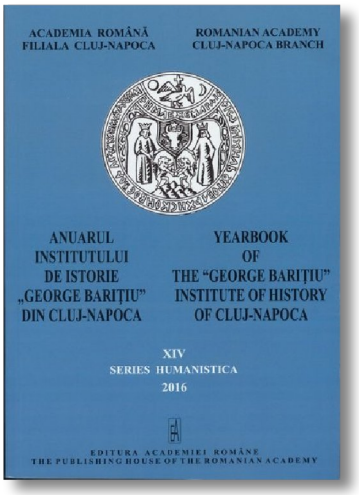

ISSN 1584-4404

Yearbook of the George Barițiu History Institute of Cluj-Napoca
Series *Humanistica*

humanistica.ro

Cum poate fi coruptă relația de ajutor? Note privind deturnarea comportamentului prosocial într-un context social controlat

Adrian Neculau

How to cite this article:
Neculau, Adrian (2016) *Cum poate fi coruptă relația de ajutor? Note privind deturnarea comportamentului prosocial într-un context social controlat*, Yearbook of the George Barițiu History Institute of Cluj-Napoca, Series Humanistica, Vol. 14, pp. 365–383. DOI: 10.5281/zenodo.22966562

© 2016: The Publishing House of the Romanian Academy.
Humanistica Yearbook is published online since 2003.
Submit your article to Humanistica Yearbook: secretariat.dcsu@acad-cj.ro

RESTITUIRI

CUM POATE FI CORUPTĂ RELAȚIA DE AJUTOR? NOTE PRIVIND DETURNAREA COMPORTAMENTULUI PROSOCIAL ÎNTR-UN CONTEXT SOCIAL CONTROLAT*

Adrian Neculau

Abstract. ***How To Corrupt A Helping Out Relationship? Notes Concerning The Prosocial Behaviour In A Controlled Social Context****. This study analyses the specificity of the totalitarian societies, in which, throughout manipulation processes, the helping out relationship is perverted and transformed into a constraint. The "helping out" concept is understood as a "prosocial behaviour", which sustains and promotes social values. Thus, from the benevolent support, free of interest, in principle, we arrive to the situation where somebody (individuals, communities, groups) is compelled to accept and reproduce officially accepted social relations. The author considers the ambiguity feature of the helping out relationship, by monitoring the perverting process of this humanitarian social action, starting with the Leninist and Stalinist ideology, in respect to education, learning, mass culture, as well as the creation of new elites. A special attention is bestowed to the analysis of the sinister „Piteşti experiment", as an extremely paroxysmal result of the implementation and adaptation of the communitarian re-education pedagogy, initially created by Makarenko. From the point of view of this paper, in the totalitarian societies we achieve specific connections between the social representations and the context control practices, via the compelling social standards, towards which individuals are not allowed any oppositions whatsoever. The cognitive schemes approved by the regime shall be the only authorised and favoured, in order for the individuals to learn them and to absolutely valorise them. The supreme goal of the system is to create the "new man" (in other words, "the totalitarian personality"), who corresponds to the socialist and communist society. It adopts and reproduces without thinking certain reasoning ways, behaviour patterns, communication forms and social interaction types, etc. A totalitarian ideology corrupts the generous intention of the mutual support of the individuals for the benefit of a democratic society and transforms it in its contrary: domination, constraint, alienation.*

Keywords: *helping out relationship, prosocial behaviour, manipulation, totalitarian society, ideology, re-education, social representations, cognitive schemes.*

* Acest text reprezintă o versiune îmbunătățită a studiului *La corruption de la relation d'aide dans un contexte social contrôlé***,** publicat în „Nouvelle Revue de Psychosociologie"*,* 6, 2008, p. 139–158 (editor text şi rezumat de Ionuț Isac).

An. Inst. de Ist. „G. Barițiu" din Cluj-Napoca, Series Humanistica, tom. XIV, 2016, p. 365-383

Relația de ajutor are, în sensul curent, o conotație pozitivă: un suport, o consultanță, un comportament prosocial; cuvântul *ajutor* semnifică o intervenție activă în favoarea cuiva, o acțiune de susținere, de asistență, de asociere la o faptă în favoarea cuiva.

În psihosociologie, relația de ajutor este analizată sub genericul „comportament prosocial", semnificând „un comportament intenționat, realizat în afara relațiilor de serviciu, și orientat spre susținerea, conservarea și promovarea valorilor sociale" (Chelcea, 2008). În concepția autorului citat, sub acest titlu s-ar alinia: ajutorarea semenilor, apărarea proprietății, jertfa de sine pentru dreptate, pentru integritatea și independența patriei. În ierarhia valorilor promovate prin comportamentul prosocial s-ar afla valori sociale supreme: „Ajutorarea, protejarea și sprijinirea dezvoltării celorlalți."

O cunoscută revistă de psihosociologie, „Nouvelle Revue de Psychosociologie", publicație a CIRFIP (Centre International de Recherche, de Formation et de l'Intervention en Psychosociologie), care sărbătorește în 2009 (4-6 iunie) cincizeci de ani de cercetări psihosociologice [adică la momentul redactării articolului – n.r.] (punând pe masă teme actuale ca: schimbarea și intervenția psihosocială, criza și câmpul politic), dedică un număr tematic (nr. 6, 2008) *ambiguității relației de ajutor*. Într-o introducere la chestiune, cei doi realizatori ai numărului, Gilles Amado și Jean-Pierre Minary, inventariază formele moderne de ajutor, de la cabinetele de terapie, consultațiile pe internet, înființarea celulelor de urgență, până la apariția unor noi profesiuni „canonice" care ocupă câmpul instituțional al relației de ajutor: agenții de ambianță, corespondenții de noapte, analiștii grupurilor de discuție sau formare. În prefața aceasta se formulează și unele întrebări incomode: nu ar trebui înlocuite termenul „a ajuta" și conținutul său prin filosofii și acțiuni mai apropiate de sensul democrației moderne, ca „a acompania", „legătură", „relație de servicii"? Ce fel de raporturi întreține relația de ajutor, ce se ascunde dincolo de ajutor, caritate, compasiune? Bunele intenții nu sunt uneori suspecte, nu ascund dorința de a controla, de a obține un ascendent față de altul? Nu exprimă uneori un substrat politic, o dimensiune social-ideologică?

Desigur, nu putem să nu fim atinși de acuitatea acestor întrebări, de trimiterea parcă expresă la contextul social-politic care a răvășit România timp de o jumătate de veac și care s-a prelungit apoi în anii pe care-i numim convențional tranziție. Ni se pare deplin justificată examinarea contextului social-psihologic în care s-au construit ideologia și pedagogia relației de ajutor, a practicilor sociale care au pus-o în act și a consecințelor ce au decurs din acest demers bine orchestrat.

În analiza noastră, plecăm de la premiza că, în anumite regimuri politice, de dominare totală și control social, relația de ajutor poate fi deturnată, se poate transforma într-o constrângere, într-o obligație de a învăța numai cunoștințele prescrise de putere, de a deprinde numai practicile sociale autorizate. A-l ajuta pe celălalt înseamnă atunci a-l obliga, a-l sili să se înscrie într-un sistem de raporturi sociale prescrise și controlate de gardienii puterii.

Despre o asemenea concepție de ajutor, despre pervertirea acestei practici sociale va fi vorba în paginile următoare. Intenționăm să dovedim că o intenție generoasă poate fi coruptă şi transformată în contrariul ei.

UN MODEL DE EDUCATOR SOCIAL ŞI ÎNTEMEIEREA UNEI CONCEPȚII DESPRE EDUCAȚIE

În romanul său vizionar *Ce-i de făcut?*, ideologul şi inspiratorul democrației revoluționare ruseşti, N.G. Cernîşevski (1863/1956), pe care Marx îl aşază în galeria „socialiştilor utopici", creează o figură legendară, a revoluționarului şi educatorului total. Gânditorul rus era un utopic incurabil, o fire generoasă şi un dedicat cauzelor sociale. Eroul său, Rakhmetov, deschide galeria „oamenilor noi", el este modelul de individ caracterizat prin bogăție spirituală şi onestitate, care-şi pune însuşirile în slujba idealului revoluționar, a formării oamenilor pentru acțiune. Prin Rakhmetov, ideologul rus dezvăluie mijloacele pe care trebuie să le utilizeze educatorul în relația cu ceilalți şi procedeele pentru a le atinge.

Romanul a fost scris în numai patru luni (14 decembrie 1862 – 4 aprilie 1863), pe când autorul se găsea în închisoare, în tensiunea regimului de recluziune şi în ajunul unor mari mişcări sociale în Rusia acelui timp. Rakhmetov a devenit prototipul revoluționarului de profesie, o „specie rară", vestitorul „epocii de aur", al militantului care a renunțat la sine pentru a se dărui unei cauze nobile, educarea celorlalți, a poporului. În numele unei ideologii a schimbării, ei, Rakhmetovii, cheamă pe ceilalți pe un drum al autodesăvârşirii, dau celorlalți „vlaga şi seva... sunt motorul tuturor motoarelor". Rakhmetovii, declara un personaj al romanului, sunt „altfel de oameni", ei se contopesc cu cauza comună, cu cauza obştească care le înlocuieşte viața personală. Figura acestui erou pozitiv a reprezentat un model pentru multe generații de revoluționari, a deschis drumul, a contribuit la formarea caracterelor. În epoca sa şi după aceea.

Romanul lui Cernîşevski poartă un subtitlu: *Poveste despre oamenii noi.* Acest erou pozitiv devine prototipul inițiatorului, al învățătorului, al pedagogului social care răspândeşte cunoaştere, modele morale, linie de conduită şi veghează la însuşirea acestora. El nu se îndoieşte de drumul său, pentru că acesta se întemeiază pe ştiință şi îi este trasat „obiectiv" de certitudinile cunoaşterii. El nu poate greşi. De aceea îi este cedat rolul de responsabil pentru destinele celorlalți. Aflați încă în „întuneric", oamenii nu sunt conştienți de nevoile lor. Pedagogului social îi revine sarcina de a-i elibera de necunoaştere, de a-i aduce către lumină, de a le arăta calea, de a-i salva. El se dăruieşte cauzei, se jertfeşte pe sine pentru binele celorlalți. În fața omului nou al lui Cernîşevski stau două sarcini importante: aceea de a se (auto)perfecționa continuu şi aceea de a reeduca societatea. „Societatea trebuie reeducată", clamează Kirsakov, un personaj al cărții. Iar „cine şi-a asigurat reedu-

carea trebuie să-i ajute şi pe alţii să şi-o facă". Să transfere celorlalţi, cu alte cuvinte, concepţiile, valorile, cunoştinţele şi priceperile sale, învăţătura sa, atitudinile şi ataşamentul său faţă de cauză. Aidoma tatălui atotputernic şi atoateştiutor, el transferă modele de comportament, strategii de relaţionare cu ceilalţi, sentimente, idealurile, iluziile şi fantasmele sale. El transferă nu numai achiziţiile sale personale, ci şi lumea sa, modelul său de societate, imaginarul social în interiorul căruia s-a situat. El utilizează strategii prin care se provoacă identificarea cu modelul său de lume ideală. Romanul acesta a devenit manualul educatorului social pentru Lenin, Plehanov şi toată galeria. Din acest embrion s-a născut concepţia despre nevoia de a-i ajuta pe cei ce nu ştiu şi de a-i obliga să se reeduce pe cei ce nu vor!

Lenin (1913/2000) a remarcat puterea de influenţare a eroului lui Cernîşevski, ca educator al celorlalţi şi îndrumător în procesul de *self-government.* Lenin a apreciat mult romanul lui Cernîşevski şi a scris mai târziu, în 1902, un articol cu acelaşi titlu, *Ce-i de făcut?* Preocuparea sa era acum organizarea mişcărilor muncitorilor şi organizarea luptei economice şi politice. El pornea de la constatarea că muncitorii nu sunt capabili să gândească schimbarea, să iniţieze acţiuni revoluţionare. Soluţia sa: ridicarea conştiinţei politice de clasă a muncitorilor prin aducerea „din exterior" a ideologiei revoluţionare. Iar acest lucru nu se putea realiza decât printr-o structură centralizată, printr-un partid al revoluţionarilor de profesie, capabil să educe masele populare. Trebuia formată o elită care să le arate muncitorilor calea, să le ofere modele intelectuale (= ideologice) şi practici sociale adecvate. Revoluţionarii de profesie aveau sarcina să educe, să incite la acţiune, să formeze caractere. Aceasta e contribuţia esenţială a lui Lenin la adaptarea marxismului la condiţiile din Rusia timpului.

Lenin a fost constant preocupat de educaţia poporului, a scris texte fondatoare în ziarele Partidului, a ţinut cuvântări la întâlnirile cu reprezentanţii învăţământului, a indicat soluţii. Teoria sa are o dimensiune pedagogică incontestabilă: formarea conştiinţei (de clasă) a proletariatului nu se poate realiza corespunzător în condiţiile existenţei acestuia, ci este necesară o intervenţie din exterior, prin efortul pedagogic al unei elite. Aici Lenin se desparte de Marx, deşi se considera un continuator al marxismului: nu de o şcoală a muncii avea nevoie atunci proletariatul, cum credea Marx, ci de o formare intelectuală care să-i înarmeze pe muncitori cu idei şi principii. Era nevoie de un învăţământ intelectualist, abstract, orientat către transmiterea ideologiei comuniste; şcoala şi educaţia trebuiau să devină o instituţie şi un instrument al îndoctrinării politice (Momanu, 2005). Muncitorilor şi fiilor acestora, cu alte cuvinte, trebuia să li se deschidă şi să li se lumineze calea adevărului, nu trebuiau să fie lăsaţi să caute ei înşişi, cu şanse reduse de a afla. Am găsit o antologie, publicată în limba română, în 1959, *Lenin despre învăţământul public. Articole şi cuvântări.* Textele sale

sunt toate polemice, se referă la realități imediate, dau indicații teoretice şi practice pentru diferite probleme cu care se confruntau învățământul şi educația în Rusia de după revoluție. Precumpănesc îndemnurile de a organiza educatorii, de a-i utiliza ca propagandişti ai ideologiei noi, de a forma un corp de transmițători ai mesajelor partidului. *Marea inițiativă* a subotnicilor, de exemplu, este un prilej de a organiza munca în spirit revoluționar, de a-i învăța pe participanți cu disciplina socială, cu disciplina socialistă, de a-i face să se mişte ca „nişte furnici harnice". Munca în colectiv a făcut să crească productivitatea de 2-3 ori, dar a şi făcut să apară „talente organizatorice" – oameni capabili să-i organizeze pe ceilalți. Cuvintele cheie aici sunt: muncă, disciplină, organizare – adică formarea unei conştiințe colective dictate de nevoile revoluției. La cea de a III-a consfătuire a responsabililor din învățământul public (februarie, 1920), Lenin subliniază: învățământul extraşcolar „este legat de propagandă şi agitație". Lucrătorii din învățământ trebuie să-şi subordoneze programele muncii de propagandă. Iar sarcina tineretului (*Sarcinile Uniunii Tineretului*, octombrie, 1920) este „să învețe comunismul"; nu doar cunoştințele teoretice despre doctrină, „lozincile comunismului", ci mai ales practicile: munca, lupta, disciplina conştientă, coeziunea, morala subordonată luptei de clasă, unirea în numele ideii. În „Pravda" din 5 februarie 1921, Lenin trasează Directivele pentru cei ce lucrează în Comisariatul Poporului pentru Învățământ: conținutul învățământului, îndeosebi obiectele de cultură generală (filosofia, ştiințele sociale, educația), „trebuie să fie stabilit numai de comunişti". Nu numai atât, ci şi tipurile principale de şcoli, programele de cursuri, conferințe, lecturi, convorbiri, seminarii practice trebuie să fie dirijate după o concepție centrală, a partidului unic, şi organizate după „indicațiile" acestui organism, Comisariatul pentru Învățământ. În toate intervențiile sale, Lenin făcea corelații între învățământ, producție, organizarea vieții zilnice a oamenilor şi Armata Roşie. Educația trebuia să producă muncitori conştienți, oameni disciplinați, militanți ai partidului. În munca cultural-educativă trebuie să se urmeze modelul Armatei Roşii care a recuperat, prin re-educare, pe reprezentanții vechii armate. Exemplul acesta trebuie urmat şi în munca educativă: să fie reeducați toți cei care au fost formați în alte concepții, să fie ajutați să devină educatori comunişti, agitatori şi propagandişti. E necesar ca aceştia să fie „înregimentați", să formeze „o armată de personal didactic" care să transforme şcoala într-o uzină în care se fabrică conştiințe, caractere tari, practicieni ai luptei de clasă, revoluționari de profesie.

Din toate exemplele pe care le-am dat mai sus rezultă o idee limpede: oamenii trebuie educați (reeducați) după o concepție unică, după o ideologie pe care o poate livra numai Partidul; iar organizarea acestui proces trebuie să fie realizată după o metodologie elaborată de acelaşi Partid. Şcoala nu e un loc în care

se făuresc cultura şi personalitatea individului, ci un mijloc de impregnare ideologică şi de formare a indivizilor utili revoluției. Şcoala trebuia să provoace fuziunea afectivă cu idealurile şi ideile pe care se sprijină Puterea, cu modelul de acțiune, cu proiectul. Toată punerea în scenă a actului formării viza crearea unui cadru facilitator; de la proiectul general la condițiile de referință, la nume şi amenajarea locului. Totul trebuia să sugereze şi să provoace identificarea. Tinerii, dar şi adulții, trebuie educați sau reeducați, ajutați să învețe cum să devină soldați disciplinați ai Statului Sovietic. În acest scop ei erau încurajați să interiorizeze valorile propuse de dirigenții partidului, să se pătrundă de iubire pentru o abstracțiune care venea din exterior, să se abandoneze şi să „devină" în acord cu idealul propus. Un proces de regresiune, în sensul dat acestui proces de Freud sau de Ricoeur.

EDUCAȚIA ÎN ŞI PRIN COLECTIV – MODELUL MAKARENKO –

Am găsit, postat, pe internet, în 2004, o sinteză despre personalitatea unui reformator al şcolii sovietice, Anton Semionovitci Makarenko, „pédagogue et émancipateur". Cum opera lui Makarenko era lectura obligatorie în vremea formării mele, în România deceniilor cinci-şase, cum între timp am încercat să înțeleg sistemul său într-o lectură psihosociologică modernă, am fost frapat de tonul acestui text care-l prezintă pe Makarenko ca pe „un pédagogue enthousiaste, juste et joyeux, moins dur qu'exigeant". Desigur, sarcina lui Makarenko, atunci când şi-a început experimentul psihosocial, nu era deloc uşoară: trebuia să transforme în cetățeni copiii abandonați după revoluția şi războiul în care a fost implicată Rusia, copii sortiți să devină altfel delincvenți. Să-i ajute, cu alte cuvinte, să intre în rândurile respectabile ale cetățenilor sovietici conştienți. Experimentul său, atât de prețuit de dirigenții sovietici, a fost încununat de succes: el a reuşit să recupereze aceşti copii lăsați în voia sorții. Cum? Impunându-le „une avalanche de travail manuel et scolaire". El a impus, e drept, o disciplină militară, dar de sistemul său se vorbeşte „encore, aujourd'hui, avec respect". Pentru că aceşti băieți şi fete au învățat ce înseamnă munca şi organizarea, dar – mai ales – pentru că „la plupart de ces filles et de ces garçons sont devenus de parfaits petits Soviétiques, travailleurs et sociables". Adică, traducem noi, pentru că şi-au însuşit modelul de cetățean sovietic devotat şi au deprins practicile sociale corespunzătoare. Motiv pentru care Colonia „Gorki", organizată de Makarenko, a devenit un sistem de educație însuşit oficial de pedagogia sovietică şi nu numai, iar gândirea sa educativă a fost instituită şi difuzată ca model formativ. El a decretat, fără ezitare, că scopul său a fost „d'édifier une nouvelle société dans un nouvel ordre des choses et de faire un homme nouveau". Stabileşte şi durata acestui proces de

transformare: un text al său se intitulează „Quinze ans pour former l'homme nouveau". Numai cincisprezece ani?!

Dintr-un alt site, al Universității din Geneva, aflăm şi cum arată acest proiect pedagogic: omul nou se formează numai prin conectare la contextul psihosocial, la realitatea socială a timpului său, specificul său „est donnée par l'entourage". Avem aici ecourile gândirii leniniste: nu cărțile, gândirea liberă formează conştiința de clasă, ci activitatea practică, disciplinată, munca în folosul colectivului, dobândirea experienței prin lupta continuă cu mediul şi cu sine. Numai acțiunea creează „omul nou". Idealul educativ al individului este deci „ [la] lutte contre lui-même et contre la nature". Proiectul lui Makarenko este un proiect politic, el vizează formarea unui „véritable communiste": angajat, luptător, soldat al partidului, având ca obiectiv distrugerea vechii ordini sociale, a vechilor structuri şi mentalități. Pentru a obține asemenea material uman, tinerii erau formați prin exerciții fizice, printr-o pregătire militarizată: „gymnastique militaire, jeux belliqueux armés, drapeaux, clairons, défilés, salutations, exercices tactiques", adică un sistem colectiv de presiune pentru aliniere la un model de individ fabricat de către diriguitorii ideologici ai partidului, în vederea atingerii scopului final, consolidarea puterii. Ceea ce serveşte scopului este permis, iar ceea ce deturnează pe individ de la scop este imoral, inadmisibil.

Proiectul de om nou al lui Makarenko este un proiect utopic, un ideal spre care individul trebuie să tindă continuu, încercând să-şi depăşească individualismul şi egoismul personal. Standardele i le oferă societatea sovietică, iar mijloacele pot fi procurate apelând la ajutorul pe care i-l oferă colectivul**.** „Colectivul" este soluția pedagogică ideală pentru schimbarea individului, miracolul la care ar trebui să recurgă educatorii. El a descoperit o „lege generală a mişcării colectivului" (Makarenko, 1963), a instituit norme de conduită în colectiv. Munca în colectiv, participarea la acțiuni comune, la viața de organizație reprezintă un instrument de acțiune infailibil prin care indivizii sunt ajutați să-şi reorganizeze proiectele personale, să-şi formeze o concepție justă despre viață. Un adevărat proiect educativ nu poate urmări decât formarea unor indivizi care să-şi subordoneze interesele individuale celor colective. În colectiv „există o corelație şi o interdependență" (Makarenko, 1960) care sudează individualitățile. Iar „scopul comun" derivă din „cerințele noastre sociale..., din scopurile şi sarcinile luptei noastre", adică acela al construirii societății comuniste. Colectivul are la dispoziție mai multe mijloace pentru a mobiliza conştiințele individuale, energiile participanților, pentru a-i ajuta să devină cetățeni adevărați: organizarea, repartiția sarcinilor în funcție de competențe, eşalonarea în timp, planificarea. Totul se face în colectiv şi prin colectiv, creându-se un adevărat „organism social" de reglare a vieții fiecărui membru. „Colectivul primar" sau detaşamentul asigură „influența reciprocă", transmiterea experienței şi valorilor comune, premiza afirmării conştiinței

de „comunard". Pe când „comuna", organizația am spune noi astăzi, favorizează antrenamentul pentru roluri şi funcţii viitoare: de executanţi sau organizatori, de conducere sau subordonare, de învățare a colectivismului prin acțiuni practice. Antrenamentul social în colonie asigură pregătirea individului pentru viața reală, de cetățean sovietic. În *Poemul pedagogic* (1933-35/1951) ni se dezvăluie paşii unui asemenea demers: se „contopesc" individualitățile într-o „grupă strâns unită care comandă pe față în colonie" arătând celorlalţi, noilor veniți, „o voință de nezdruncinat, față de care era cu neputință să nu te supui". Influența acestui grup de asalt era atât de puternică încât nici nu exista vreo „încercare de împotrivire". Totul era riguros reglementat într-o „constituție" a coloniei, sarcinile fiecăruia erau prescrise cu rigurozitate, încât nu mai rămânea timp pentru acțiuni individuale (Makarenko le numeşte „arbitrare"). Şi întreagă această viață socială se desfăşura în răpăit de tobe şi trâmbițe, marşuri, cadență, ceremonii sub drapel. Un „marş al biruinței". Repetitivitate în scopul întăririi şi controlului, ritualuri „eficace" de natură să grăbească încorporarea simbolurilor şi a sistemului de valori propuse (Picard, 2002). O simplificare utilă şi o luptă contra angoasei compulsive pe care o poate dezvolta individul neînregimentat. Recursul la ritualuri ca strategie de control colectiv.

Cum am putea interpreta astăzi acest proces de încorporare? Desigur, ca un „travail" de identificare. De regăsire într-un corp unificator, într-o lume fuzională. Dar nu numai. Anzieu (1971) numea „iluzie grupală" această idealizare a binelui comun, această identificare primară, utopică şi fondatoare care aruncă individualitatea în derizoriu.

„Logica colectivului" va domina pedagogia sovietică, imprimând o filosofie şi o strategie a formării din care va lipsi ideea de personalitate, individualitate, viață intimă. Doar „personalitatea colectivă" îl interesează pe marele pedagog. Copilul este un membru al colectivității, el trebuie să se supună voinței colective, el are datoria să devină un cetățean conştient de rolul său în societate şi este ajutat să devină, să împlinească acest proiect colectiv.

Makarenko (1933-35/1951) a stabilit şi etapele închegării colectivului, ale parcursului pe care-l urmează copilul pentru a ajunge să interiorizeze cerințele colective. De la „dictatura pedagogului" la conştiința liber asumată sunt trei etape: a) educatorul formulează cerințe ce pot fi înțelese şi îndeplinite de către toți membrii colectivului; b) în jurul pedagogului se constituie „activul" pe care se va bizui în consolidarea colectivului, adică grupul de presiune care-l ajută pe fiecare individ să-şi însuşească exigențele comune; c) fiecare membru al colectivului trebuie să ajungă la stadiul în care propune cerințe şi linii de perspectivă pentru dezvoltarea colectivului. Regretabil, această pedagogie a reeducării prin colectiv a constituit baza teoretică şi modelul practicilor reeducării în închisorile comuniste (Momanu, 2005).

IDEOLOGIA A IMPREGNAT GÂNDIREA SOCIALĂ

Cine studiază modul în care au evoluat regimurile comuniste, în țările din Europa de Est şi nu numai, constată că totul a început cu o ofensivă ideologică. Fundamentarea ideologică a deciziilor politice şi administrative a precedat asaltul asupra instituțiilor şi asupra actorilor sociali. În România, după ce situația de după război a condus, în prezența Armatei Sovietice, la instalarea la putere a unui nou regim, proaspeții instalați au constatat că nu li se recunoaşte legitimitatea, că nu se pot revendica dintr-o tradiție şi dintr-o identitate „obiectivă"; că ruptura cu vechea identitate, pe care o decretaseră fără ezitare, în numele schimbării „societății burgheze" şi al unui nou proiect social, a generat un vid ce nu putea fi umplut uşor. Trebuia construit un nou sistem de valori, un nou mod de organizare socială şi de interacțiune în instituții, trebuiau identificate sau inventate noi sisteme de referință, dar mai ales trebuiau convinşi actorii sociali să utilizeze în practica socială aceste noi repere.

Schimbarea a început printr-o ofensivă ideologică care a luat forma unui război de gherilă. Trebuiau demolate toate reperele „vechii orânduiri". O construcție identitară nu este o operație simplă. Ea cere timp şi competență, doctrinară, ca şi interacțională. E nevoie de un grup care să şi-o însuşească şi apoi s-o disemineze, până pătrunde în „mase", către fiecare individ. O identitate se construieşte prin raportare la un context, la un sistem de credințe şi de ideologii, ea țâşneşte dintr-un anumit tip de societate, o exprimă.

Când a venit la putere, Partidul Comunist din România, numărând doar ceva mai mult de 800 (!) membri, n-avea o doctrină proprie şi nici o strategie de dezvoltare. El se revendica din experiența sovietică, din comunismul de tip stalinist (amestec de marxism, leninism, militantism violent, altoit pe practicile brutale ale revoluționarilor ruşi) şi a aplicat întocmai modelul stalinist. Grupul venit la putere se prezenta, cum explica un politolog american de origine română (Tismăneanu, 2005), ca agenți ai unei puteri străine, fără tradiție şi valori. Ei au realizat un contract: în schimbul puterii care le-a fost acordată, s-au angajat să respecte întocmai „directivele" ideologice ce li s-au livrat. Specificul românesc a însemnat, cum ne dezvăluie acelaşi Tismăneanu (1996) sau un alt vechi militant, Pavel Câmpeanu (2002), apetitul morbid pentru putere şi tratamentul brutal aplicat adversarilor sau colegilor deveniți indezirabili, practica conspirativității şi complotului (cu corolarul: cultul disciplinei şi ataşamentului față de grupul coordonator), iar mai târziu, în colorarea naționalistă a acestui internaționalism de import.

Prima sarcină pe care şi-au asumat-o noii exponenți ai puterii, după 1945, a fost să schimbe reprezentarea despre lume şi despre organizarea vieții sociale a celei mai mari părți a populației. Dacă semnificația reprezentărilor sociale este alimentată din context (Abric şi Guimelli, 1998; Moscovici, 1961, 1984), atunci trebuiau schimbate contextul (ideologic, social, economic) şi mai ales discursul public. O reformă a învățământului a schimbat sistemul de formare, aservindu-l

ideologic; au fost eliminați directorii de conştiință care se opuneau noii direcții, au fost eliminați fizic „duşmanii de clasă", s-a creat o nouă elită politică (Neculau, 2006b). Aceste noi condiții de context au schimbat şi discursul dominant. Discursul este totdeauna situat, el presupune raporturi concrete, interacțiuni, influențe. Iar acest discurs este alimentat de ideologia grupului aflat la putere. Discursul, dirijat ideologic, îl „ancorează" la rândul său pe individ, îl „modelează" şi apoi îl foloseşte. Biografiile individuale sunt adesea istorii ale modului în care actorul social a devenit „prizonierul" mediului său cultural şi ideologic.

Despre modul în care se insinuează şi acționează ideologia asupra individului mediu avem numeroase mărturii. În *Ideologia germană,* Marx (1846-47/1956) spune clar: producția de idei, reprezentările, gândirea, conştiința sunt emanația directă a comportamentului material, a mediului, a contextului. Oamenii şi raporturile lor ne apar plasați într-o „cameră obscură" în care procesele vieții lor istorice se imprimă exact ca obiectele pe retină. Lenin, la rândul său, şi-a anexat ideologia ca instrument principal în combaterea adversarilor; ideologia, scria în *Ce-i de făcut?*, este un sistem de idei şi teorii pe care protagoniştii luptei de clasă le utilizează în bătăliile lor. Ideologia este deci un instrument util care nu este neapărat dependent de adevărul celor susținute. Completăm această viziune cu aportul lui Althusser (1996), din *Pentru Marx*: societățile umane „secretă" ideologie ca element şi atmosferă indispensabile respirației lor, vieții lor istorice.

Ce-i de adăugat aici? Ideologia a fost utilizată de sistemul comunist ca un instrument, i s-a repartizat un scop utilitarist. A fost elaborată şi utilizată pentru a combate, înfrânge, distruge, extermina inamicii aflați de cealaltă parte a baricadei. Pentru a justifica metodele neortodoxe folosite de dirigenți. Pentru a-i „ajuta" pe oameni să înțeleagă care este drumul cel drept şi a le asigura fericirea.

Această luptă pentru o nouă instituire n-a rămas fără efecte asupra indivizilor. Acceptarea noilor norme sociale „comme règle du Moi" a determinat inventarea unor noi practici de interiorizare. Iar prin dezvoltarea unor proiecte colective grandioase s-au impus „construcții psihice" corespunzătoare (Giust-Desprairies, 2002). Ideologia joacă rolul unei „formații intermediare" între psihic şi social, e o formă de legătură, o modalitate de «maîtriser la réalité interne» grație interpretării colective.

REPREZENTĂRI SOCIALE ŞI PRACTICI DE CONTROL AL CONTEXTULUI

Orice noi credințe şi reprezentări sociale se alimentează dintr-un context social dat – asupra acestei paradigme au căzut de acord toți „reprezentaționiştii". Să insistăm puțin asupra importanței contextului social. Contextul se prezintă ca un sistem de idei şi credințe, norme şi obiceiuri care constituie anturajul social şi cultural în care evoluează individul şi care se transmite prin educație şi limbaj. Contextul furnizează cadre de referință, imagini de marcă, modele comporta-

mentale şi practici cotidiene, asigurând socializarea şi integrarea socială a individului. Oamenii şi grupurile umane se diferenţiază după mediul cultural frecventat şi practicile comportamentale în care s-au dezvoltat. Limba, riturile şi culturile, tradiţiile, vestimentaţia, habitatul, tipurile de relaţii interpersonale formează împreună un cadru social-cultural specific, prelucrat şi încorporat de membrii unei comunităţi. Achiziţionăm *capital cultural*, spune Pierre Bourdieu (1979), de la familie, şcoală, mediul social, ideologic şi cultural frecventat. Plasat într-o „baie culturală", înconjurat de stimuli culturali specifici, individul descoperă chei cu ajutorul cărora va descifra de acum încolo mesajele culturale şi ideologice întâlnite. Contează şi unele amănunte biografice: de exemplu, faptul că în adolescenţă şi tinereţe, dar chiar şi mai târziu, cineva a frecventat un cerc, un grup, un mediu cultural şi ideologic de o anumită nuanţă îl marchează pentru tot restul vieţii. Rezultă, din cele spuse până aici, că, prin caracteristicile sale, contextul induce tabele valorice, determină sistemul axiologic, propune norme de conduită, stiluri de comportament. Cercetătorii din prima linie a fenomenului reprezentărilor sociale invocă „efectul contextului" asupra acestora (Abric şi Guimelli, 1998). Toate referinţele la context descriu mai degrabă o realitate culturală, exprimată prin norme şi practici culturale, rod al evoluţiei în timp a societăţilor democratice. Pentru cei din Est, contextul însă a însemnat mai mult: o realitate constrângătoare, un marcaj social, un corpus de norme de conduită care nu dau actorului social nicio şansă să refuze sau să aleagă dintre mai multe variabile. Mă refer la contextul social-global, ideologic, ca şi la un context imediat, situaţional, care construiesc împreună o anumită realitate social-istorică, în care-l „învelesc" pe individ, silindu-l să-şi însuşească anumite soluţii cognitive; să prelucreze o anumită informaţie şi să-şi formeze anumite imagini, credinţe, reprezentări. Dacă-şi alimentează reprezentările dintr-un context dat, individul (grupul) va „învăţa" anumite semnificaţii şi interpretări ale fenomenelor sociale şi va construi anumite modele de organizare a cunoştinţelor. Dacă sistemul central al reprezentărilor este direct determinat de *contextul ideologic şi istoric* al grupului (sau comunităţii), de memoria colectivă şi prin sistemul de norme practicate, atunci el determină o influenţă directă, constrângătoare asupra actorilor sociali implicaţi. Contextul global, cei din Est cunosc bine mecanismul, poate induce o anumită viziune asupra vieţii şi funcţionării societăţii, poate pretinde însuşirea unor anumite norme de conduită, controlând, marcând situaţiile, poate determina utilizarea unor grile de evaluare specifice care mobilizează şi/sau polarizează actorii sociali. Există apoi un context imediat, concret, situaţional care voia să te „ajute" pentru a te plia cerinţelor întregului, format din organizaţiile controlate de sistem (de partid, de tineret, de copii, de sindicat, profesionale, asociaţii de locatari), securitate (poliţia politică) şi miliţia, serviciile de cadre (personal), gărzile patriotice etc. Toate se conjugau pentru a produce acelaşi efect. Acest context controlat instaura o anumită „logică socială" care orienta activitatea cognitivă a individului, îl familiariza cu o anumită „normalitate", îl ajuta să raţionalizeze informaţia din mediu subordonând-o

concepției de bază şi-l îndruma să respingă „anormalul", excepția, abaterea, ceea ce venea în contradicție cu normele „științifice" de funcționare socială pe care i le-a furnizat contextul controlat. În regimurile totalitare, contextul exercită o presiune socială pentru aliniere, manipulând cognitiv formarea reprezentărilor sociale sau, cu o expresie a epocii, „concepția despre lume şi viață".

Influența contextuală facilitează apoi un *anumit tip de comunicare*, determină construirea unui *anumit tip de discurs,* delimitează marja de reflecție, oferă repere sigure pentru decizii. Dacă contextul se prezintă ca o *realitate constrângătoare*, ca un marcaj social, el formează un corpus de norme de conduită care nu dau actorului social nicio şansă să refuze sau să aleagă dintre mai multe variabile. Dacă-şi alimentează reprezentările dintr-un context dat, individul (grupul) va „învăța" anumite semnificații şi interpretări ale fenomenelor sociale şi va construi anumite scheme cognitive sau modele de organizare a cunoştințelor.

Mai apropiată de realitatea la care ne referim, Ivana Markova (1999), profesor de psihologie socială la Universitatea din Stirling (Scoția), dar originară din Cehia, spune explicit: reprezentările sociale se formează, se mențin şi evoluează într-un context socio-cultural şi istoric, de-a lungul unei lungi perioade. Ele se transmit de la o generație la alta, pe căi variate, fie informale (ca socializarea, practicile cotidiene, memoria colectivă, comportamentele individuale şi interacțiunile lor sau comunicarea simbolică), fie instituțională (ca limba, educația, sistemele legale). Reprezentările sociale îşi au deci rădăcinile în taxinomii comune, în categorizări sau diferite *themata*. Cercetările invocate de Markova (1999) probează modul în care reprezentările sociale sunt „înrădăcinate" în viața individului. Subiecții chestionați se situau, totdeauna, de partea „pozitivă", pe care au învățat-o în timpul formării, considerând că „alții" nu merită să fie identificați pozitiv. Ei revendicau partea pozitivă pentru ei înşişi, refuzând acelaşi tratament altora. Recunoaşterea socială, crede Markova (1999), implică câteva caracteristici ale individului sau grupului, ca vizibilitatea, identitatea, individualitatea, demnitatea, faptul de a fi ascultat, de a fi capabil să influențeze schimbarea socială sau de a atribui această capacitate altuia. Recunoaşterea socială – iată o bună explicație – este *themata* de bază care generează reprezentările sociale. Iar *themata* se transmite prin memoria colectivă, aşa cum demonstrează Moscovici şi Vignaux (1994): toate discursurile noastre, credințele noastre, reprezentările noastre „vin" din alte discursuri şi din alte reprezentări elaborate înainte de noi. Sau – sugerăm noi – discursuri elaborate în afara noastră, de către alții, dar „pentru noi". *Themata* poate furniza răspunsuri la chestiunile esențiale asupra originii reprezentărilor sociale, a formelor de bază ale gândirii colective sau sociale.

Introducerea de mai sus ne-a servit pentru a contura cadrele teoretice în care poate fi analizat fenomenul de implementare a unei anumite strategii de dezvoltare socială şi de formare a unui individ capabil să aplice în practică această strategie. Din perspectiva psihosociologică, ne interesează modul în care s-a construit o gândire socială dominantă, un context social şi cultural controlat, capabil să

favorizeze dezvoltarea socio-cognitivă a individului dezirabil. Contextul, ideologic şi situațional, favorizează achiziționarea unor anumite scheme cognitive de gândire, singurele autorizate şi favorizate, iar cei formați în aceste condiții vor actualiza apoi, în orice împrejurare, schemele cu care au fost învățați să opereze în analiza situațiilor sociale. Actorii sociali vor „învăța" astfel o anumită realitate şi, pentru că n-au avut posibilitatea să cunoască alternative, o vor considera singura „obiectivă", singura reală şi comprehensibilă. Orice altă realitate va întâlni individul format astfel o va trata prin sistemul său de referințe, se va situa în funcție de această viziune funcționalistă a lumii care i-a fost inoculată. El va da sens conduitelor, îşi va defini locul, poziția, apelând doar la achizițiile dobândite în aceste condiții de control şi impregnare. El va utiliza apoi singura „teorie" despre lume pe care a învățat-o şi pe care a aplicat-o în situațiile de învățare pe care le-a parcurs.

Am identificat câteva modalități de utilizare a contextului ca mijloc de formare dirijată. Am decupat (Neculau, 2006b) câteva sectoare ale vieții sociale, marcate în adâncime de presiunea ideologică şi de instaurarea unor noi practici sociale, domenii care au modelat formarea unui anumit profil de individ. El a rămas ancorat de schemele cognitive şi practicile sociale învățate în condiții de control social, şi-a format reprezentări corespunzătoare şi le activează ori de câte ori se confruntă cu situații asemănătoare.

A. Controlul învățământului şi formării

Din şcoli au fost expulzate disciplinele care formau gândirea independentă, liceele s-au specializat (metalurgice, textile, de telecomunicații etc.), cultura umanistă a fost drastic îngustată, existau instrucțiuni precise pentru „politizarea" tuturor lecțiilor (în sensul denigrării „culturii burgheze" şi a evidențierii culturii superioare comuniste), manualele unice erau total subordonate propagandei partidului unic. Din facultăți au fost înlăturați profesorii de valoare, directorii de conştiințe au fost total reduşi la tăcere sau chiar exterminați în închisori, selecția s-a făcut apoi îndeosebi pe baza „dosarelor de cadre", verificându-se puritatea originii sociale. Rezultatele n-au întârziat să apară: comportament aservit şi birocratic, depersonalizarea relațiilor dintre actorii sociali, limitarea sau anularea inițiativelor individuale şi a comportamentului creativ. Memorizarea mecanică, mimetismul, reproducerea impersonală au devenit singurele „răspunsuri" posibile ale studenților. Un program de „impregnare" la care puțini au putut rezista. Impactul a fost atât de puternic, încât după schimbarea din 1989 majoritatea corpului profesoral manifesta o puternică rezistență la inovații, respingând orice inițiativă care atingea stilul paternalist şi birocratic adânc înrădăcinat (Neculau şi alții, 1995).

B. Derapajul unor directori de conştiinţă

Alături de universitari, scriitorii, artiştii, oamenii de cultură au fost supuşi aceloraşi presiuni, pentru a se alinia. Mulţi dintre aceştia au intrat cu rapiditate în slujba noii puteri. Unii au rezistat un timp.

Motivul „trădării intelectualilor" nu este nou. Julien Benda (1927/1975) acuza pe unii dintre contemporanii săi, savanţi, filosofi, slujitori ai cultului, invocând însă şi ilustre exemple din istoria culturii, că s-au lăsat pradă pasiunilor politice, integrându-se în corul urilor de rasă şi de partid. Benda oferă numeroase exemple de cărturari care au fost marcaţi de caracteristicile patimii politice, excelând prin excese, ură, idei fixe, urmărind rezultatele imediate, preocupaţi exclusiv de scopul propus, în dispreţ faţă de argumente. Rolul lor nociv e cu atât mai mare cu cât au posibilitatea, în numele aureolei lor, să-i influenţeze pe ceilalţi, să-i „ajute".

De la exemplul lui Benda a pornit o cercetătoare a literaturii, Ana Selejan (2005), pentru a radiografia demisiile morale ale unor directori de conştiinţă din cultura română, imediat după instaurarea noii puteri în această ţară. Acţiunile de „epurare" (din universităţi, presă, Societatea Scriitorilor Români), începute cu o grabă febrilă şi fără discernământ, s-au situat sub semnul dialecticii lui „să dea seama" şi a îmbrăcat haina cunoscută a „vânătoarei de vrăjitoare". Tribuni ai „noii ordini culturale", în numele noilor idealuri şi a „aşteptărilor maselor populare", îşi denunţau confraţii, pentru ideile lor, solicitând interzicerea acestora, demascarea lor publică, distrugerea carierei lor. Polemicile se desfăşurau sub semnul intoleranţei, urii, al cuvântului care nimiceşte. Începea anexarea întregii culturi la noua ideologie. Rezultatul a fost cel scontat: unii scriitori au fost interzişi, alţii băgaţi în închisori, o parte a „aderat", intrând în corul celor ce cântau osanale. Când nume importante ale literaturii române şi-au părăsit independenţa şi spiritul critic, s-a produs o falie în rândul acestei grupări.

Iar consecinţa, pe plan social-psihologic, a fost şi mai mare; s-a pierdut speranţa într-o întoarcere la normalitate, s-a înrădăcinat credinţa că alt drum nu mai există. Efectul, pentru conştiinţa publică, a fost devastator.

C. Formarea noii elite

După distrugerea elitei intelectuale, a cadrelor de valoare, aparţinând vechiului regim, noii dirigenţi şi-au dat seama că au nevoie de o nouă elită, care să pună pe picioare un alt tip de societate. În cultură, învăţământ, economie etc. era nevoie de un nou corp de specialişti. Experienţele de început, când primeau posturi de conducere oameni total neinstruiţi (uneori aproape analfabeţi), dar devotaţi, s-au dovedit contraproductive. „Fiii din popor" deveniţi „cadre" trebuiau să dovedească, mai târziu, în primul rând „competenţă doctrinară", apoi competenţă într-un domeniu specializat. Aparatul administrativ şi economic se recruta după „originea socială" (hagiografia oficială sublinia originea muncitorească a oricărui lider politic) şi – în numele „luptei de clasă" – toţi fiii de „exploatatori" sau aparţinând

„clasei burgheze" (aici intrau, la un loc, micii comercianți, intelectualii, liber profesioniştii; chiar un fiu de învățător rural era etichetat „mic burghez") erau blocați în încercările lor de a pătrunde în facultăți, îndeosebi în cele care formau noii ideologi (filosofie, istorie, litere, drept). Legea lui *numerus clausus* a acționat implacabil, în anii de început, ca o tactică a partidului de selecționare a celor devotați şi „lichidare" a celor ce se puteau opune. Reprezentanții vechii elite erau etichetați „reacționari", „renegați", „dușmani ai poporului", şi – în numele unui discurs politic voluntarist – li se opunea noua elită. Discriminarea mergea până acolo încât se făcea o distincție clară între „cadre" (de partid), ca aparat înarmat cu competență ideologică şi acțională, şi „intelectuali" (termen peiorativ, semnificând extracția burgheză, apartenența la ideologiile non-comuniste). Cadrele aveau misiunea de a „milita" pentru politica partidului în orice sector de activitate, de a implementa „conştiința socialistă"; cadrele de partid girau „propaganda" de partid, conduceau „învățământul ideologic" sau „de partid", supravegheau activitatea specialiştilor, organizau şedințele de „critică şi autocritică", dirijau manifestările festive (mitinguri) şi dovedeau „vigilență revoluționară" (Gheorghiu, 1992). S-a format astfel un corp de specialişti în propagandă şi îndoctrinare, capabili să conducă şi să supravegheze formarea tinerei generații în spiritul modelului promovat de partid. Academia de Partid „Ştefan Gheorghiu", cum se numea această fabrică a nomenclaturii, avea misiunea de a recicla elita, conform voinței politice a Partidului. Pentru restul masei de salariați, nu importă din ce domeniu, ca şi pentru elevi şi studenți, se organizau, periodic (lunar, săptămânal) şedințe de „învățământ de partid", reuniuni în care se „dezbăteau" (de fapt se afirmau, fără discernământ) ultimele „adevăruri" emise prin „documente" de partid (cuvântări, hotărâri, rapoarte etc.). Nimeni nu se putea sustrage acestor reuniuni de îndoctrinare. Întreaga populație activă era supusă impregnării.

Toate aceste strategii urmăreau să-l schimbe pe individ, să-l „ajute" să-şi formeze o nouă identitate psihosocială. Am propus un model explicativ al strategiilor şi procedurilor pentru dobândirea unei noi identități, utilizate de puterea instalată în România după ultimul război. În introducerea volumului colectiv *Viața cotidiană în comunism* (Neculau, 2004), am încercat să identific caracteristicile strategiei alese de către puterea nou instalată pentru a construi o nouă identitate socială: prin reorganizarea grupurilor umane, prin reamplasarea lor pe scara ierarhiei sociale, printr-o operație de polarizare discriminativă, prin declanşarea unei sciziuni între grupurile sociale, a unui conflict deschis pentru relocarea resurselor (putere simbolică, resurse materiale, prestigiu moral, etichetă socială). Grupurile până nu de mult bine situate au fost etichetate negativ (burghezi, exploatatori, reacționari) şi plasate la periferia socialului sănătos, pe când grupurile care ocupau poziții mai joase pe scara ierarhică au devenit grupuri favorizate, exprimând sănătatea morală a societății, normalitatea. Apartenența la prima categorie atrăgea blamarea, etichetarea negativă, discriminarea, pe când identificarea

cu al doilea grup însemna situarea de partea cea bună, semnifica împărtăşirea unor convingeri şi concepţii „sănătoase”. Identificarea actorilor sociali cu grupul favorizat nu însemna doar proclamarea apartenenței, ci se solda şi cu aderarea la o politică militantă de categorisire, de subliniere a contrastelor, de îndepărtare de grupul rău situat. Lupta de clasă nu a avut numai rolul de a realoca resursele; a însemnat şi o operație completă de construire a unui nou spațiu public, a unei gândiri sociale dominante, a unei noi conştiințe publice inspirate de ideologia puterii; aceasta a însemnat, desigur, şi implementarea unor noi norme de relaționare şi de conduită, a unor noi ceremonialuri de socializare şi internalizare. Iar efectul a fost, fără îndoială, formarea unor noi reprezentări sociale despre valorile sociale.

Lupta de clasă este, în definitiv, o luptă pentru posedarea mijloacelor de a decide posesia, dar şi obiceiurile de consum, valorile, simbolurile, practicile culturale. Iar a stabili frontiere, a baliza şi a stigmatiza pe cei ce dețin aceste mijloace face parte din arsenalul curent al luptei de delegitimare a celuilalt.

VIOLENȚA INSTITUȚIONALĂ – „EXPERIMENTUL PITEŞTI” SAU SCHIMBAREA PERSONALITĂȚII PRIN TORTURĂ

Un caz cu totul deosebit de schimbare a structurii interioare a personalității este acela al „reeducării” studenților deținuți politici în închisoarea Piteşti, în perioada comunismului stalinist. A fost un „experiment pedagogic”, un „proiect formativ” insolit, vizând schimbarea structurii personalității (Neculau, 2006a). Există deja o literatură bogată care descrie şi interpretează acest experiment social de reeducare totalitară (Clit, 2001; Ierunca, 1996; Talaban, 1999).

Pe scurt, se recrutau colaboraționişti din rândul deținuților-studenți, iar aceştia erau apoi utilizați ca instrumente pentru a-i „convinge” pe ceilalți să se „autodemaşte”. Bineînțeles, torționarii treceau ei înşişi, mai întâi, prin operațiunea de reeducare. Apoi, cu sprijinul şi la îndemnul conducerii închisorii, îşi asumau răspunderea să-i „ajute” să se convertească pe ceilalți. Metodele? Bătaia, supunerea la neînchipuite umilințe, fizice şi psihice, pedepse inumane, delațiunea, izolarea. O monografie recentă interpretează acest proiect de schimbare a structurii interioare ca pe un fenomen de sinucidere psihologică dirijată (Mureşan, 2007). Rezultatul? Obținerea unui climat de neîncredere şi suspiciune, surparea totală, „modificarea interiorului” în atât de mare măsură încât cei supuşi „experimentului” erau după aceea de nerecunoscut. Se instalase, în rândul deținuților, o asemenea frică de toate şi toți, încât cei mai mulți nu şi-au mai putut reveni la normal. Într-un cuvânt, scopul final era distrugerea valorilor interioare ale individului (Bacu, 1991).

Specificul acestui „experiment” – pe care l-am putea numi şi psihosociologic – este acela al parcurgerii unei proceduri deosebit de elaborate, până la dărâmarea personalității „duşmanilor regimului”, transformându-i în nişte roboți ascultători. „Tortura, spune Virgil Ierunca, el însuşi fost deținut politic, acest montaj experimental, era cheia reuşitei. De-a lungul tuturor acestor faze, confesiunile erau regulat întrerupte de torturi. Orice ai fi spus, oricâte infamii ai fi inventat, Țurcanu (torționarul şef – n.n.) nu era niciodată mulțumit. De tortură nu puteai scăpa. Era doar posibil, acuzându-te de cele mai mari mârşăvii, să scurtezi perioada de schingiuiri.”

Întregul proces cuprindea patru faze: prima se numea „demascarea externă” şi se solda cu afirmarea lealității față de Partid, din partea deținutului, acesta fiind obligat să-şi demaşte toate legăturile pe care le avusese şi pe care nu le dezvăluise la anchetă; a doua, „demascarea internă”, îi solicita să-i denunțe pe cei care-l ajutaseră să reziste în interiorul închisorii; „demascarea morală publică”, a treia fază, însemna un pas mai departe pe linia distrugerii individualității; deținutul trebuia să calce în picioare tot ce avea mai scump – soția, familia, prietenii, credința. În faza a patra, primit în grupul „Organizația deținuților cu convingeri comuniste”, el trebuia să demonstreze că este „reeducat”, fiind silit să conducă procesul de reeducare a celui mai bun prieten al său. Prin asemenea metode, orice fost adversar eliberat din închisoare devenea incapabil să se mai opună, să-şi păstreze individualitatea şi independența de gândire. El fusese „ajutat” să devină leal.

Experimentul Piteşti nu reprezintă un caz singular, fără impact. În România primelor două decenii comuniste s-a instaurat o „teroare de stat” (Deletant, 2001); după unii autori au fost arestați 3 milioane de oameni şi aproximativ 300.000 au murit în închisori (Pavlovici, 2001). O proporție importantă din populația țării, fără a mai pune la socoteală familiile şi prietenii, a fost redusă la tăcere şi supunere, prin teroare primitivă şi inocularea unei frici necontrolate.

ÎN LOC DE CONCLUZII

În logica statelor totalitare, individul nu ştie care-i sunt nevoile, el trebuie ajutat să se reeduce; societatea are datoria să-i asigure o formație care să-i permită să contribuie apoi la dezvoltarea sa în acord cu cerințele. Ajutorul şi întreaga asistență acordate fiecărui individ sunt concepute ca un proces de internalizare a unor exigențe sociale, a valorilor şi normelor formulate de către ideologia clasei dominante. Sintagma „personalitate totalitară” descrie această „construcție dirijată”, acest edificiu psihosocial care este individul ce suportă constrângerile şi persuasiunea instituțională, „ajutat” să învețe, sistematic, o anumită ordine şi un gen al normalității: dirijate, controlate, planificate (Dascălu, 2002; Neculau, 1999); o pedagogie a formării „omului nou”, ideal educativ al tuturor sistemelor utopice.

BIBLIOGRAFIE

Abric, J. C., & Guimelli, Ch. (1998). Représentations sociales et effets de contexte. *Connexions*, *72*(2), 23-37.

Althusser, L. (1996). *Pour Marx.* Paris: La Découverte.

Amado, G., & Minary, J-P. (2008). Introduction. *Nouvelle Revue de Psychosociologie***,** *6*, 7-11.

Anzieu, D. (1971). L'illusion groupale. *Nouvelle revue de psychanallyse, 4*, 73-93.

Bacu, D. (1991). *Piteşti. La Buchenwald se murea mai uşor*, Bucureşti: Atlantida.

Benda, J. (1927/1975). *La trahison des Clercs*. Paris: Grasset.

Bourdieu, P. (1979). Les trois états du capital culturel? *Actes de la recherche en sciences sociales*, *30*, 3-6.

Câmpeanu, P. (2002). *Ceauşescu, anii numărătorii inverse*. Iaşi: Polirom.

Cernâşevski*,* N. G. (1956). *Ce-i de făcut*? Bucureşti: Editura Cartea Rusă (lucrare inițială în limba rusă apărută în 1863).

Chelcea, S. (2008). Comportamentul prosocial. În S. Chelcea, *Psihosociologie* (p. 225-243), Iaşi: Polirom.

Clit, R. (2001). *Cadre totalitaire et fonctionnement narcissique. Effets psychiques collectifs et individuel du pouvoir d'état communist Est-européen.* Paris: l'Harmattan.

Dascălu, D-I. (2002). *Personalitatea totalitară.* Bucureşti: Editura Didactică şi Pedagogică.

Deletant, D. (2001). *Teroarea comunistă în România. Gheorghiu-Dej şi statul poliţienesc, 1948-1965.* Iaşi: Polirom.

Gheorghiu, M. D. (1992). Cadres et intellectuels. Notes sur le système d'enseignement et sur la structure du champ de pouvoir en Roumanie. În Monique de Saint-Martin, M. D. Gheorghiu (Ed.), *Les institution de formation des cadres dirigeants. Étude comparée* (p. 178-190). Paris: Maison des sciences de l'homme, Centre de sociologie européenne.

Giust-Desprairies, F. (2002). Représentations et imaginaire. În J. Barus-Michel, E. Enriquez, A. Levy, *Vocabulaire de psychosociologie* (p. 231-250). Ramonville Saint-Agne: Erès.

Ierunca, V. (1996). *Pitesti, laboratoire concentrationnaire, 1949-1952.* Paris: Michalon.

Lenin,V. I. (2000). *Despre învăţământul public.* Bucureşti: Editura Didactică şi Pedagogică (lucrare inițială în limba rusă apărută în 1913).

Lenin despre învăţământul public. Articole şi cuvântări. (1959). Bucureşti: Editura Didactică şi Pedagogică.

Makarenko, A.S. (1951). *Poemul pedagogic.* Bucureşti: Editura de Stat (lucrare inițială în limba rusă apărută în 1933-35).

Makarenko, A.S. (1960). *Opere pedagogice alese*, vol. I, Bucureşti: E.S.D.P. (traducere din limba rusă).

Makarenko, A.S. (1963). *Opere pedagogice alese*, vol. II, Bucureşti: E.S.D.P. (traducere din limba rusă).

Markova, I. (1999). Sur la reconnaissance sociale. *Psychologie et société*, *1*, 55-80.

Marx K., Engels, F. (1956). *Ideologia germană*, Bucureşti: Editura de Stat pentru Literatură Politică (lucrare inițială în limba rusă apărută în 1932 după manuscrise din 1845-46).

Momanu, M. (2005). *Educaţie şi ideologie. O analiză pedagogică a sistemului totalitar comunist.* Iaşi: Editura Universităţii „Al.I. Cuza".

Moscovici, S. (1961). *La psychanalyse, son image et son public*. Paris: PUF.

Moscovici, S. (1984). *Psychologie sociale*. Paris: PUF.

Moscovici, S. & Vignaux, G. (1994). Le concept de Themata. În Ch. Guimelli, *Structures et transformations des représentations sociales* (p. 25-72). Neuchatel: Delachaux et Niestle.

Mureşan, A. (2007). *Piteşti – cronica unei sinucideri asistate*. Iaşi: Polirom.

Neculau, A., Cozma, T., Cucos, C., Dafinoiu, I., Iacob, L. & Manta, M. (1995). Changement et résistance au changement dans le milieu universitaire roumain. *European Journal of Teacher Education*, *18*(2-3), 155-170.

Neculau, A. (1999). *Memoria pierdută*. Iaşi: Polirom.

Neculau, A. (2004). *Viața cotidiană în comunism*. Iaşi: Polirom.
Neculau, A. (2006a). Une «experience» d'apprentissage social dirigé. *Carrefours de l'Education*, *22*, 41-57.
Neculau, A. (2006b). Contrôle du contexte et manipulation des représentations sociales. În Al. Dorna, J. M. Sabucedo (Ed.), *Etudes et chantiers de psychologie politique.* Paris: L'Harmattan.
Pavlovici, F.C. (2001, *Tortura pe înțelesul tuturor*. Chişinău: Cartier.
Picard, D. (2002). Rites, rituels. În Barus-Michel, J., Enriquez, E., Levy, A. *Vocabulaire de psychosociologie* (p.251-257). Erès: Ramonville Saint-Agne.
Selejan, A. (2005). *Trădarea intelectualilor*. *Reeducare şi prigoană*, Bucureşti: Cartea Românească.
Talaban, I. (1999). *Terreur communiste et résistance culturelle*. Paris: PUF.
Tismăneanu, Vl. (1996). *Arheologia terorii.* Bucureşti: Alfa.
Tismăneanu, Vl. (2005). *Stalinism pentru eternitate. O istorie politică a comunismului românesc*. Iaşi: Polirom.