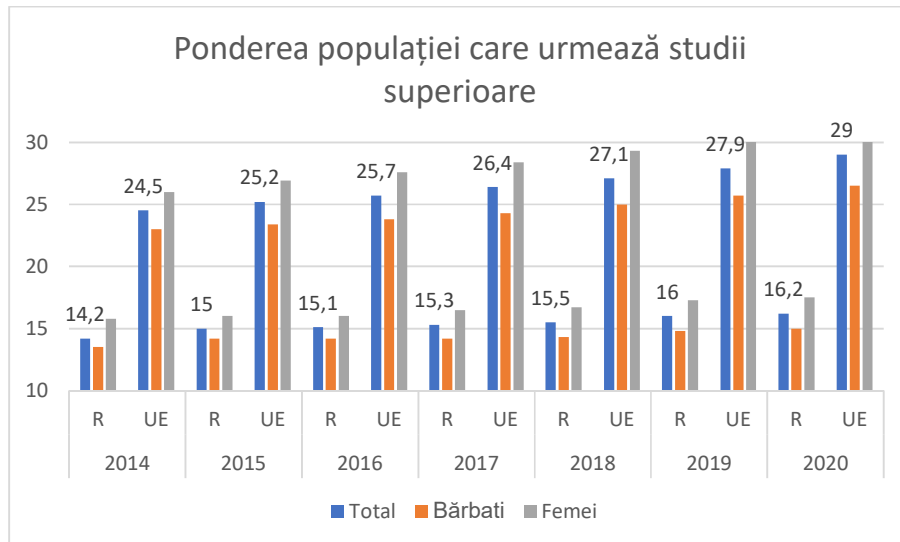


Figura 5. Pondereea populației care urmează studii superioare în România și în Uniunea Europeană, pe sexe în perioada 2014 – 2020 (Sursa: Eurostat)

Din datele de mai sus se observă că, atât în România cât și în Uniunea Europeană, procentul fetelor (din totalul persoanelor de sex feminin care urmează o formă de învățământ) care sunt în învățământul superior este mai mare decât cel corespunzător bărbaților. Din *Tabelele 3 și 4* se observă că pe categoria de vârstă avută în vedere aici, de 15-64 ani, procentul celor care au urmat doar nivelele 0-2 (mai puțin de liceu) este mult mai mare în România față de UE. În al doilea rând, în România, în general, procentul celor care urmează studii superioare este mult mai mic decât în UE. Corespunzător, și procentul fetelor studente este mult mai mic în România decât în Uniunea Europeană.

*Domeniile de studiu în învățământul superior*

Tabel 5. Ponderea populației care urmează studii superioare pe domenii de studiu și sex în România și Uniunea Europeană (2014 – 2019)

		2014		2015		2016		2017		2018		2019	
		M	F	M	F	M	F	M	F	M	F	M	F
<i>Educație</i>	UE									1,6	5,9	1,6	5,9
	R	0,1	1,8	0,2	2,5	0,3	2,8	0,3	2,9	0,3	3	0,3	3
Artă și științe umaniste	UE									4,2	7,8	4,2	7,9
	R	3,5	5,6	3,5	5,6	3,5	5,7	3	5,6	3,5	5,6	3,4	5,6
<i>Științe sociale și jurnalism</i>	UE									3,5	6,2	3,4	6
	R	4,4	9,6	2,5	6,1	2,5	6,2	2,5	6,1	2,5	6,3	2,5	6,3
Afaceri, administrație și drept	UE									10	12,1	9,8	12,1
	R	8,7	14,3	9,2	16,1	8,6	15,4	8,7	15,2	8,9	15	9	15
Științe ale naturii, matematică, statistică	UE									3,6	3,5	3,5	3,5
	R	1,9	3,3	2	3,2	1,9	3,2	1,7	2,9	1,7	2,9	1,6	2,8
Informație și tehnologia comunicării	UE									4	0,9	4	0,9
	R	1,1	0,8	4,6	1,8	4,3	1,8	4,6	2	4,7	2,1	4,8	2,2
Inginerie, manufactură, construcții	UE									11,6	4,2	12,2	4,4
	R	17,9	7,7	14,7	6,8	15,3	6,9	14,7	6,8	14,2	6,8	14	6,9
Agricultură, silvicultură, piscicultură, veterinar	UE									1	1	1	1
	R	2	1,2	2,8	1,9	2,9	1,9	2,9	1,9	2,8	1,9	2,6	1,9
Sănătate și servicii sociale	UE									3,8	9,6	3,8	9,5
	R	4,3	8,6	4,1	8,5	4,1	8,8	4,4	9,2	4,4	9,4	4,2	9,5
Servicii	UE									2,2	1,9	2,6	2,4
	R	2,2	0,7	2,7	1,2	2,8	1,2	1,2	2,8	1,3	2,9	2,9	1,3

(Sursa: Eurostat)

Rezultă din tabelul de mai sus că există în continuare sectoare ale educației superioare care sunt puternic feminizate (educația, arta și științele umaniste, științele sociale și jurnalismul, afacerile, administrația și dreptul, științele naturii, matematica și statistica, sănătatea și serviciile sociale) și altele care continuă să aparțină bărbaților (informația și științele comunicării, ingineria, manufactura și construcțiile, serviciile). Pe de altă parte, ponderea fiecărui domeniu este agregată din datele de pe numeroase alte profiluri, astfel încât în interiorul fiecăruia să existe diferențe semnificative între sub-domenii. De exemplu, ne așteptăm ca procentul mare de femei din domeniul „Sănătate și asistență socială” să fie afectat de partea de asistență socială sau cel din domeniul „Științe ale naturii, matematică, informatică” de componenta de științe ale naturii. Până la o rafinare a acestor date, constatăm că puține domenii mai sunt dominate exclusiv de bărbați, și chiar acolo unde se întâmplă acest lucru, femeile continuă să pătrundă în zonele respective.

### Gradul de ocupare

Tabel 6. Nivelul de ocupare totală al persoanelor cu vârsta de 20-64 ani (procent din populație) în România și Uniunea Europeană (2014-2021)

	2014			2015			2016			2017			2018			2019			2020			2021		
	Total	M	F	Total	M	F	Total	M	F	Total	M	F	Total	M	F	Total	M	F	Total	M	F	Total	M	F
R	58	66,7	49,2	59,2	68	50,3	60,3	69,1	51,4	62,7	71,3	54	63,9	73	54,5	65,1	74,6	55,4	65,2	74	55,4	67,1	77	56,9
UE	67,5	73,1	62	68,5	74,1	63	69,6	75,2	64,1	70,9	76,5	65,2	71,9	77,6	66,3	72,7	78,3	67,1	71,7	77,2	66,1	73,1	78,5	67,7

(Sursa: Eurostat)

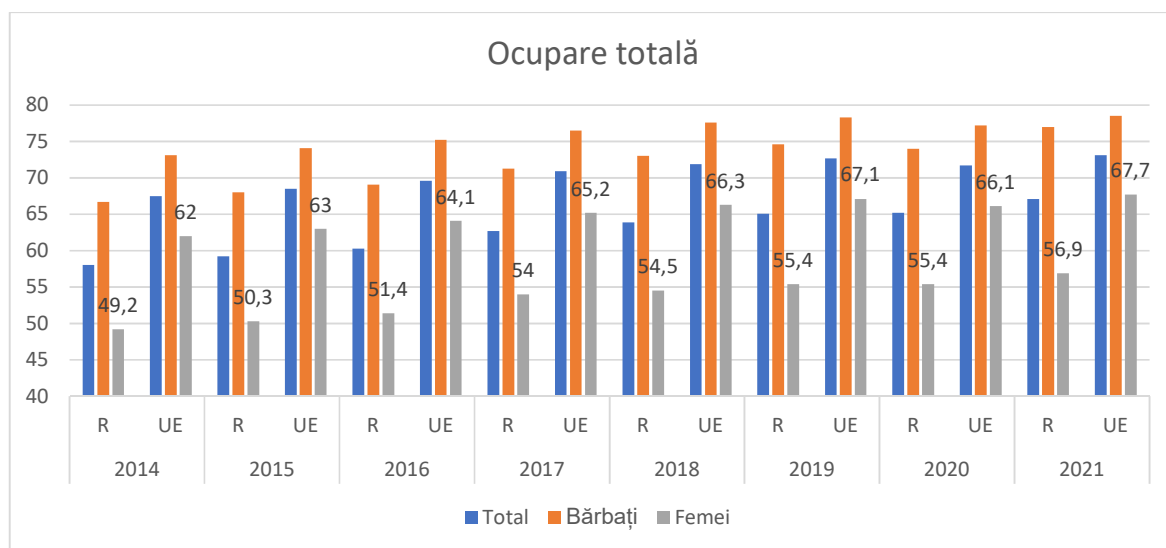


Figura 6. Nivelul de ocupare totală, pentru segmentul de populație cuprins între 20-64 pe ani, pe sexe în România și UE (procent din populație) (Sursa: Eurostat)

Din tabelul și graficul de mai sus (*Tabel 6 și Figura 6*) se observă din nou câteva lucruri care pot fi comparate între România și Uniunea Europeană în ceea ce privește gradul total de ocupare. În primul rând, se observă că gradul de ocupare totală, atât pentru bărbați cât și pentru femei este mai mic în România decât în Uniunea Europeană. Există totuși o ușoară tendință de atenuare a acestui decalaj în ceea ce privește procentul din populația totală. În ceea ce privește însă ocupația feminină, din total populație, decalajele dintre UE și România sunt relativ mari și continuă să rămână astfel de-a lungul anilor. Între 2014 și 2021 diferența între procente care descriu gradul de ocupare al populației feminine cu vârsta de 20-64 ani din UE și România a scăzut de la 12,8 (2014) la 10,7 (2020) și 10,8 (2021).

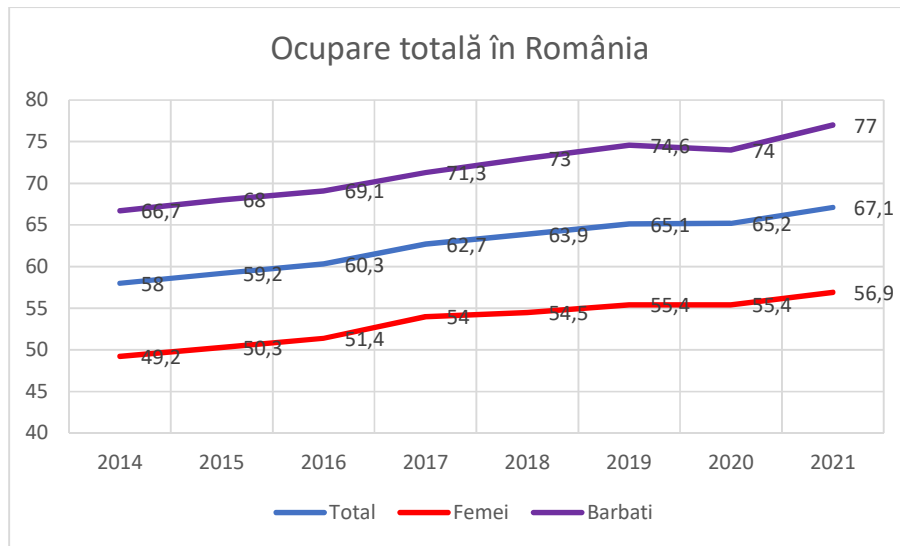


Figura 7. Evoluția gradului de ocupare totală în România, pentru segmentul de populație cuprins între 20-64 pe ani (procent din populație) (*Sursa: Eurostat*)

Din graficul de mai sus (*Figura 7*) se observă că, cel puțin în țara noastră, nu există niciun salt al ocupării forței de muncă feminine în comparație cu cea masculină, creșterea ocupării urmând-o îndeaproape pe cea generală. Ca urmare, dacă această tendință se păstrează diferențele dintre femeile și bărbații care lucrează vor continua să se păstreze.

Tabel 7. Nivelul de ocupare, total populație cu vârsta de 20-64 ani, pe fiecare nivel de educație (procentaj din total angajați) în România și Uniunea Europeană (2014-2021)

	2014		2015		2016		2017		2018		2019		2020		2021	
	UE	R	UE	R	UE	R	UE	R	UE	R	UE	R	UE	R	UE	R
Nivel 0-2 (creșă-grădiniță-școală primară-gimnaziu)	18	17,3	17,6	15,6	17,3	14,6	17	13,9	16,7	13,4	16,3	13,2	15,7	12	15,1	11,9
Nivel 3-4 (liceu și învățământ post-liceal)	50	60,9	49,7	61	49,5	62	49,2	62,8	48,8	63,4	48,4	63	47,6	64	47,5	64,6
Nivel 5-8 (învățământ superior)	31,8	21,8	32,5	23,4	33	23,4	33,6	23,3	34,3	23,3	35,1	23,8	36,5	24	37,2	23,5

(Sursa: Eurostat)

Tabel 8. Nivelul de ocupare al femeilor cu vârsta de 20-64 ani, pe fiecare nivel de educație (procentaj din total angajați) în România și Uniunea Europeană (2014-2021)

	2014		2015		2016		2017		2018		2019		2020		2021	
	UE	R	UE	R	UE	R	UE	R	UE	R	UE	R	UE	R	UE	R
Nivel 0-2 (creșă-grădiniță-școală primară-gimnaziu)	15,9	15,8	15,3	13,7	14,8	12,4	14,5	11,5	14,1	11	13,6	10,6	12,9	9,8	12,4	9,4
Nivel 3-4 (liceu și învățământ post-liceal)	48,5	58,1	48,1	58,2	47,8	59,4	47,4	59,9	47	60,3	46,5	59,8	45,4	60,5	45,1	60,9
Nivel 5-8 (învățământ superior)	35,5	26,1	36,5	28,2	37,2	28,2	37,9	28,6	38,8	28,7	39,8	29,6	41,5	29,8	42,4	29,7

(Sursa: Eurostat)

Tabel 9. Nivelul de ocupare al bărbaților cu vârsta de 20-64 ani, pe fiecare nivel de educație (procentaj din total angajați) în România și Uniunea Europeană (2014-2021)

	2014		2015		2016		2017		2018		2019		2020		2021	
	UE	R	UE	R	UE	R	UE	R	UE	R	UE	R	UE	R	UE	R
Nivel 0-2 (creșă-grădiniță-școală primară-gimnaziu)	19,8	18,3	19,6	17	19,4	16,2	19,2	15,7	19	15,1	18,7	15	18,2	13,7	17,6	13,7
Nivel 3-4 (liceu și învățământ post-liceal)	51,3	63	51,2	63	51	63,9	50,7	64,9	50,4	65,6	50,1	65,3	49,5	66,5	49,5	67,2
Nivel 5-8 (învățământ superior)	28,7	18,7	29,1	20	29,4	19,9	29,9	19,4	30,4	19,3	31,1	19,7	32,1	19,8	32,8	19,1

(Sursa: Eurostat)

Diferențe notabile se înregistrează atunci când se analizează gradul de ocupare pe niveluri de studiu (Tabel 7, Tabel 8 și Tabel 9).

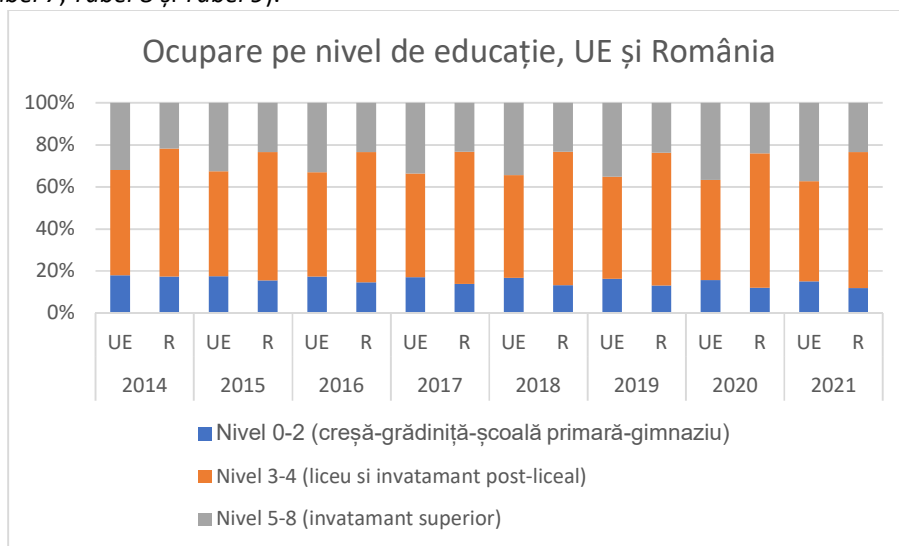
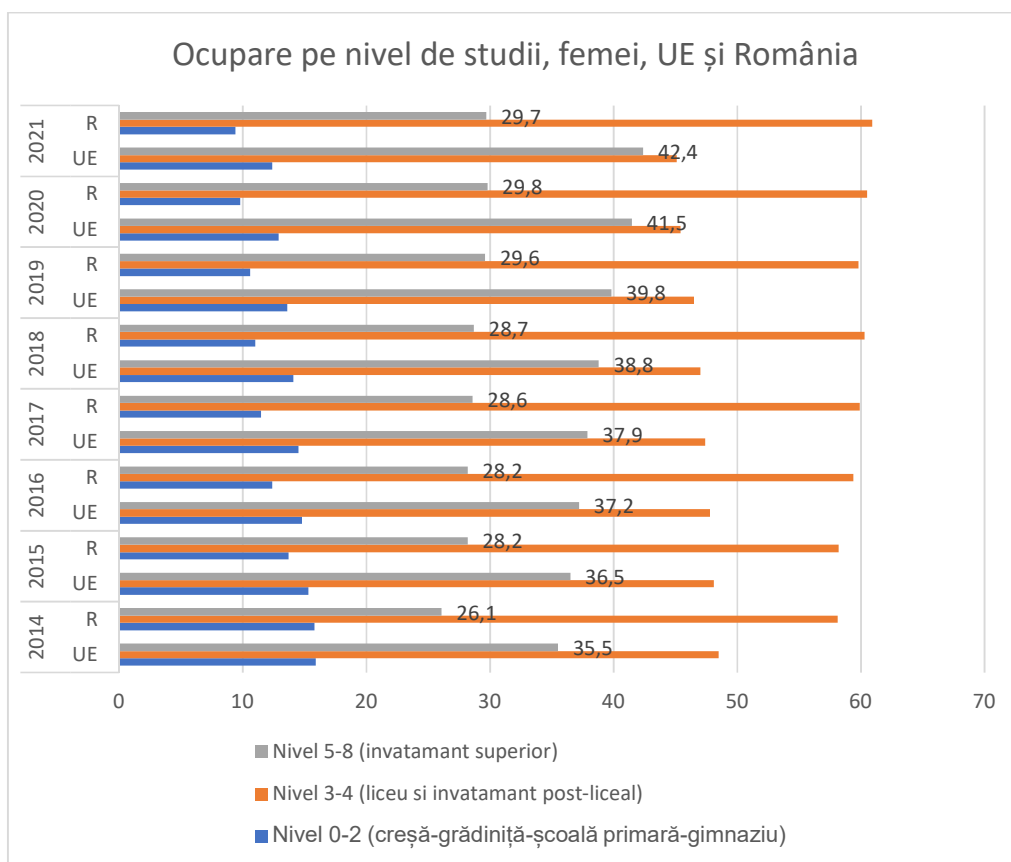


Figura 8. Gradul de ocupare pe nivel de educație, populație totală cu vârsta între 20 și 64 de ani, în Uniunea Europeană și România între anii 2014-2021 (Sursa: Eurostat)

Din graficul de mai sus (Figura 8) se observă o diferență notabilă între UE și România: dacă în ceea ce privește populația angajată care are un nivel redus (0-2) de educație nu sunt diferențe notabile între cele două entități, în România există mult mai mulți angajați care au maxim liceul sau studii post-liceale (nivelul de educație 3-4) față de cei care au studii superioare. Această diferență vine, evident și din faptul că în România există mult mai puține persoane față de Uniunea Europeană care urmează studii superioare (Tabel 3, Tabel 4).

În Figura 9 este ilustrată diferența în ceea ce privește femeile. De aici se observă că în 2014 diferența dintre procentele UE și ale României era de 9,4 în ceea ce privește femeile cu studii superioare angajate. În 2021 aceasta crescuse la 12,7. La fel ca în cazul ocupării totale (Grafic 3), nu se observă în ultimii ani o reducere a decalajului dintre România și Uniunea Europeană în ceea ce privește schimbarea structurii de persoane angajate pe niveluri de studii. Mai grav, conform cifrelor, decalajul dintre România și UE în ceea ce privește procentul femeilor cu studii superioare care sunt angajate continuă să crească.





Notă: Sunt trecute doar valorile procentelor care se referă la învățământul superior

Figura 9. Gradul de ocupare pe nivel de educație, femei cu vârsta între 20 și 64 de ani, în Uniunea Europeană și România între anii 2014-2021 (Sursa: Eurostat)

### Șomajul

În cele ce urmează ne propunem să analizăm comparativ datele despre șomaj din România și din Uniunea Europeană pentru a determina diferențele dintre cele două entități în ceea ce privește incidența fenomenului pe sexe.

Tabel 10. Șomajul pe sexe, procent din populație, pe intervalul de vârstă 20-64 ani

	2014		2015		2016		2017		2018		2019		2020		2021	
	R	UE	R	UE	R	UE	R	UE	R	UE	R	UE	R	UE	R	UE
<b>Total</b>	8,3	10,8	8,1	10	6,8	9,1	5,8	8,1	4,9	7,2	4,5	6,7	5,7	7,1	5,3	6,8
<b>Bărbați</b>	8,7	10,7	8,8	9,9	7,6	8,9	6,6	7,8	5,5	7	5	6,4	6	6,8	5,6	6,6
<b>Femei</b>	7,6	11	6,9	10,1	5,8	9,3	4,7	8,4	4,2	7,5	4	7	5,4	7,4	4,8	7,2

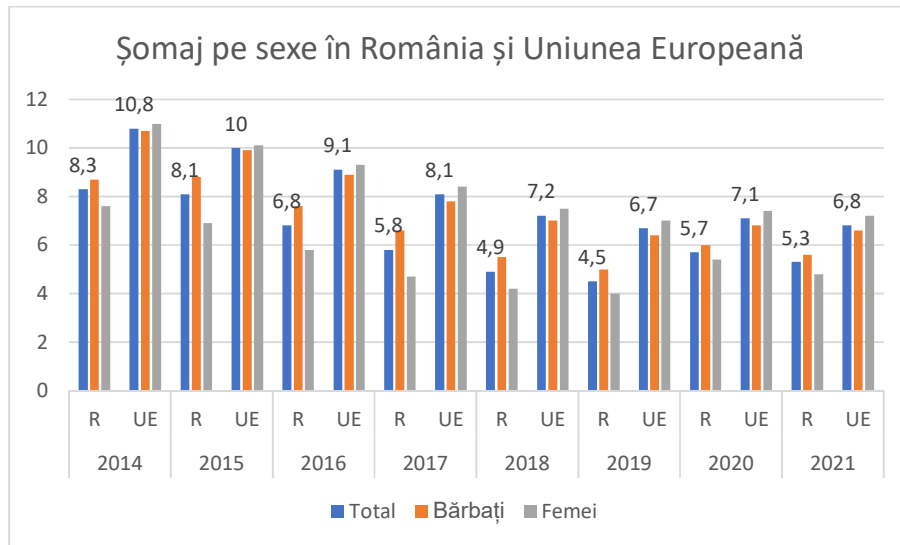


Figura 10. Șomajul pe sexe, procent din populație, pe intervalul de vârstă 20-64 ani (Sursa: Eurostat)

Se observă din datele de mai sus (*Tabel 10* și *Figura 10*) că rata șomajului în România este constant mai mică decât media pe Uniunea Europeană. Mai mult, dacă în Uniunea Europeană șomajul în rândul femeilor este mai ridicat decât în rândul bărbaților, în România în toți acești ani (2014-2021) procentul de neocupare pentru femei a fost mai mic decât cel al bărbaților.

În continuarea analizei șomajului, descriem mai departe modul în care acesta le afectează pe femei în funcție de nivelul de educație.

Tabel 11. Șomajul pe niveluri de studii pentru femei pe intervalul de vârstă 15-74 ani în România și în Uniunea Europeană

	2014		2015		2016		2017		2018		2019		2020		2021	
	UE	R	UE	R	UE	R	UE	R	UE	R	UE	R	UE	R	UE	R
Nivel 0-2 (creșă-grădiniță-școală primară)	33,6	22,0	33,6	26,3	33,8	27,2	34,3	25,9	33,7	23,6	33,3	28,0	30,9	27,2	30,7	27,7
Nivel 3-4 (liceu și învățământ post-liceal)	45,1	59,2	44,5	57,7	44,1	59,0	43,5	62,9	43,3	63,8	42,9	61,7	42,7	60,8	42,9	61,6
Nivel 5-8 (învățământ superior)	21,5	18,7	22,1	16,0	22,2	13,9	22,3	11,2	23,0	12,6	23,8	10,4	26,3	12,1	26,3	10,7

(Sursa: Eurostat)

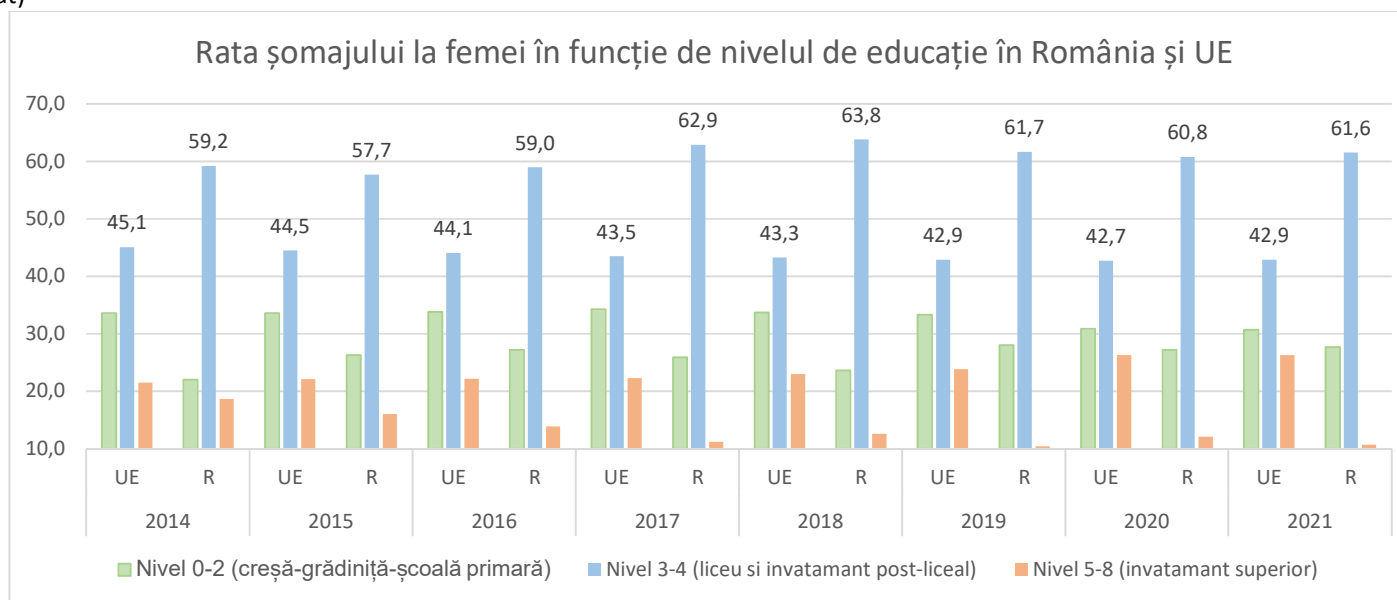


Figura 11. Rata șomajului la femei, după nivelul de educație în Uniunea Europeană și România, categoria de vârstă 15-74 ani (2014-2021)

(Sursa: Eurostat)

Din *Tabelul 11* și *Figura 11* rezultă că femeile cele mai afectate de șomaj, atât în Uniunea Europeană cât și în România, sunt cele care au absolvit nivelul de educație 2 – 4, respectiv care sunt absolvente de liceu sau școală post-liceală. O primă explicație este aceea că această categorie de educație este și cea mai numeroasă în totalul populației (*Tabel 3* și *Tabel 4*). Aceasta explică și faptul că șomajul femeilor din România care au absolvit învățământul superior este mult mai mic decât al femeilor aflate în aceeași situație din Uniunea Europeană. Inevitabil, piața muncii o reflectă pe cea a educației: dacă piața este majoritar ocupată de absolvenți doar de liceu, din rândul lor se vor regăsi atât cei mai mulți angajați cât și cei mai mulți șomeri.

Conform datelor Eurostat, România încă înregistrează diferențe notabile față de Uniunea Europeană în domenii care țin de participarea la educație și de piața muncii. Aceste diferențe nu vizează cu precădere femeile, dar atunci când sunt prezente, cele afectate sunt în primul rând femeile. Așa cum spuneam și mai sus, în comparație cu UE, România are încă foarte mulți absolvenți doar de niveluri inferioare de educație și foarte puțini de studii superioare. Țara noastră păstrează tendința europeană conform căreia în învățământul superior sunt mai multe fete decât băieți. În ceea ce privește profilurile urmate, există în continuare – atât în UE cât și în România - domenii puternic feminizate și altele care aparțin majoritar bărbaților. Ulterior, pe piața muncii și a șomajului, tendințele create de sistemul educațional – în România, foarte mulți absolvenți doar de liceu, puțini de studii superioare – sunt păstrate.

Date fiind aceste date, o soluție pentru alinierea României la nivelul Uniunii Europene în ceea ce privește educația și ocuparea, atât în general cât și pentru femei în special, ar fi o restructurare a tipului de locuri solicitate de economia românească care să pună accent pe joburile specializate. În paralel, și sistemul de educație să fie pregătit pentru o asemenea schimbare de optică, prin livrarea de specialiști în domenii de vârf. Iar această etapă de formare să fie eliberată de stereotipuri de gen care evident afectează orientarea diferită a femeilor și a bărbaților în alegerea domeniilor din învățământul superior și apoi în ceea ce privește ocuparea locurilor de muncă din piață.

# GENUL ÎN PROGRAMUL DE EDUCAȚIE PARENTALĂ

## Educația parentală: introducere și scurt istoric

Programele de educație parentală sunt parte integrantă a politicilor de sprijinire a familiilor și sunt fundamentate pe două principii (Carter, 1996): a) Cel mai bun mijloc pentru a influența favorabil dezvoltarea copiilor și comportamentele acestora este să acționezi asupra convingerilor, atitudinilor și comportamentelor părinților, căci aceștia sunt cei mai timpurii și mai apropiați educatori ai copiilor; b) Modul *cum* să fii părinte se învață și se exersează și nu este înnăscut sau moștenit.

Deși nu există un consens absolut asupra termenului de educație parentală, *în sens larg* acesta denumește „programele, serviciile și resursele destinate părinților și celor care îngrijesc copii, cu scopul de a-i sprijini pe aceștia și de a le îmbunătăți capacitatea de a-și crește copiii” (Carter, 1996). Într-un *sens mai restrâns*, educația parentală se referă la programele care ajută părinții să își dezvolte și să își îmbunătățească abilitățile parentale, să înțeleagă dezvoltarea copilului, să învețe să reducă stresul care poate afecta funcționalitatea parentală, și să învețe să folosească modalități alternative de abordare a situațiilor dificile întâlnite cu copiii (Small & Eastman, 1991). Începuturile programelor de educație parentală sunt revendicate de domeniul medical, fiind centrate pe furnizarea de informații părinților pentru asigurarea sănătății copiilor. Cartea publicată de Dr. Benjamin Spock (*Baby and Child Care*) în 1946 a devenit rapid un *best seller*. În anii '60, sub influența lucrărilor lui Erikson, Bowlby și Ginott, programele de educație parentală trec de la nivelul domeniului medical în cel al psihologiei, educatorul parental fiind considerat expertul care poate ajuta părinții să înțeleagă nevoile copilului și modul cum aceștia pot învăța să rezolve problemele cu care se confruntă în relațiile cu proprii copii. Anii '80 a marcat o dezvoltare accelerată a modelelor de educație parentală, fiind inspirate de perspectiva socială și de cea a diversității culturale (Carter, 1996).

În România, educația parentală a început să se dezvolte la sfârșitul anilor '90, odată cu desfășurarea primelor programe de inspirație internațională. În 1998, Programul „Educați așa”, furnizat de Fundația Copiii Noștri, după un model inițiat de Institutul Olandez pentru Îngrijiri și Bunăstare (NIZW) a constituit un program pilot experimentat împreună cu Ministerul Educației și Cercetării în trei județe. În anul 2000, cu sprijinul UNICEF, programul a fost dezvoltat timp de 5 ani până a ajuns să fie implementat în toate județele din țară. Începând cu anul 2005, programul „Educați așa” a fost preluat de către Ministerul Educației și Cercetării, ca Program Național de Educație Parentală în Învățământul Preșcolar (UNICEF, 2009).

În anul 2000, programul „Cum să devenim părinți mai buni” (furnizat de Holt România) a fost dezvoltat concentrându-se asupra părinților cu copii de vârste 0-3 ani, după modelul Birth to Three din SUA; după aproximativ 10 ani de adaptare, a fost extins la categoria părinților cu copii școlari. Și acest program a beneficiat de la început de sprijinul UNICEF, fiind un program care a cunoscut o dinamică accelerată atât în ceea ce privește adaptarea la diferite categorii de părinți, cât și în privința dezvoltării unui sistem propriu de formare a educatorilor parentali, de supervizare și acreditare a acestora (UNICEF, 2009).

În anul 2004, Asociația Română pentru Educație și Dezvoltare, în parteneriat cu Institutul de Științe ale Educației și UNICEF, a inițiat proiectul „Educația viitorilor părinți”, fiind elaborate materiale auxiliare pentru materia opțională „Educația viitorilor părinți” pentru clasele IX-XII (UNICEF, 2009).

Organizațiile naționale care oferă programe de educație parentală au importat astfel de programe, fiind inspirate de diverse modele și le-au adaptat pentru furnizarea lor părinților din România. Programul Salvați Copii este realizat după modelul Triple P - Positive Parenting Program (dezvoltat de Universitatea din Queensland, Australia) și implementat pentru prima dată în România prin intermediul centrelor de consiliere în anul 2010.

Importul recent al unor programe de educație parentală, a unor modele experimentate în alte culturi a trecut prin etape de adaptare la condițiile socio-culturale ale diferitelor categorii de părinți;

pentru aceasta, furnizorii de programe de educație a părinților au desfășurat cursuri pentru părinți, au adaptat curriculum-ul la condițiile culturale specifice diferitelor categorii de părinți (părinți cu copii de vârstă mică, cu copii preșcolari, cu copii școlari, adolescenți, cu copii cu dizabilități etc. La nivel local, programele furnizate de organizații locale sunt mai eclectice, fiind inspirate fie de cele oferite de organizațiile naționale și combinate cu orientări teoretice diverse (Cojocaru & Cojocaru, 2011a).

Începând cu anul 2011, Asociația HoltIS a adaptat programul de educație parentală la nevoile diferite ale părinților în funcție de vârsta copiilor ținând cont de perspectiva apreciativă. În urma cercetărilor legate profilul educatorului parental, realizate de Asociația HoltIS cu sprijinul UNICEF, s-au produs schimbări majore în ceea ce privește oferirea cursurilor de educație parentală, după cum urmează:

- Ținându-se cont de proximitatea socială și geografică (Cojocaru & Cojocaru, 2011b), invocată de părinți pentru construirea profilului educatorului parental, educatorii parentali au fost pregătiți din rândul specialiștilor de la nivel local: cadre didactice, asistenți sociali și asistenți medicali comunitari;
- Odată cu lansarea de către UNICEF a conceptului *Educație Incluzivă de Calitate*, educația parentală a devenit o componentă a modelului care ia în considerare cei trei actori importanți în asigurarea unei educații de calitate, respectiv: copilul, școala (prin intermediul cadrelor didactice) și părinții;
- Asociația HoltIS a continuat să dezvolte noi module incluse în curriculum pentru educatorii parentali și să adapteze platforma qie.ro pentru asigurarea unui context de management, monitorizare și supervizare a cursurilor de educație parentală;
- Odată cu apariția pandemiei de COVID 19, Asociația HoltIS, împreună cu UNICEF, a pus la dispoziția cadrelor didactice din România, prin intermediul platformei [www.qie.ro](http://www.qie.ro), un sistem de formare online a educatorilor parentali și de organizare de către aceștia a cursurilor de educație cu părinții (inclusiv online).

Dincolo de desfășurarea unor programe naționale de educație parentală (Fundatia Copiilor Noștri, Asociația HoltIS, Step by Step, Salvați Copiii), pentru dezvoltarea și susținerea acestui domeniu de intervenție în România, UNICEF, Ministerul Educației, Autoritatea Națională pentru Protecția Drepturilor Copilului, Ministerul Sănătății și ONG-urile furnizoare de programe de educație parentală au început elaborarea Strategiei Naționale de Educație Parentală, iar Ministerul Educației a pus-o în dezbateră în două sesiuni, ultima fiind în aprilie 2022.

În anii 2021-2022, Asociația HoltIS cu sprijinul UNICEF au organizat patru sesiuni de Educație Parentală, cu tematici specifice și care au fost desfășurate punctual cu sprijinul cadrelor didactice.

Tabel 12. Participarea la module de educație parentală, la nivel național, teme punctuale

Nr. Crt.	Denumire Sesiune	An	Cadre didactice	Nr. Părinți Participanți
1	Sesiunea Națională: Cum Abordăm Pozitiv Comportamentele Copilului?	2021	2.407	21.189
2	Sesiunea Națională: de Parenting Appreciativ - Prevenirea traficului de persoane	2021	2.792	10.100
3	Sesiunea Națională: Imunitate și vaccinare. Informații utile părinților	2022	929	4.874
4	Sesiunea Națională: Cum putem înțelege egalitatea de Gen?	2022	1.457	9.234
<b>Total părinți participanți</b>			<b>7.585</b>	<b>45.397</b>

Cifrele de mai sus ne arată, în mod categoric, interesul pe care îl manifestă cadrele didactice și părinții pentru a participa la activități de educație parentală.

### Educație parentală versus sprijin parental

*Scopul educației parentale* este de a dezvolta relațiile dintre părinți și copii prin încurajarea comportamentelor de sprijin ale părinților și modificarea comportamentelor non-productive sau vătămătoare (Small, 1990). Programele de educație parentală își propun, în general, să dezvolte la părinți comportamente noi, pozitive, pe de o parte și să elimine o serie de comportamente care afectează nefavorabil dezvoltarea copilului, pe de altă parte. Small (1990) operează cu diferențe în ceea ce privește *educația parentală și sprijinul parental*. Ca entitate de sine stătătoare sau în combinație cu alte programe, educația parentală ajută părinții să-și dezvolte și să-și îmbunătățească abilitățile parentale, să înțeleagă dezvoltarea umană, să alterneze abordările în creșterea copiilor și să învețe tehnicile pentru a reduce stresul care subminează funcționarea parentală (Small, 1990). Educația parentală pune accent atât pe îmbunătățirea exercitării parentalității, cât și pe latura terapeutică de reducere a tensiunilor generate de îndeplinirea rolurilor de părinte. *Scopul sprijinului parental* este de a îmbunătăți capacitatea părinților de a valorifica resursele din afara familiei pentru propria bunăstare a lor și a copiilor lor (Riley, 1994). Considerăm că aceste diferențe surprinse de Carter (1990) sunt utile pentru clarificarea modului în care educația parentală răspunde unor nevoi și produce anumite efecte. În România există deseori confuzii în ceea ce privește educația parentală: frecvent, orice intervenție asupra părinților (consiliere, sprijin moral, grupuri de suport, informare etc.) sunt trecute la activități de educație parentală (Wyatt Kaminski et al., 2008).

Pe măsură ce părinții participă la programe de educație parentală devin mai capabili să ofere o îngrijire mai atentă copiilor. Nu-i suficient doar să informezi oamenii și ei să înțeleagă mesajele transmise în diferite campanii de informare pentru a schimba comportamentele. Cele mai citate exemple în literatură sunt cele legate de comportamentele în sănătate și cele subsumate conceptului de stil de viață; astfel, în ciuda nenumăratelor campanii de informare și educare fumătorii nu-și modifică comportamentul, persoanele care-și agresează membrii familiei nu devin mai puțin agresivi sau mai puțin violenți, părinții care-și neglijează copiii nu devin mai atenți față de aceștia etc.. Producerea unor schimbări la nivelul comportamentelor presupune înțelegerea

complexă a culturii, factorilor personali și sociali, asigurarea unor contexte de interacțiune și control social capabile să motiveze și să susțină schimbarea.

## **Avem nevoie de educație parentală? Avantajele și limitele educației parentale**

În general, în literatura domeniului, cele mai frecvent invocate consecințe ale educației parentale sunt: îmbunătățirea cunoașterii părinților în domeniul dezvoltării copiilor, a nevoilor acestora și modului cum acestea pot fi satisfăcute, în așa fel încât să susțină sănătatea fizică și psihică a copilului; informarea părinților în legătură cu drepturile copilului și modul în care acestea trebuie respectate; îmbunătățirea abilităților părinților de a comunica cu copiii, de a-și ajusta așteptările față de aceștia în mod realist; îmbunătățirea atitudinilor responsive și suportive a părinților față de copii, a capacității lor de a sprijini autonomizarea copiilor prin disciplinarea pozitivă a lor etc.

Toate aceste lucruri pot constitui soluții posibile pentru o serie de probleme sociale importante: abuzul asupra copilului, problemele sociale ale adolescenților (consum de droguri, delincvență etc), eșecul școlar, violența tinerilor; de asemenea, ele afectează pozitiv adulții la nivelul construcției identității parentale și a demnității de părinte, la nivelul rețelelor lor sociale, pe care le dinamizează, restructurează și consolidează, la gestionarea și reducerea stresului parental (Goddard, Myers-Walls, Lee, 2004).

Deși beneficiile educației parentale sunt incontestabile, totuși ea nu reprezintă un panaceu (Carter, 1996): ea nu poate rezolva sărăcia și efectele devastatoare ale acesteia asupra familiilor, nici inegalitățile sociale sau problemele din sistemul de asistență socială a familiei și copilului etc.; cu toate acestea, ea poate îmbunătăți abilitatea părinților de a oferi dragoste și sănătate copiilor lor, oferindu-le astfel o șansă mai bună în viață.

Orientarea în mod prioritar către familiile vulnerabile și defavorizate are ca principal argument faptul că în aceste familii copilul este supus unor riscuri, precum: abuzul, neglijarea, exploatare prin muncă, nerespectarea drepturilor fundamentale etc. Nevoia este mai bine scoasă în evidență datorită faptului că aceste categorii de familii sunt mai puțin expuse prescripțiilor instituționale privind drepturile copilului, sunt mai văduvite de interacțiuni sociale capabile să influențeze comportamentele și competențele parentale. Poate, de aceea, cursurile de educație parentală, înțelese ca activități capabile să asigure contextul unor interacțiuni între părinți, par să fie mai adaptate nevoilor părinților și mai flexibile în construirea unor *comunități de învățare*. În cadrul unor asemenea contexte părinții pot interacționa, își pot împărtăși propriile experiențe, pot schimba idei, soluții și credințe, pot să realizeze comparații între propriile comportamente și cele ale celorlalți părinți (Miller & Sambell, 2003). Părinții participanți la programe de educație parentală manifestă în mod direct intenția de *reducere a asimetriei puterii* dintre specialist (educator parental) și părinte; părinții consideră că principala calitate a educatorului parental este ca acesta să fie, la rândul său, părinte. Astfel, prin comparație și asemănare, prin multiplicarea numărului de persoane care împărtășesc aceleași valori se creează un context de legitimitate și un cadru social care facilitează, pe de o parte, internalizarea valorilor, normelor și prescripțiilor și experimentarea unor noi comportamente, pe de altă parte.

Programele de educație parentală care se desfășoară în cadrul unor întâlniri de grup sunt considerate a fi *mai puțin invazive la nivelul mediului familial*, deoarece prescripțiile instituționale sunt moderate de valorile împărtășite de membrii grupului, iar întâlnirile dintre specialiști (educatori parentali) nu sunt percepute ca fiind o formă de control venit din sfera instituțională; în acest caz, educatorii parentali sunt văzuți de către părinți mai degrabă ca facilitatori, persoane de sprijin și modele sociale.

Scopul programelor de educație parentală este acela de *susținere a parentalității*, văzut ca un ansamblu de atitudini și practici educative, care actualizează *competențele părinților* (cu sensul de a le acorda la sistemul de valori promovată în societate). Educația parentală urmărește nu doar dezvoltarea *competențelor practice*, ci și a celor *reflexive*. Exercițiul practic al parentalității este



definit mai degrabă ca un proces al unei practici reflexive și nu doar un set de îndelețniciri sau sarcini practice care trebuie învățate și care definesc rigid rolurile de mamă și de tată (Golding, 2000).

## Dificultăți în măsurarea efectelor participării la cursurile de educație parentală

Intenția de a măsura cu acuratețe folosind metode statistice schimbarea comportamentului părinților față de copii ca efecte ale participării acestora la cursurile de educație parentală prezintă o serie de dificultăți, cea mai importantă fiind distorsionarea răspunsurilor părinților datorită efectului deziderabilității sociale (efect amplificat de cursul de educație parentală). Cuantificarea cu acuratețe a modificărilor post curs ar necesita, probabil, metode observaționale (live sau înregistrate) desfășurate în același mediu familial o perioadă semnificativă de timp de observare, înainte de participarea la cursurile de educație parentală, pentru identificarea pattern-urilor comportamentale din relația părinți-copii și, de asemenea, o perioadă semnificativă de timp după finalizarea cursurilor, pentru observarea modificărilor absolute.

Există riscuri de raportare a invizibilității sau volatilității efectelor, datorită inerției sistemului familial la schimbare (*mai ales atunci când participantul la cursuri este doar unul dintre parteneri*) și este posibil să nu surprindem imediat modificările la nivelul reflecției părinților asupra relațiilor cu proprii copii. Acest lucru se întâmplă mai ales în situația în care cursurile de educație parentală sunt organizate preponderent sub forma informării, fără participarea părinților în contexte practice de interacțiune oferite în timpul cursurilor (exerciții, jocuri de rol etc.) și fără a experimenta în mediul familial, ca teme de casă, o serie de practici analizate în cadrul cursurilor.

O serie de schimbări pot fi sesizate în cadrul cursurilor de educație parentală care presupun mai multe întâlniri succesive cu aceeași părinți, atât *la nivelul limbajului*, cât și *la nivelul comportamentelor resemnificate în interacțiune cu ceilalți* (Smith et al., 1998). Interacțiunile dintre părinți dezvoltate în cadrul mai multor întâlniri succesive participă la apariția unor modificări ale limbajului participanților (însușirea unor noi expresii, modelarea definirii unor situații, experimentarea unor noi cadre de referință care sunt activate în anumite contexte etc.).

Unele programe sunt bazate pe ideea că *îmbunătățirea abilităților parentale* și conectarea părinților la nevoile copiilor ar trebui să ducă la o serie de îmbunătățiri măsurabile la nivelul dezvoltării copilului. Studiile realizate pentru corelarea efectelor programelor de educație parentală asupra părinților cu schimbările în dezvoltarea copilului au demonstrat că programele care au produs efecte pe termen scurt pentru părinți au un impact aproape insesizabil asupra dezvoltării copiilor (Brown, 2005). De aceea, pentru asigurarea sustenabilității acestor abilități dezvoltate pe perioada participării la cursuri este necesară asigurarea condițiilor pentru menținerea interacțiunilor dintre părinți; studiul realizat de noi susține faptul că, atunci când sunt organizate grupuri de suport la care participă părinții care au fost beneficiari ai unui program de educație parentală, efectele cursurilor sunt menținute pe o perioadă mai mare de timp.

## Educație parentală la nivel național din perspectiva genului

### Genul educatorilor parentali

Genul educatorilor este un indicator care poate măsura gradul de implicare a cadrelor didactice în funcție de gen, atât în pregătirea în domeniul educației parentale, cât și la nivelul organizării cursurilor de educație parentală cu părinții.

Tabel 13. Repartiția în funcție de gen și județ a educatorilor parentali formați, care au organizat cursuri de educație parentală

Județ	Educatori / Feminin		Educatori / Masculin		Total
	No	%	No	%	
					No

Alba	32	96,97	1	3,03	33
Arad	7	100,00	0	0,00	7
Argeş	33	100,00	0	0,00	33
Bacău	384	88,07	52	11,93	436
Bihor	19	100,00	0	0,00	19
Bistriţa-Năsăud	21	95,45	1	4,55	22
Botoşani	27	96,43	1	3,57	28
Brăila	20	86,96	3	13,04	23
Braşov	24	92,31	2	7,69	26
Bucureşti	50	94,34	3	5,66	53
Buzău	47	94,00	3	6,00	50
Călăraşi	9	100,00	0	0,00	9
Caraş-Severin	6	100,00	0	0,00	6
Cluj	23	100,00	0	0,00	23
Constanţa	34	97,14	1	2,86	35
Covasna	5	100,00	0	0,00	5
Dâmboviţa	30	96,77	1	3,23	31
Dolj	24	100,00	0	0,00	24
Galaţi	37	100,00	0	0,00	37
Giurgiu	5	71,43	2	28,57	7
Gorj	24	96,00	1	4,00	25
Harghita	5	100,00	0	0,00	5
Hunedoara	15	93,75	1	6,25	16
Ialomiţa	11	100,00	0	0,00	11
Iaşi	276	92,62	22	7,38	298
Ilfov	8	80,00	2	20,00	10
Maramureş	34	94,44	2	5,56	36
Mehedinţi	16	100,00	0	0,00	16
Mureş	10	90,91	1	9,09	11
Neamţ	27	96,43	1	3,57	28
Olt	11	100,00	0	0,00	11
Prahova	64	98,46	1	1,54	65
Sălaj	14	87,50	2	12,50	16
Satu Mare	18	100,00	0	0,00	18
Sibiu	11	100,00	0	0,00	11
Suceava	94	92,16	8	7,84	102
Teleorman	5	62,50	3	37,50	8
Timiş	10	90,91	1	9,09	11
Tulcea	18	100,00	0	0,00	18
Vâlcea	10	90,91	1	9,09	11
Vaslui	132	84,62	24	15,38	156
Vrancea	25	100,00	0	0,00	25
<b>Total</b>	<b>1.675</b>	<b>92,29</b>	<b>140</b>	<b>7,71</b>	<b>1.815</b>

Sursa: www.qie.ro

Sunt câteva observații legate de genul educatorilor parentali, la nivel național:

- La nivel național, 92,29 % dintre educatorii parentali activi în școlile din România sunt de gen feminin, iar 7,71% sunt de gen masculin;
- De remarcat, este faptul că intervenția în cadrul proiectelor UNICEF, susținută în județul Bacău, a condus la rezultate deosebite; din totalul de 1.815 educatori parentali activi, 24,2 % sunt din județul Bacău. În plus, dacă media națională a educatorilor parentali bărbați este de 7,71 %, în Bacău media este 11.93%;
- Sunt și alte câteva județe care au rezultate peste mediile naționale; de exemplu, județul Iași care a derulat două proiecte de anvergură județeană, implementate de Inspectoratul Școlar Județean Iași în parteneriat cu Asociația HoltIS, unul finanțat din Fondurile Norvegiene, și unul finanțat prin POCU – Fonduri Europene, în care au fost pregătiți 298 de educatori parentali, din care 7,38 % sunt bărbați;
- O altă situație specială este legată și de județul Vaslui în care a fost derulat un proiect finanțat din Fondurile Norvegiene, implementat de Consiliul Județean Vaslui în parteneriat cu Asociația HoltIS. În acest județ au fost pregătiți 156 de educatori parentali din școlile din mediul rural, dintre aceștia 15,38% fiind bărbați.

### *Sesiuni de educație parentală organizate de educatorii parentali*

Numărul total de sesiuni de educație parentală înregistrate pe platforma [www.qie.ro](http://www.qie.ro) (începând cu anul 2011) este de 20.544, cele mai multe fiind organizate în județul Bacău (8.431 de sesiuni, 41,04 %), urmate de județele Iași (3.693 de sesiuni, 17,98 %) și Vaslui (1.653 de sesiuni, 8.05%). Este un număr semnificativ de întâlniri, ele fiind raportate la întreaga perioadă; chiar și așa se constată că în ultimii zece ani au fost organizate în medie peste 171 de sesiuni lunare.

Dacă ne raportăm la perioade mai intense 2016-2018, în care au fost mai multe proiecte ce au promovat și educația parentală, în principal în mediul școlar, au fost perioade în care au fost organizate în medie zilnic câte 27 de sesiuni de educație parentală.

În continuare (Tabelul 14) prezentăm date statistice naționale privind sesiunile de educație parentală organizate de educatori parentali, în funcție de gen și de județ.

Tabel 14. Repartiția numărului de sesiuni de educație parentală organizate de educatorii parentali, în funcție de gen și județ

Județ	Sesiuni Educatori Parentali Bărbați		Sesiuni Educatori Parentali Femei		Total
	Nr	%	Nr	%	
Alba	0	0,00	178	100,00	178
Arad	0	0,00	46	100,00	46
Argeș	0	0,00	231	100,00	231
Bacău	1.033	12,25	7.398	87,75	8.431
Bihor	0	0,00	141	100,00	141
Bistrița-Năsăud	10	6,02	156	93,98	166
Botoșani	4	1,90	206	98,10	210
Brăila	0	0,00	130	100,00	130
Brașov	14	6,83	191	93,17	205
București	30	9,90	273	90,10	303
Buzău	16	5,56	272	94,44	288
Călărași	0	0,00	85	100,00	85
Caraș-Severin	0	0,00	38	100,00	38
Cluj	0	0,00	171	100,00	171
Constanța	0	0,00	219	100,00	219
Covasna	3	6,38	44	93,62	47
Dâmbovița	0	0,00	164	100,00	164
Dolj	0	0,00	229	100,00	229
Galați	0	0,00	281	100,00	281
Giurgiu	26	31,33	57	68,67	83
Gorj	0	0,00	178	100,00	178
Harghita	0	0,00	36	100,00	36
Hunedoara	8	6,96	107	93,04	115
Ialomița	0	0,00	56	100,00	56
Iași	260	7,04	3.433	92,96	3.693
Ilfov	24	32,88	49	67,12	73
Maramureș	16	5,44	278	94,56	294
Mehedinți	0	0,00	96	100,00	96
Mureș	7	11,86	52	88,14	59
Neamț	0	0,00	129	100,00	129
Olt	0	0,00	88	100,00	88
Prahova	23	3,81	580	96,19	603
Sălaj	14	17,72	65	82,28	79
Satu Mare	0	0,00	150	100,00	150
Sibiu	0	0,00	67	100,00	67
Suceava	65	8,67	685	91,33	750
Teleorman	43	48,31	46	51,69	89

Timiș	15	24,19	47	75,81	62
Tulcea	0	0,00	240	100,00	240
Vâlcea	16	12,60	111	87,40	127
Vaslui	267	16,15	1.386	83,85	1.653
Vrancea	0	0,00	261	100,00	261
<b>Total</b>	<b>1.894</b>	<b>9,22</b>	<b>18.650</b>	<b>90,78</b>	<b>20.544</b>
Bacău	1.033	12,25	7.398	87,75	8.431
%	54,54		39,67		41,04
Iași	260	7,04	3.433	92,96	3.693
%	13,73		18,41		17,98 %
Vaslui	267	16,15	1.386	83,85	1.653
%	14,10		7,43		

Sursa: [www.gie.ro](http://www.gie.ro)

#### Câteva observații:

- Din totalul de 20.544 de sesiuni de educație parentală, 90,78 % au fost organizate de educatori parentali femei (18.650 de sesiuni) și 9,22 % dintre acestea de către educatori parentali bărbați (1.894 de sesiuni).
- Județul Bacău înregistrează o rată de 54,54 % a sesiunilor de organizate de educatori parentali bărbați din totalul sesiunilor de acest tip organizat la nivel național și 39,67 % din totalul sesiunilor organizate de educatori parentali femei la nivel național.
- 12,25 % din totalul sesiunilor de educație parentală din județul Bacău au fost organizate de educatori parentali bărbați (rata medie națională este de 9,22 %) și 87,75 % de educatori parentali femei (rata medie națională este de 90,78%).
- De remarcat este faptul că județul Vaslui înregistrează o pondere de 16,15 % (organizate de bărbați) din totalul sesiunilor de educație parentală organizate în județ.
- Cele mai mari ponderi ale sesiunilor organizate de educatori parentali bărbați se înregistrează în următoarele județe: Teleorman (48,31 % din sesiunile organizate în județ), Ilfov (32,88 % din sesiunile organizate în județ) și Giurgiu (31,33 % din sesiunile organizate în județ).

#### *Genul directorilor – educatori parentali*

Pentru a sprijini încurajarea taților de a participa la cursurile de educație parentală și pentru a consolida procesul de integrare a educației parentale în cultura școlară au fost pregătiți și directori/directori adjuncți ai școlilor. În unele dintre intervenții, persoanele aflate în poziții de management și-au asumat organizarea cursurilor de educație parentală cu tați.

Tabel 15. Genul directorilor/ directorilor adjuncți care sunt educatori parentali

Județ	Educatori Parentali Bărbați (directori sau directori adjuncți)	Educatori Parentali Femei (directori sau directori adjuncți)	Total EP (directori / directori adjuncți)
Alba	1	1	2
Bacău	3	17	20
Bihor	0	1	1
Brăila	1	2	3
Brașov	0	1	1
București	0	1	1
Buzău	0	3	3
Constanța	0	1	1
Dâmbovița	0	1	1
Galați	0	2	2
Iași	0	3	3
Mehedinți	0	1	1
Neamț	0	2	2
Prahova	0	1	1
Satu Mare	0	2	2
Suceava	1	1	2
Timiș	1	0	1
Vaslui	0	2	2
Total	7	42	49

### *Genul participanților la cursurile de educație parentală*

La nivel național, numărul total de participanți la cursurile de educație parentală (cu mai mult de 7 sesiuni) este de 28.876, dintre aceștia 23.482 sunt mame (81,32%) și tați 4.759 (16,48%). La celelalte categorii de participanți (bunici, tutori, asistenți maternali și alte rude) nu au fost solicitate și completate datele pe platforma [www.qie.ro](http://www.qie.ro) legate de genul participanților. Totuși, se poate observa că participarea tăților reprezintă o pondere de 16,48 %, în comparație cu participarea tăților la asemenea programe din străinătate, unde media este de 5.9 %. Acest lucru demonstrează faptul că, în România, implicarea tăților în creșterea și îngrijirea copiilor tinde să fie din ce în ce mai substanțială. În total, au fost organizate 3.197 de grupuri de părinți pentru care s-au desfășurat 20.544 de sesiuni (întâlniri cu părinții pe teme programului de educație parentală) la nivel național.

În tabel, sunt marcate 3 județe în care focalizarea pe cursurile de educație parentală au cuprins mai multe comunități; acestea au fost organizate în cadrul unor proiecte inițiate în județul Bacău de Reprezentanța UNICEF, care au cuprins componenta de educație parentală desfășurată de Asociația HoltIS; în județul Iași a fost derulat un proiect finanțat din Fondurile Norvegiene, implementat de Inspectoratul Școlar Județean Iași în parteneriat cu Asociația HoltIS și unul finanțat prin POCU de Uniunea Europeană; și județul Vaslui, în care a fost derulat un proiect finanțat din Fondurile Norvegiene, implementat de Consiliul Județean Vaslui în parteneriat cu Asociația HoltIS.

Observăm că în județul Bacău au participat la cursurile de educație parentală un număr de 12.850 de participanți (44,5% din totalul participanților la nivel național), în județul Iași 4.883 de participanți (16,91 % din totalul participanților la nivel național) și 1.793 în județul Vaslui (6,21%). Acest lucru demonstrează faptul că atunci când sunt alocate resurse se pot dezvolta asemenea modele și nu la nivelul proiectelor pilot; de fapt, în domeniul educației parentale este depășită perioada proiectelor pilot, iar acest lucru înseamnă că practicile dezvoltate pot fi extinse la nivel național, numai și numai dacă politicile publice sprijină acest lucru.

Tabel 16. Repartiția în funcție de gen și județ a părinților participanți la programul de educație parentală

Județ	Grupe educație parentală	Total Participanți	Participanți tați		Participanți mame		Bunici*		Tutori*		Asistenți Maternali*		Alte Rude*	
			N	%	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%
Alba	33	233	32	13,73	194	83,26	4	1,72	0	0,00	0	0,00	3	1,29
Arad	7	62	6	9,68	49	79,03	2	3,23	0	0,00	3	4,84	2	3,23
Argeș	35	305	45	14,75	256	83,93	1	0,33	2	0,66	1	0,33	0	0,00
Bacău	1.140	12.850	2.863	22,28	9.889	76,96	56	0,44	16	0,12	12	0,09	14	0,11
Bihor	21	162	22	13,58	130	80,25	4	2,47	0	0,00	6	3,70	0	0,00
Bistrița-Năsăud	30	197	13	6,60	179	90,86	1	0,51	1	0,51	2	1,02	1	0,51
Botoșani	39	292	26	8,90	263	90,07	1	0,34	0	0,00	2	0,68	0	0,00
Brăila	27	214	19	8,88	193	90,19	1	0,47	0	0,00	1	0,47	0	0,00
Brașov	29	278	43	15,47	228	82,01	4	1,44	0	0,00	3	1,08	0	0,00
București	56	429	46	10,72	365	85,08	14	3,26	0	0,00	0	0,00	4	0,93



Buzău	59	502	51	10,16	425	84,66	13	2,59	0	0,00	8	1,59	5	1,00
Călărași	15	128	14	10,94	111	86,72	2	1,56	1	0,78	0	0,00	0	0,00
Caraș-Severin	6	48	5	10,42	43	89,58	0	0,00	0	0,00	0	0,00	0	0,00
Cluj	25	203	22	10,84	181	89,16	0	0,00	0	0,00	0	0,00	0	0,00
Constanța	42	323	23	7,12	291	90,09	2	0,62	0	0,00	1	0,31	6	1,86
Covasna	5	67	9	13,43	58	86,57	0	0,00	0	0,00	0	0,00	0	0,00
Dâmbovița	33	238	9	3,78	221	92,86	6	2,52	0	0,00	0	0,00	2	0,84
Dolj	32	291	24	8,25	262	90,03	5	1,72	0	0,00	0	0,00	0	0,00
Galați	43	377	15	3,98	359	95,23	2	0,53	0	0,00	1	0,27	0	0,00
Giurgiu	11	97	12	12,37	85	87,63	0	0,00	0	0,00	0	0,00	0	0,00
Gorj	33	312	28	8,97	279	89,42	2	0,64	0	0,00	1	0,32	2	0,64
Harghita	6	51	9	17,65	41	80,39	1	1,96	0	0,00	0	0,00	0	0,00
Hunedoara	21	183	11	6,01	165	90,16	4	2,19	1	0,55	1	0,55	1	0,55
Ialomița	12	82	11	13,41	67	81,71	3	3,66	0	0,00	0	0,00	1	1,22

Iași	619	4.883	731	14,97	4.041	82,76	49	1,00	12	0,25	16	0,33	34	0,70
Ilfov	13	81	10	12,35	62	76,54	6	7,41	0	0,00	0	0,00	3	3,70
Maramureș	54	395	43	10,89	345	87,34	7	1,77	0	0,00	0	0,00	0	0,00
Mehedinți	20	145	23	15,86	109	75,17	2	1,38	0	0,00	9	6,21	2	1,38
Mureș	11	87	8	9,20	76	87,36	3	3,45	0	0,00	0	0,00	0	0,00
Neamț	35	233	26	11,16	194	83,26	0	0,00	0	0,00	11	4,72	2	0,86
Olt	14	123	13	10,57	98	79,67	6	4,88	0	0,00	0	0,00	6	4,88
Prahova	91	744	69	9,27	615	82,66	14	1,88	9	1,21	29	3,90	8	1,08
Sălaj	16	104	7	6,73	92	88,46	3	2,88	2	1,92	0	0,00	0	0,00
Satu Mare	23	201	14	6,97	165	82,09	2	1,00	0	0,00	18	8,96	2	1,00
Sibiu	11	86	16	18,60	66	76,74	4	4,65	0	0,00	0	0,00	0	0,00
Suceava	114	939	74	7,88	802	85,41	13	1,38	12	1,28	26	2,77	12	1,28
Teleorman	14	139	18	12,95	120	86,33	0	0,00	1	0,72	0	0,00	0	0,00
Timiș	12	104	16	15,38	85	81,73	0	0,00	0	0,00	0	0,00	3	2,88
Tulcea	35	405	42	10,37	356	87,90	0	0,00	3	0,74	0	0,00	4	0,99
Vâlcea	16	153	20	13,07	114	74,51	5	3,27	0	0,00	13	8,50	1	0,65
Vaslui	298	1.793	198	11,04	1.548	86,34	5	0,28	1	0,06	36	2,01	5	0,28
Vrancea	41	337	73	21,66	260	77,15	4	1,19	0	0,00	0	0,00	0	0,00
<b>Total</b>	<b>3.197</b>	<b>28.876</b>	<b>4.759</b>	<b>16,48</b>	<b>23.482</b>	<b>81,32</b>	<b>251</b>	<b>0,87</b>	<b>61</b>	<b>0,21</b>	<b>200</b>	<b>0,69</b>	<b>123</b>	<b>0,43</b>
Bacău	1.140	12.850	2.863	22,28	9.889	76,96	56	0,44	16	0,12	12	0,09	14	0,11
%	35,66	44,50	60,16		42,11		22,31		26,23		6,00		11,38	

lași	619	4.883	731	14,97	4.041	82,76	49	1,00	12	0,25	16	0,33	34	0,70
%	19,36	16,91	15,36		17,21		19,52		19,67		8,00		27,64	
Vaslui	298	1.793	198	11,04	1.548	86,34	5	0,28	1	0,06	36	2,01	5	0,28
%	9,32	6,21	4,16		6,59		1,99		1,64		18,00		4,07	

\* Nu a fost precizat în mod clar genul; Sursa: [www.gje.ro](http://www.gje.ro)

Alături de județele evidențiate, mai sunt județe în care s-au desfășurat proiecte care au inclus educația parentală, în cadrul unor proiecte finanțate de Uniunea Europeană, dar la o scară mai mică (Argeș, Botoșani, Brăila, Buzău, Constanța, Dolj, Galați, Maramureș, Mehedinți, Neamț, Prahova, Satu Mare, Suceava, Tulcea și Municipiul București).

Participarea taților a fost de 22,28 % din totalul participanților pe județ, dar care reprezintă 60,16% din totalul taților participanți la nivel național. Acest lucru se datorează și strategiei de încurajare a participării taților prin pregătirea directorilor de școli ca educatori parentali, fapt care a făcut ca autoritatea acestora și prestigiul acordat de tați să conducă la o participare mai ridicată din partea acestora.

În județul Bacău, au participat la cursuri de educație parentală un număr de 9.889 de mame, ceea ce reprezintă 42,11 % din totalul mamelor participante la nivel național.

Deși nu s-a urmărit în mod direct, ca fiind un serviciu destinat bunicilor, media națională de participare a acestora la cursurile de educație parentală este de 0,87 % din totalul participanților, dar două județe se remarcă ca având rate de participare a acestora peste media națională, respectiv județul Ilfov, cu o rată de 7,41 % și județul Olt cu 4,88 %.

La cursurile de educație parentală au participat și tutorii ai copiilor din serviciile sociale în care s-a organizat programul de educație parentală, ratele cele mai mari fiind 1,92% Sălaj, 1,28% Suceava și 1,21% Prahova; rata medie națională este de 0,21%.

La cursuri de educație parentală au participat și asistenții maternali ai copiilor din școlile în care s-au desfășurat cursuri de dezvoltare a abilităților parentale, iar ratele cele mai mari de participare au fost: 8,50% în județul Vâlcea, 4,84 în județul Arad și 4,72 în județul Neamț; rata națională de participare a asistenților maternali este de 0,69 %.

În ceea ce privește participarea altor rude în care se află în îngrijire copii, rata cea mai mare de participare la cursurile de educație parentală se înregistrează în județele Olt (4,88 %), Ilfov (3,70%) și în județul Timiș (2,88 %); rata națională de participare a altor rude la cursurile de educație parentală este de 0,73%.

## CONCLUZII

Egalitatea de gen, fiind un aspect care ține de drepturile fundamentale ale omului, este un concept care a apărut din nevoia asigurării și implementării șanselor egale de dezvoltare femeilor și bărbaților, dovedindu-se a fi un fenomen social extrem de complex, aflat la intersecția mai multor factori sociali, care face necesară o abordare mai largă, ce trebuie să aibă în vedere, pe lângă asigurarea accesului egal la o educație de bună calitate, identificarea cauzelor structurale care se manifestă implicit în sistemul educațional, dar și în subsistemele care îl susțin și care rezultă din acesta, cum ar fi familia, piața muncii, participarea economică, politică și socială a femeilor și bărbaților etc.

Condiția egalității prin paritate reflectă doar o realitate formală și rămâne astfel un indicator statistic limitativ, ceea ce orientează eforturile de asigurare a drepturilor egale între bărbați și femei către conceptul de echitate, fiind considerat mai cuprinzător și bazat pe exploatarea maximală a potențialului individual indiferent de gen, recunoscând diferențele rezultate din caracteristicile biologice diferite ale bărbaților și femeilor.

Aflându-se la intersecția practicilor, normelor formale sau informale, a valorilor și curenților din societate, școala rămâne unul dintre cadrele instituționale centrale în care egalitatea sau inegalitatea de gen se pot manifesta în paralel în diverse forme, atât la nivel formal cât și la nivelul interacțiunilor sociale mai puțin formale, fiind derivate din relațiile de putere determinate de gen, la rândul lor, susținute de stereotipurile de gen. Pentru contracararea acestor tendințe este necesară atingerea echității prin asigurarea dreptului la educație (acces), dreptului în interiorul procesului educativ (egalitate în procesul de învățare și în evaluare) și a drepturilor generate de educație (acces pe piața muncii, participare politică, antreprenoriat și leadership etc.).

Identificarea stereotipurilor de gen promovate la nivel social, atât în școală, cât și în afara ei, ca factori care determină și susțin inegalitățile de gen, orientează atenția, de asemenea, spre construcția socială a genului, văzut ca un construct, rezultat în cadrul interacțiunilor sociale care contribuie la construcția unor realități sociale multiple, în care identitatea, inclusiv identitatea de gen, recunoscută ca fiind una dintre cele mai importante, devine un construct social influențat de spațiul cultural în care se formează, fiind rezultatul prescripțiilor atitudinale, comportamentale și relaționale dictate de rolurile sociale de gen, care devin atât rezultat cât și mecanism de formare a discursurilor asociate genului. Raportându-ne la România, violența este încă regăsită ca formă de disciplinare atât a copiilor cât și a femeilor, transmisă intergenerațional (Rada, 2014) și care poate contribui la menținerea discriminărilor de gen, mai ales când sunt asociate cu sărăcia și un nivel educațional redus, ceea ce face necesară identificarea factorilor a căror abordare ar putea eficientiza eforturile de asigurare a echității de gen prin adoptarea măsurilor care țin de accesul la educație, asigurarea egalității în procesul de învățare și în ceea ce privește rezultatele învățării dar și în ceea ce privește rezultatele externe școlii, specifice cadrului cultural românesc.

Pe de altă parte, datele continuă să prezinte diferențe notabile între situația dintre Uniunea Europeană și România în ceea ce privește ponderea populației care urmează niveluri superioare de învățământ. Tendință se reflectă și în structura forței de muncă, la noi în țară fiind proporțional mai mulți angajați (și șomeri) cu studii medii față de cei cu studii superioare. Chiar dacă șomajul în rândul femeilor din România este mai scăzut decât cel al bărbaților, șomajul femeilor cu studii medii este mult mai mare în țara noastră față de UE. În sfârșit, atât în cazul UE cât și al României continuă să existe specializări și profesii puternic feminizate și puternic masculinizate care exprimă modele culturale încă puternice în ceea ce privește diferențele de gen, ceea ce arată necesitatea unor schimbări de perspectivă și de intervenție care să conducă la egalitate prin echitate nu doar în sfera educației ci în toate componentele vieții sociale.

În ceea ce privește educația parentală, aceasta poate participa în mod evident la consolidarea practicilor parentale, la îmbunătățirea și adaptarea acestora la noile cerințe ale copiilor și părinților din societatea actuală. Datele referitoare la participarea taților la educație parentală arată implicarea acestora în creșterea, educația și îngrijirea copiilor, care depășește nivelul bunului simț

prin care, tradițional, se consideră că tații au un rol instrumental (concentrat mai ales în relațiile cu mediul extern familiei) și mai puțin implicat în sfera spațiului familial. Datele statistice la nivel național demonstrează că tații au început să aibă un rol important în ceea ce privește manifestarea parentalității (procentul participanților este de 16,48 %, în comparație cu participarea taților la asemenea programe din străinătate, unde media este de 5.9 %). Societatea românească se schimbă și acest lucru este vizibil; în anul 2000, când a debutat programul de educație parentală, participarea taților din România era sub 3% din totalul participanților la cursurile de educație parentală.

## BIBLIOGRAFIE

- Aikman, S., & Unterhalter, E. (Eds.). (2007). *Practising gender equality in education: Programme insights*. Oxfam.
- Aragonés-González, M., Rosser-Limiñana, A., Gil-González, D. (2020). Coeducation and gender equality in education systems: A scoping review. *Children and use service review*
- Baily, S., & Holmarsdottir, H. B. (2015). The quality of equity? Reframing gender, development and education in the post-2020 landscape. *Gender and Education, 27*(7), 828–845.
- Baker, D. P., & Perkins Jones, D. (2005). Opportunity and Performance: A Sociological Explanation for Gender Differences in Academic Mathematics. In *Education and Gender Equality*. The Falmer Press.
- Băluță, I., Cîrstocea, I. (2002). Direcții și teme de cercetare în studiul de gen din România. Atelier Colegiul Noua Europă București.
- Benbow, C.P. and Stanley, J.C. (1980) „Sex Differences in Mathematical Ability: Fact or Artifact?” *Science* 210, pp. 1262-4.
- Benbow, C.P. and Stanley, J.C. (1983) „Sex Differences in Mathematical Reasoning Ability: More Facts”, *Science* 222, pp. 1029-31.
- Berger, P., & Luckmann, T. (1966). *The social construction of reality*. Penguin Books.
- Besley, T. (2001). Foucauldian influences in narrative therapy: An approach for schools. *Journal of Educational Enquiry, 2*(2), 72-93.
- Borș, B., Leonte, D., Cofaru, E., Vlădescu, A., Dumitru, A., Cernușcă, M., Rebeja, T., Astrahan, L., Dakhno, S., Nepran, A., Dombrovska, O. (2022). Violența bazată pe gen în școlile din România, Moldova și Ucraina. Raport de cercetare 2022, <https://tdh.ro/ro/violenta-bazata-pe-gen-scolile-din-romania-moldova-si-ucraina>
- Brown, M.B., 2005, *Parent education and support literature review*, University of Delaware Cooperative Extension, <http://ag.udel.edu/extension/fam/professionalresources/parentEd/2005litreview.htm>
- Burr, V. (1998). Overview: Realism, relativism, social constructionism, and discourse. În I. Parker (Ed.), *Social constructionism, discourse and realism* (pp. 13-27). SAGE Publications.
- Burke, P. J., & Reitzes, D. C. (1981). The link between identity and role performance. *Social Psychology Quarterly, 44*(2), 83.
- Camargo-Borges, C., & McNamee, S. (2020). Research as innovation: An invitation to creative and imaginative inquiry processes. În S. McNamee, M. M. Gergen, C. Camargo-Borges & E. F. Raser (Eds.), *The Sage Handbook of Social Constructionist Practice*, SAGE Publications.
- Carey, M., & Russell, S. (2003). Re-authoring: Some answers to commonly asked questions. [https://narrativepractices.com.au/attach/pdf/Re-Authoring\\_Commonly\\_asked\\_questions.pdf](https://narrativepractices.com.au/attach/pdf/Re-Authoring_Commonly_asked_questions.pdf)
- Carlson, D. L., Petts, R., & Pepin, J. R. (2020). *Changes in Parents' Domestic Labor During the COVID-19 Pandemic* [Preprint]. SocArXiv. <https://doi.org/10.31235/osf.io/jy8fn>
- Carter, N., 1996, See how we grow: a report on the status of parent education in the US, Philadelphia: Pew CheriTabel Trusts.
- Chen, R. (2015). Do as we say? Or do as we do? Examining the hidden curriculum in nursing education. *Canadian Journal of Nursing Research, 47*(3), 7-17.
- Chung, H., & van der Lippe, T. (2020). Flexible Working, Work–Life Balance, and Gender Equality: Introduction. *Social Indicators Research, 151*(2), 365–381.
- Cojocaru, D., Cojocaru, S. (2011). The deprivatization of family and its effects on parenting in Romania. *Revista de Cercetare si Interventie Sociala, 33*, 209-222.
- Cojocaru, S. & Cojocaru, D (2011a). Educația parentală în România, Buzău: Alpha MDN.

- Cojocaru, S. & Cojocaru, D (2011b). *Optimizarea strategiilor de recrutare a părinților și de consolidare a practicilor parentale dezvoltate în timpul cursurilor de educație parentală*, Buzău: Alpha MDN.
- Cojocaru, S., Bragaru, C., & Ciuchi, O. M. (2012). The role of language in constructing social realities. The Appreciative Inquiry and the reconstruction of organisational ideology. *Revista de Cercetare și Intervenție Socială*, 36, 31- 43
- Constantin, M., Dragolea, A., Dodi, I., Gheba, A., Matu, G., Miroiu, M., Păunescu, M., Dimitrescu, G., Vasile, S. (2019). Analiza diagnostic în domeniul egalității de gen în România în perioada 2014-2019
- Cornwall, A., & Rivas, A.-M. (2015). From ‘gender equality and ‘women’s empowerment’ to global justice: Reclaiming a transformative agenda for gender and development. *Third World Quarterly*, 36(2), 396–415.
- Dreeben, R. (1976) The unwritten curriculum and its relation to values. *Journal of Curriculum Studies*, 8(2), 111-124.
- Duflo, E. (2012). Women Empowerment and Economic Development. *Journal of Economic Literature*, 50(4), 1051–1079.
- Eagly, A. H., & Wood, W. (1999). The origins of sex differences in human behavior: Evolved dispositions versus social roles. *American Psychologist*, 54(6), 408–423.
- Eccles, J. S., Jacobs, J. E., & Harold, R. D. (1990). *Gender Role Stereotypes, Expectancy Effects, and Parents’ Socialization of Gender Differences*. *Journal of Social Issues*, 46(2), 183–201.
- EQUATE. (2008). *Education from a gender equality perspective*.
- Eurostat (2022). <https://ec.europa.eu/eurostat/data/database> accesată în aprilie 2022
- Fisher, A., Ryan, M. (2021). Gender inequalities during COVID 19. *Group Processes & Intergroup Relations* 24(2), 237-245.
- Flor, L. S., Friedman, J., Spencer, C. N. ., Cagney, J., Arrieta, A., Herbert, M. E., Caroline, S., Erin C, M., Julia, H., Patwardhan, V., Barber, R. M., Collins, J. K., Hay, S. I., Lim, S. S., Lozano, R., Mokdad, A. H., Murray, C. J. L., Reiner Jr, R. C., Reed J D, S., ... Emmanuela, G. (2022). Quantifying the effects of the COVID-19 pandemic on gender equality on health, social, and economic indicators: A comprehensive review of data from March, 2020, to September, 2021. *Institute for Health Metrics and Evaluation*.
- Foucault, M. (1979). *Discipline and punish*. Vintage.
- Froehlicher, M., Knuckles Griek, L., Nematzadeh, A., Stovall, N, White, L. (2021). Gender equality in the workplace: going beyond women on the board. *The sustainability yearbook 2021*
- Furnham, A., Hosoe, T., and Tang, T. (2001). Male hubris and female humility? A cross-cultural study of ratings of self, parental, and sibling multiple intelligence in America, Britain, and Japan. *Intelligence* 30, 101–115.
- Gergen, K. (2005). Narrative, moral identity, and historical consciousness: A social constructionist account. În J. Straub (Ed), *Narrative, identity, and historical consciousness* (pp. 99-119). Berghan Books.
- Goddard, H.W., Myers-Walls, J.A., Lee, T.R. (2004). Parenting: have we arrived? Or do we continue the journey? *Family and Consumer Sciences Research Journal*, 33, pp. 457-474.
- Golding, K., (2000). Parent management training as an intervention to promote adequate parenting. *Clinical child psychology and psychiatry*, 5, pp. 357-371.
- EIGE's Gender Equality Glossary & Thesaurus (2016). European Institute for Gender Equality. <https://eige.europa.eu/thesaurus/terms/1168>
- Haslanger, S. (2017). The Sex/Gender Distinction and the Social Construction of Reality. In *The Routledge Companion to Feminist Philosophy*.
- Hatos, A. (2006). *Sociologia educatiei*. Polirom.



- Hennekam, S., & Shymko, Y. (2020). Coping with the COVID-19 Crisis: Force Majeure and Gender Performativity. *Gender, work, and organization*, 10.1111/gwao.12479. Advance online publication.
- Holtis (2019a). *Parenting apreciativ, vol. 1, Cum să fii un părinte înțelept*, Iași: Expert Projects.
- Holtis (2019b). *Parenting apreciativ, vol. 2, Cum putem rămâne relaxați în contexte stresante*, Iași: Expert Projects.
- Holtis (2019c). *Parenting apreciativ, vol. 3, Cum să comunici eficient cu copilul tău*, Iași: Expert Projects.
- Holtis (2019d). *Parenting apreciativ, vol. 4, Cum să fii un partener de încredere în relația cu copilul tău*, Iași: Expert Projects.
- Holtis (2019e). *Parenting apreciativ, vol. 5, Cum abordezi pozitiv comportamentele copilului*, Iași: Expert Projects.
- Holtis (2019f). *Parenting apreciativ, vol. 6, Cum prevenim abuzul și efectele lui asupra copilului*, Iași: Expert Projects.
- Holtis (2019f). *Parenting apreciativ, vol. 7, Cum însoțești copilul pe calea dezvoltării sale*, Iași: Expert Projects.
- Holtis (2019g). *Parenting apreciativ, vol. 8, Educație pentru sănătate*, Iași: Expert Projects.
- Holtis (2019h). *Parenting apreciativ, vol. 9, Anturajul și timpul liber la adolescenți*, Iași: Expert Projects.
- Holtis (2019i). *Parenting apreciativ, vol. 10, Auto-controlul și evitarea consumului de substanțe nocive*, Iași: Expert Projects.
- Holtis (2019j). *Parenting apreciativ, vol. 11, Cum ne jucăm cu copilul nostru*, Iași: Expert Projects.
- Holtis (2019k). *Parenting apreciativ, vol. 12, Abilități noncognitive*, Iași: Expert Projects.
- Holtis (2019l). *Parenting apreciativ, vol. 13, Bullying și cyberbullying*, Iași: Expert Projects.
- Holtis (2019m). *Parenting apreciativ, vol. 14, Importanța susținerii copiilor în procesul de tranziție de la gimnaziu la liceu*, Iași: Expert Projects.
- Holtis (2019n). *Parenting apreciativ, vol. 15, Imunitate și vaccinare. Informații utile părinților*, Iași: Expert Projects.
- Holtis (2022). *Parenting apreciativ, vol. 16, Cum putem înțelege egalitatea de gen*, Iași: Expert Projects.
- Hogg, M., Terry, D., & White, K. (1995). A tale of two theories: A critical comparison of identity theory with social identity theory. *Social Psychology Quarterly*, 58(4), 255-269.
- Jejeebhoy, S. J. (1998). Wife-Beating in Rural India: A Husband's Right? Evidence from Survey Data. *Economic and Political Weekly*, 33(15), 855–862. JSTOR.
- Kaltenborn, M., Krajewski, M., & Kuhn, H. (Eds.). (2020). *Sustainable Development Goals and Human Rights* (Vol. 5). Springer International Publishing.
- Kohlberg, L. (1980). Stages for moral development as a basis for moral education. În B. Munsey (Ed.), *Moral development, moral education and Kohlberg*. Religios Education Press.
- Landelijk Centrum GVO, Netherlands Instituut voor Zorg en Welzijn (NIZW), Educați așa, trad. rom. Fundația Copiii Noștri, curs nepublicat, București.
- McCready, L. T. (2009). Social Justice Education for Black Male Students in Urban Schools. Making Space for Diverse Masculinities. In *Handbook of Social Justice in Education*. Routledge/Taylor & Francis Group.
- Miller, S., Sambell, K. (2003). What do parents feel they need? Implications of parents' perspectives for the facilitation of parenting programmes. *Children & Society*, 17, pp. 32-44.
- Munteanu, O., Cercel, I., Pasca, M., & Arsani, A. (2022). Decalajul salarial femeii – bărbați: De la statisticile oficiale optimiste de 3,3% la realitatea din piața muncii, de 23%. Ce poveste spun cifrele? *pwc Romanian Blog*. <https://blog.pwc.ro/2022/03/08/decalajul-salarial-femeii-barbati-de-la-statisticile-oficiale-optimiste-la-realitatea-din-piata-muncii-ce-poveste-spun-cifrele/> accesat aprilie 2022

- Murphy-Graham, E., & Lloyd, C. (2016). Empowering adolescent girls in developing countries: The potential role of education. *Policy Futures in Education, 14*(5), 556–577.
- Nanu, M. I., Stativă, E., Vălceanu, D., Oțelea, M. R. (2021). Raport. Sarcina la adolescente în România ORDONANȚĂ nr. 137 din 31 august 2000 (\*\*republicată\*\*) privind prevenirea și sancționarea tuturor formelor de discriminare\*\*), În MONITORUL OFICIAL nr. 166 din 7 martie 2014, <https://legislatie.just.ro/Public/DetaliiDocument/24129>
- OECD, & PISA (Eds.). (2015). *The ABC of gender equality in education: Aptitude, behaviour, confidence*. OECD.
- Parri, M. & Cecilian, A. (2019). Best Practice in P. E. for gender equity - A review. *Journal of Physycal Education and Sport, 19*(5), 1943-1952.
- Rada C. (2014). Violence against women by male partners and against children within the family: prevalence, associated factors, and intergenerational transmission in Romania, a cross-sectional study. *BMC public health, 14*, 129.
- Rappaport, J. (1995). Empowerment meets narrative: Listening to stories and creating settings. *American Journal of Community Psychology, 23*(5), 795-807.
- Reilly D., Neumann D. L., Andrews G. (2022). Gender Differences in Self-Estimated Intelligence: Exploring the Male Hubris, Female Humility Problem. *Frontiers in Psychology, 13*.
- Riley, D. (1994). Some principles for designing effective parent education/support. In: *Can government promote competent parenting*, Winsconsin Family Impact seminars. Breifing report, pp.7-14.
- Rosenthal, R., and Jacobson, L. (1968). Pygmalion in the classroom. *Urban Rev. 3*, 16–20.
- Salvați Copiii (2008). *Cu părinții la școală. Ghid pentru părinți, Preadolescența și adolescența*
- Sandu, A. (2016). Introducere în Sociologie. Lumen
- Sălăvăstru, D. (2004). *Psihologia educației*. Polirom.
- Shotter, J. (1997). The Social construction of our inner selves. *Journal of Constructivist Psychology, 10*(1), 7-24.
- Small, S. A. (1990). *Preventive programs that support families with adolescents*. Carnegie Working paper: Washington, DC.
- Small, S.A., Eastman, G. (1991). Rearing adolescents in contemporary society: a conceptual framework for understanding the responsibilities and needs of family parents. *Family Relations, 40*, 455-462.
- Smiler, A. P. (2009). Unintentional Gender Lessons in the Schools. In *Handbook of Social Justice in Education*. Routledge/Taylor & Francis Group.
- Smith, C.M., Van Loon, P., DeFrates-Densch, N., Schrader, T. (1998). Content changes in parent education books for parents of adolescents. *Family and Consumer Sciences Research Journal, 27*, pp. 194-213.
- Somers, M. (1994). The narrative constitution of identity: A relational and network approach. *Theory and Society, 23*, 605-649.
- Step by Step (n.a). *Curriculum pentru părinți*, curs nepublicat, București.
- Stromquist, N. P. (2013). Education policies for gender equity: Probing into state responses. *Education Policy Analysis Archives, 21*(65).
- Subrahmanian, R. (2005). Gender equality in education: Definitions and measurements. *International Journal of Educational Development, 25*(4), 395–407.
- Stan, N. C. (2014). Violence in Urban Schools in Romania. Experimental results. *International Journal of Asian Social Science, 4*(5), 670-675
- Tomasevski, K. (2009). Human rights obligations: making education available, accessible, acceptabel and adapTabel. *Right to education primers, 3*
- UNICEF (2005). *Cunoștințe, atitudini și practici parentale în România*, București.

- UNICEF (2009). Educația parentală contează. *Uniți pentru copii: Buletin informativ trimestrial al UNICEF România*, nr. 5, pp. 3-5.
- United Nations. (1995). *Report of the Fourth World Conference on Women*. <https://www.un.org/womenwatch/daw/beijing/pdf/Beijing%20full%20report%20E.pdf>
- United Nations (2020). <https://www.un.org/millenniumgoals/2014%20MDG%20report/MDG%202014%20English%20web.pdf> accesat în aprilie 2022
- United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization (UNESCO). (2003). *Gender and education for all: The leap to equality*. UNESCO.
- United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization (UNESCO). (2000). *The Dakar Framework for Action, Education for All: Meeting our Collective Commitments*. UNESCO, Paris.
- UNESCO (2021). <https://unevoc.unesco.org/home/Education+For+All> accesat în aprilie 2022
- Unterhalter, E., Howell, C., & Parkes, J. (2019). *Achieving gender equality in and through education. A knowledge and innovation exchange (KIX) discussion paper*.
- Van Der Haar, D. (2002). *A positive change. A Social Constructionist into the Possibilities to Evaluate Appreciative Inquiry*, Netherlands: Tilburg University (2002).
- Vignoles, V. L., Schwartz, S. J., & Luyckx, K. (2011). Introduction: Toward an integrative view of identity. În S. J. Schwartz, K. Luyckx, & V. L. Vignoles (Eds.), *Handbook of identity theory and research* (pp. 1–27). Springer Science + Business Media.
- Wallace, K. (2019). *The Network Self. Relation, Process, and Personal Identity*. Routledge.
- Wyatt Kaminski, J., Valle, L.A., Filene, J.H., Boyle, C.L. (2008). A meta-analytic review of components associated with parent training program effectiveness. *Journal of Abnormal Child Psychology*, 36, pp. 567-589.
- Wilson, D. (2004). Human Rights: Promoting Gender Equality In and Through Education. *PROSPECTS*, 34(1), 11–27.



ISBN: 978-606-8927-24-4

