

Capitolul 1

După 20 de ani

Adrian Miroiu

1.1. Preliminarii

Voi începe cu o mică istorie personală. La începutul lui iunie 1995 mă întorsesem din SUA, după ce petrecusem acolo un întreg an academic la Cornell University, Sage School of Philosophy. Studiasem filosofia politică și devenisem un rawlsian¹ convins. Eram încrezător în rolul competiției și al pieței în toate domeniile vieții sociale, deși pe de altă parte chestiunile ce țineau de echitate îmi erau de asemenea foarte apropiate. Cum s-ar zice, în sens american eram un liberal; în sens european eram mai curând la centru. Ca rawlsian, am considerat că libertatea are prioritate față

¹ J. Rawls (1921 – 2002) a fost un filosof liberal american, cunoscut în principal datorită cărții sale *O teorie a dreptății* (1971). După Rawls, o societate dreaptă este una în care funcționează două principii ale dreptății. Iată-le (într-una din multele formulări pe care li le-a dat autorul): 1) fiecare persoană are un drept egal la cea mai extinsă schema de libertăți de bază, compatibilă cu o schemă similară de libertăți pentru toți; și 2) inegalitățile sociale și economice trebuie să îndeplinească două condiții: ele trebuie să fie a) în beneficiul așteptat cel mai mare al celor mai puțin avantajați; și b) legate de funcții și poziții deschise tuturor în condiții de șanse egale.

de orice alte considerente: libertatea nu poate fi restrânsă decât de dragul libertății înseși. De aceea, atunci când am putut am susținut competiția. Pe de altă parte, întotdeauna am fost un antielitist și am considerat că echitatea și dreptatea sunt valori fundamentale ale societății democratice moderne – care trebuie să își găsească locul în politicile efective promovate în acestea.

Eram profesor la Universitatea din București, Facultatea de Filosofie, precum și decan, ales în urmă cu doi ani de zile, al Facultății. În fiecare toamnă, în acea vreme, decanii aveau o soartă ingrată: catedrele făceau statele de funcții, iar fiecare propunea mai multe posturi (fie pentru a fi scoase la concurs, fie pentru ca membrii lor să aibă posibilitatea de a presta ore suplimentare). Evident, aceasta însemna creșterea cheltuielilor. În acea vreme finanțarea universităților se făcea după principiul că banii de la Minister vin în funcție de numărul de posturi aprobate. De aceea universitățile presau Ministerul să aprobe cât mai multe posturi în statele proprii. Pe de altă parte Ministerul nu avea nici el prea multă libertate de mișcare în acest sens, constrângerile venind de la atotputernicul Minister de finanțe. Negocierile pentru aprobarea fiecărui stat de funcții se purtau la Direcția Generală de Învățământ Superior între decani și directorul general al acesteia.

Deloc surprinzător, decanii (chiar dacă uneori erau sprijiniți și de rectori) aveau o slabă poziție de negociere. Reprezentanții ministerului erau adevărați tartori (nu numai din acest motiv: atunci aproape totul se aproba la minister). Îmi aduc aminte zilele în care, pe arșița verii (atunci aerul condiționat nici măcar vis nu era) așteptam în antecameră ca dl. director general să ne bage în seamă. Ieșea din când în când din birou, nici nu se uita la noi, și mergea la el știa ce întâlniri importante. Iar când după zile ajungeam să vorbim cu el nu aveam aproape nicio șansă: eram uimit, știa mai bine decât mine nu doar conținutul statului de funcțiuni din acel

an, dar și al celui din anii trecuți. Iar dacă reușeai să obții un post în plus era o victorie măreață, care te făcea să uiți umilința pe care o suportaseși.

Dar a trecut vara. În toamna lui 1995 a intrat în vigoare Legea nouă a învățământului – legea nr. 84/1995. Fusese votată în liniște, trecuse victorioasă peste acuza de neconstituționalitate² și puținii bănuiau cât de multă deschidere oferea. O citisem atunci cu atenție și nu îmi venise să cred. Legea aducea în prim plan autonomia universitară, crea premisele ca ministerul să piardă pârghiile pe care le avusese până atunci și care îi confereau rolul de administrator al sistemului de învățământ superior³. Sigur, avea și părți care îmi displăceau: erau încă multe abordări care păstrau vechiul

² Contestația fusese depusă de UDMR. Ea viza chestiunea libertății religioase, în particular obligativitatea la anumite nivele educaționale ca elevii să studieze disciplina religie. (Nu mă refer aici la alte posibile motive din spatele acestei contestații). Curtea Constituțională (la acea vreme condusă de profesorul Ioan Muraru) a apreciat că obligativitatea se referă la includerea religiei în planul de învățământ, nu însă și la urmarea cursurilor de către elevi.

Problema locului religiei în școală a rămas în timp ambiguă. O clarificare salutară – dar încă numai un început – datorăm unei decizii a Curții Constituționale din 2014: regula jocului a fost schimbată din temelii. Dacă până acum se considera că elevul este înscris *by default* la ora de religie și este nevoie de o cerere explicită de a nu urma această disciplină, C.C. a statuat situația inversă: *by default* (în virtutea libertății de conștiință) elevul nu are nicio obligație să participe la ora de religie, iar părintele trebuie să solicite explicit participarea copilului la aceste ore.

³ Știam câteva lucruri despre felul în care se lucrase la ea. Ministrul L. Maior, un om tăcut dar temeinic, sprijinise această lege cu toată convingerea și cu toată forța. Cerase mai întâi o diagnoză și o propunere de strategie de acțiune și de politici de urmat. Fusese făcută publică în 1993 o Carte albă a învățământului superior românesc. Trei personalități au avut atunci un rol covârșitor ca sfătuitoari ai ministrului Maior: profesorii Ioan Mihăilescu (viitor rector al Universității din București și președinte al CNEAA – Consiliul Național de Evaluare și Acreditare Academică), Cătălin Zamfir (fost ministru al muncii în guvernul Roman votat după alegerile din mai 1990 și director al ICCV – Institutul de Cercetare a Calității Vieții) și Lazăr Vlăsceanu (director adjunct al CEPES-UNESCO).

mod de a privi lucrurile (de pildă, uneori cuprindea încă proceduri prea detaliate, în răspărul ideii generale de deschidere și de dereglementare).

Numai că unii funcționari din Minister, între care și directorul Direcției Generale de Învățământ Superior, au încercat să o aplice într-un mod care era cu totul în afara sensurile ei. Astfel, cum legea permitea impunerea unor taxe pentru serviciile oferite studenților, ei s-au grăbit să le prescrie. Era un abuz, fiindcă acele taxe trebuiau să fie stabilite de universități, nu de Minister. Imediat (în acel moment organizațiile studențești erau foarte active și repede dispuse să protesteze⁴) au apărut marșuri și mitinguri studențești, iar Guvernul a trebuit ca într-o ședință să ceară Ministerului retragerea ordinului privind taxele pentru studenți și să îl destituie pe Directorul General pentru învățământul superior.

La începutul lui decembrie un coleg m-a întrebat dacă nu aș fi interesat să lucrez în Ministerul Educației, pe postul rămas liber. Nu mă așteptam la așa ceva: până atunci nici administrația și nici politica nu fuseseră pentru mine domenii în care să mă fi gândit să lucrez. Însă doream să particip la schimbări. Iar noua lege a educației știam că oferea o astfel de oportunitate. Așa că am răspuns că sigur, sunt de acord să mă întâlnesc cu dl. ministru Liviu Maior pentru a discuta despre această idee. Pe ministru îl întâlnisem de câteva ori mai înainte. Odată fuseserăm împreună la o ceremonie de decernare a premiilor Academiei Române (amândoi primisem câte un premiu); altă dată mă rugase să ajut la publicarea unui volum

⁴ Uneori motivele protestelor nu aveau nimic a face cu învățământul. Îmi aduc aminte de o grevă a studenților Universității din București începută ca reacție la condamnarea la moarte a lui Ilie Ilașcu la Tiraspol în 1993. Plecând de la modul în care greva se desfășura, în Universitate s-a discutat atunci dacă e admisibil ca studenții greviști să interzică celorlalți studenți accesul în bibliotecă sau chiar în sălile de curs.

de educație civică⁵ pentru elevi (1995 era Anul Internațional al Toleranței). Ca decan, mersesem de câteva ori în audiență pentru a-l ruga să mă sprijine în organizarea unor programe de studii și, evident, se întâmplase să discutăm și teme mai generale privind învățământul universitar.

Următoarea întâlnire dintre noi a fost pentru mine surprinzătoare. Fusesem programat să vin dimineața, la 8.30. Ajuns acolo, de la secretariat mi s-a spus că dl. ministru este în cabinetul său împreună cu dna E. Andronescu, tocmai numită secretar de stat pentru învățământul superior și că imediat după aceea dânsa va fi prezentată staff-ului din minister. Când după un sfert de oră au ieșit din cabinet, dl. Maior mi-a cerut să vin cu dânsul. Am intrat în sala de ședințe și m-a rugat să stau și eu la masa prezidiului. Deodată am priceput că ceva nu e chiar cum m-aș fi așteptat. Într-adevăr, dl. ministru anunță că din acel moment alături de dna secretar de stat e numit și directorul general pentru învățământ superior și că acela sunt eu. Și continuă, spunând că alegerea mea nu e făcută pe criterii politice. (În toată perioada în care am colaborat cu dânsul nicio dată nu mi-a cerut să fac ceva din motive politice; ba chiar, atunci când alte persoane influente la acea vreme au încercat presiuni asupra mea, m-a apărut și nu a permis nicio implicare de alt fel.)

Îmi aduc aminte că acea zi am petrecut-o până spre seară în minister, încercând să evaluez situația, după ce activitatea Direcției pe care o conduceam fusese blocată mai bine de o lună. După-amiază aveam cursuri. Când am ajuns la ele, un student m-a felicit pentru poziția nouă pe care o aveam.

– De unde știi?

⁵ Întrucât eu am plecat în SUA, volumul a fost elaborat de alți colegi – M. Miroiu (coord.), V. Morar, D. Ștefănescu, D. Nedelcu – și a apărut sub titlul: *Cultură civică. Democrație, drepturile omului, toleranță* la Editura Didactică și Pedagogică, București, în 1995.

– S-a anunțat la radio, mi-a răspuns.

Am rămas uimit. Nu știam că numirea devenise publică și nu avusesem timp nici măcar să îmi anunț familia⁶.

A doua zi. Am lucrat în Ministerul Educației⁷ din decembrie 1995 până în ianuarie 1997. În toată această perioadă sarcina mea principală a fost aceea de a aplica noua lege a învățământului. Am lucrat în perioada ministeriatului lui L. Maior, dar am părăsit prin demisie ministerul atunci când ministru a devenit prof.

⁶ Am învățat atunci că întotdeauna când iei decizia de a-ți schimba locul de muncă într-un mod destul de radical – de pildă, din profesor în învățământul universitar să decizi să lucrezi în administrație sau să ai o poziție politică – e absolută nevoie să te consulți și să ai acceptul membrilor familiei. Fiindcă decizia ta îi afectează, uneori chiar foarte mult, și pe ei.

⁷ Ca o convenție, atunci când mă voi referi la acest minister voi spune Ministerul Educației. Aceasta chiar dacă de-a lungul sfertului de secol post-decembrist ministerul a avut un număr extrem de mare de denumiri oficiale: Ministerul Învățământului (30 decembrie 1989 – 28 iunie 1990; 19 noiembrie 1992 – 4 decembrie 1997); Ministerul Învățământului și Științei (28 iunie 1990 – 19 noiembrie 1992); Ministerul Educației Naționale (5 decembrie 1997 – 28 decembrie 2000; 22 decembrie 2012 - 16 decembrie 2014); Ministerul Educației și Cercetării (28 decembrie 2000 – 18 iunie 2003; 12 martie 2004 – 5 aprilie 2007); Ministerul Educației, Cercetării și Tineretului (19 iunie 2003 – 11 martie 2004); Ministerul Educației, Cercetării și Tineretului (5 aprilie 2007 – 26 decembrie 2008); Ministerul Educației, Cercetării și Inovării (27 decembrie 2008 - 22 decembrie 2009); Ministerul Educației, Cercetării, Tineretului și Sportului (23 decembrie 2009 - 21 decembrie 2012); Ministerul Educației și Cercetării Științifice (din 17 decembrie 2014) (conform <http://cnred.edu.ro/#istoricul-denumirilor-oficiale-ale-Ministerului>). Schimbările de denumire nu au avut de cele mai multe ori o motivație care să țină de conținutul activităților. În opinia mea acestea au avut prioritar un caracter politic: ele au reprezentat o formă eficientă de presiune asupra funcționarilor din Minister. Schimbarea denumirii înseamnă în esență înființarea unei alte organizații. Ca urmare, în cea nouă toți funcționarii vor trebui să fie reangajați (evident, în urma unor noi concursuri). O nouă organizație înseamnă că nu mai au asigurat postul nici măcar funcționarii care ocupă un post unic sau obligatoriu într-o organizație de acest tip. De exemplu, secretarul general al Ministerului e și el sau ea într-o astfel de situație.

V. Petrescu. Nu am putut coopera: simplu spus, nu am fost de acord cu stilul dânsului de a conduce o organizație care se chema Ministerul Educației. (Pe de altă parte, cu prof. Petrescu, ca membru al Camerei Deputaților, am colaborat excelent când, doi ani mai târziu, eu eram secretar de stat: contribuțiile sale la modificarea legii educației au fost mereu utile și pertinente.)

Dar să revin la momentul în care am ajuns să lucrez la minister. E puțin spus să afirmi că ministerul era o instituție închistată într-o lume care devenise cu totul diferită⁸. Primul șoc pe care l-am avut a fost să constat că în cea mai mare parte a timpului oamenii din direcție se ocupau cu întocmirea unor note către universități în care aprobau lucruri de felul: un student cerea să fie mutat dintr-o grupă în alta; altul solicitata să fie reexaminat la o materie; altul voia să se mute dintr-o cameră în alta la cămin. Iar cadrele didactice solicitau încadrarea într-o categorie diferită de salarizare, sau mutarea unui curs pe alt semestru, sau aprobarea de a se înscrie la un post scos la concurs etc. Probabil că azi asemenea lucruri par de neimaginat, însă pe atunci ele reprezentau esența unui sistem de organizare a învățământului universitar în care centralismul birocratic își făcea de cap. Nu mai vorbesc de faptul că nu erau cunoscute calculatoarele. Ele au apărut în minister în primele luni ale lui 1996, împrumutate de la unele universități din București, ca urmare a unor înțelegeri pe care le făcusem cu rectorii acestora. (Ministerul nu își propusese să aibă în buget bani pentru a cumpăra calculatoare și imprimante.)

⁸ O consecință la care nu mă gândisem era și următoarea. Am considerat că era normal să îmi schimb locul de muncă de la Universitate la Minister. Cum nu credeam că pe postul nou salariul poate fi mai mic decât cel pe care îl aveam la Universitate (în acea vreme în Minister în afară de ministru și de doi secretari de stat existau doar cinci directori generali), nici nu am verificat cum am fost încadrat. Dar la plata primului salariu adevărul s-a dovedit a fi foarte diferit: pe vremea aceea acesta era cam două treimi din cel la unui profesor universitar.

Am pregătit un Ordin de ministru prin care, în baza noii legi, toate acele aprobări treceau către universități. Iar apoi procesul de dereglementare a continuat. Eram un susținător al ideilor managementului public⁹; foarte optimist, îmi părea că obstacolele nu erau foarte mari pentru a face schimbările în direcția pe care o doriam. „Sistemul” nu era însă deloc pregătit. Adică: mai întâi, oamenii din minister era mult prea atașați practicilor de până atunci și a fost greu pentru mulți să le abandoneze. Îmi aduc aminte de o colegă din Direcția de Învățământ Superior care m-a întrebat: – Dacă nu mai dăm astfel de aprobări, cu ce ne mai ocupăm? Nu e pericolul să ne pierdem posturile? – Vom elabora metodologii, vom propune politici, am sugerat eu; cred că vom avea foarte mult de lucru. Și chiar așa a fost. Ani de-a rândul Ministerul a trebuit să producă metodologii noi care, treptat, au modificat modul în care se comportă universitățile. E pilduitoare după mine una dintre primele.

Până în 1995 admiterea în învățământul superior era făcută sub mână de fier a ministerului. Acesta publica în fiecare an o metodologie foarte minuțioasă, însoțită de mai multe anexe. Una dintre ele indica pentru fiecare specializare universitară probele de admitere, manualele după care se dădeau acestea, temele din ele etc. Universitățile nu aveau aproape nicio autonomie în

⁹ În acea vreme cartea lui Osborne și Gaebler *Reinventing Government*, Addison Wesley, Reading, 1992, una dintre cele mai cunoscute pledoarii pentru ideile managementului public, îmi era un fel de călăuză. Potrivit abordării de tip management public, în instituțiile publice accentul e pus pe rezultate, mai degrabă decât pe proceduri; sunt formulate standarde și măsuri de performanță explicite, prin care obiectivele sunt clar definite, iar țintele stabilite; este stimulată o mai mare competiție în sectorul public: se utilizează contracte, proceduri de licitație publică, externalizarea unor activități, dereglementarea; central devine managementul profesional în sectorul public, în care managerii publici trebuie lăsați să facă management; în același timp, se pune un accent deosebit pe disciplină și parcimonie în utilizarea resurselor.

organizarea admiterii. Dar totul urma să se transforme potrivit legii noi a educației. Așa că am trimis de la la Direcția Generală o notă foarte scurtă, prin care anunțam universitățile că intră în atribuțiile lor organizarea admiterii și că sunt solicitate ca până la sfârșitul lui ianuarie să comunice cum procedează – care sunt probele la admitere, ce manuale vor folosi (li se cerea doar să folosească manuale admise) etc. A trecut vremea și nu am primit niciun răspuns. Am dat telefoane să întreb ce se întâmplă. De fapt, procedura pe care o aplicam era una clară de dereglementare. Dar universitățile nu erau pregătite pentru aceasta. Răspunsurile lor au fost foarte interesante. Cele mici au indicat o motivație simplă: nu își pot asuma singure o cale, așteaptă să vadă cum vor proceda cele mari. În domeniul economic, propunerile Academiei de Studii Economice au fost urmate de majoritatea universităților cu astfel de programe; propunerile Politehnicii din București au fost preluate de celelalte universități tehnice. În loc să apară imediat o diversificare puternică, regula a constat în alinierea în spatele alegerilor făcute de cele mai prestigioase universități. Abia după un an-doi au apărut și diferențele.

Respingerea conservatoare a schimbărilor mi-a apărut foarte repede ca una dintre cele mai mari probleme pe care orice încercare de „reformă” le va pune. Universitățile sunt organizații mari, adesea bine (chiar prea bine) așezate. Structurile lor se pot mișca foarte greu, dacă în genere pot fi clintite. De aceea e nevoie ca impulsul să fie atașat unui punct foarte sensibil, sau să reușească să se infiltreze până în profunzimea sistemului. Și e nevoie de atingerea unei mase critice. S-a întâmplat așa ceva? Cred că foarte rar, pentru perioade scurte și niciodată prin afectarea tuturor componentelor esențiale. Restul acestui text va indica, iar și iar, cum s-au întâmplat toate acestea.

1.2. Starea de fapt

În 1996 au fost organizate alegeri parlamentare și prezidențiale. Ca președinte al țării a fost ales Emil Constantinescu, fostul rector al Universității din București. A avut loc atunci prima schimbare democratică a guvernului: acesta a fost format de Convenția Democratică din România, împreună cu Uniunea Social-Democrată (formată din Partidul Democrat și Partidul Social-Democrat din România). Prim-ministru a fost desemnat V. Ciorbea (un cunoscut sindicalist, în acel moment primar general al municipiului București). După un an în care ministru al educației a fost V. Petrescu, în decembrie 1997 e numit în această funcție profesorul A. Marga, rector al Universității Babeș-Bolyai. Îl cunoșteam bine, fiindcă eram amândoi profesori de filosofie, ba chiar amândoi predam cursuri similare (de logică) la facultățile noastre¹⁰. Imediat numit ministru, mi-a solicitat să formez un grup de lucru care să elaboreze o diagnoză a sistemului de învățământ românesc la acel moment¹¹. Împreună cu Mihaela Miroiu, Vladimir Pasti și Gabriel Ivan am realizat un document destul de extins, care a fost publicat în vara lui 1998 de Editura Polirom cu titlul *Învățământul românesc azi*.

¹⁰ Am fost secretar de stat pentru învățământul superior în timpul ministeriatului prof. Marga. Dapă anul 2000 am avut puține contacte cu dânsul, doar în plan profesional (am fost în mai multe rânduri membri în aceleași comisii de doctorat).

¹¹ Ca și ministrul L. Maior, A. Marga avea o clară concepție asupra modului în care se elaborează și se aplică o politică publică. Elaborarea de studii, făcute de specialiști din afara structurilor guvernamentale, îi apărea ca o cerință *sine qua non* a promovării unor schimbări în sistemul de învățământ. Desigur, una este să fie elaborate astfel de studii – și cu totul altceva e ca ele să fie și luate în seamă. Nici în vremea ministeriatului lui A. Marga nu s-a prea întâmplat așa ceva; dar măcar s-au solicitat astfel de, le spunem acum, „policy papers”.

În acest paragraf voi relua unele idei din capitolul dedicat în acel volum învățământului superior, la care voi adăuga însă alte observații. Imaginea în care îmi apărea învățământul universitar românesc în 1998 era a unei lumi caracterizate de preferențe instituționale încă nestructurate. Deschiderile erau mari, oportunitățile imense. Parea că aproape totul este posibil. Rămânea doar ca acest posibil să fie și actualizat; și anume să fie actualizat ceea ce era dezirabil. Or, tocmai aici a apărut schisma: ceea ce s-a actualizat diferă într-o măsură uriașă atât de ceea ce am sperat atunci, cât și de ceea ce într-o mare măsură s-a urmărit prin politicile aplicate¹².

1.2.1. Caracterizare generală

Primul deceniu scurs din decembrie 1989 a a însemnat schimbări adânci, diferențieri dramatice în evoluția diferitelor segmente ale învățământului superior românesc, dar și prezervarea (chiar dacă printr-o schimbare la față) a structurilor lui conservatoare. Perioada 1990-93, prelungită până la apariția legii învățământului,

¹² Susținerile pe care le voi face în continuare au la bază două tipuri de experiențe. Pe de o parte, ca profesor de știință politică am lucrat mult în domeniul numit „politici publice”: studiul elaborării, implementării și evaluării politicilor elaborate de instituțiile de stat. Sunt de aceea tentat să încerc să înțeleg teoretic politicile propuse și, îndeosebi, structurile de stimulente care le caracterizează. Pe de altă parte, am avut în anii de după 1996 o extinsă experiență de conducere în sistemul de învățământ superior românesc. În 1998 am fost numit director al Agenției Naționale Socrates. Apoi, în 1999 – 2000, sub ministeriatul lui A. Marga, am fost secretar de stat pentru învățământul superior. În 2006 am revenit în poziții care mi-au permis să cunosc și chiar să particip la elaborarea unor politici la nivel național pentru învățământul românesc. Până în 2013 am fost membru al Consiliului Agenției Române de Asigurare a Calității în Învățământul Superior (ARACIS) și vicepreședinte al Agenției în perioada 2009 – 2013. Din 2011 și până în 2015 am fost președinte al CNFIS. După ce în 2001 m-am transferat de la Universitatea din București la SNSPA am fost decan al Facultății de Științe Politice și apoi președinte al universității.

în vara anului 1995, a fost într-o mare măsură una a unei tranziții pe care am putea-o caracteriza ca fiind spontană. Cea de-a doua, din 1995 și până către 2000, s-a caracterizat prin constituirea unui echilibru între presiunile venite dinspre universități și instrumentele utilizate de Ministerul Educației.

Tranziția spontană. La începutul anilor '90 școala românească se afla într-o situație inedită: apăruseră procese noi și era nevoie să se producă transformări pe care guvernarea era incapabilă să le provoace sau măcar să le gestioneze. Până atunci ministerul controlase pe cale administrativă cvasitotalitatea aspectelor vieții universitare. Dar legea învățământului din 1968 (modificată în 1977) devenise în mare măsură inaplicabilă. Fenomene ca: dezvoltarea curriculară, deschiderea internațională, apariția unor noi structuri instituționale – universități de stat, facultăți și programe universitare noi (unele de tip nou: programe de studii postuniversitare), universitățile particulare – presiunile în favoarea autonomiei universitare scăpau capacității ministerului de a le cuprinde. Universitățile se mișcau mai repede decât reacționa ministerul. Și, de aceea, activitatea acestuia a fost mai curând de a răspunde provocărilor venite spre el, iar nu de a produce el schimbări. Caracterul reactiv era asociat cu cel selectiv: de exemplu, deși în acea perioadă au apărut zeci, ba chiar sute de instituții de învățământ superior particulare, pentru minister ele nu existau. Ca urmare, clocotului vieții universitare i s-au adăugat haosul, confuzia legislativă și instituțională.

Învățământul superior românesc arăta în 1993 în multe privințe de nerecunoscut. Abia atunci ministerul a reușit să declanșeze un proces anevoios de reșezare în noi cadre legislative a situației deja constituite. S-a elaborat o carte albă a reformei, s-a promulgat legea nr. 88/1993 privind acreditarea instituțiilor de învățământ superior și recunoașterea diplomelor și s-a elaborat proiectul legii învățământului.

Tranziția spre un nou echilibru. Odată cu apariția legilor acreditării și a învățământului (urmate în 1997 de promulgarea Statutului cadrelor didactice) învățământul universitar românesc a intrat într-o nouă matcă. Instituțiile de învățământ, cele noi ca și cele vechi, au fost supuse unei proceduri de evaluare. Toate aceste instituții – de stat sau particulare, civile sau militare – sunt judecate după aceleași standarde. Nu a fost ușor să se accepte că, de pildă, o persoană obține titlul de profesor sau conferențiar nu prin hotărârea patronului universității particulare sau prin ordinul de zi al comandantului universității militare¹³, ci prin parcurgerea unor standarde naționale. Apoi, s-a legiferat autonomia universitară și s-au creat organisme naționale de nivel intermediar între minister și universități, precum Consiliul Național de Cercetare Științifică Universitară (CNCSU), Consiliul Național pentru Finanțarea Învățământului Superior (CNFIS), Consiliul Național de Atestare a Titlurilor, Diplomelor și Certificatelor Universitare (CNATDCU). Una peste alta, filosofia încastrată în cele trei legi a devenit, mai mult sau mai puțin, efectivă.

Cadrul instituțional creat era, neîndoielnic, un pas înainte. El era îndeajuns de larg pentru a acomoda toate procesele care avuseseră loc și de a stimula altele. Dar în el erau ascunse și tendințele de osificare, care în timp au devenit tot mai explicite. Astfel,

1. La mijlocul anilor '90 ministerul a realizat că învățământul universitar nu mai poate fi administrat, ci că trebuie condus. Răspunsul la această provocare a constatat, în primul rând, în transformarea funcției lui de reglementare. Excesul de reglementare devenise sufocant, în timp ce instrumentelor financiare incluse în politicile publice, ca promotoare de

¹³ Îmi aduc aminte de curajul și determinarea persoanelor din conducerea Ministerului Apărării Naționale din acea perioadă pentru a aplica standardele academice în instituțiile militare de învățământ superior.

stimulente de acțiune, aveau un rol insignifiant. De aceea, schimbarea de paradigmă în acțiunea Ministerului a mers exact în aceste două direcții: pe de o parte, dereglementare; pe de altă parte, utilizarea pârgurilor financiare în locul celor administrative.

2. De la sfârșitul anilor '90 s-a diminuat puternic presiunea dinspre universități spre schimbare. În cadrul lor noile structuri de putere create, noile oligarhii academice au ajuns rapid să reprezinte chiar un obstacol împotriva transformărilor de profunzime și să își subordoneze acestui scop însăși dorita autonomie universitară. Față de perioada anterioară, situația e răsturnată: ministerul nu mai e nevoit să răspundă pasiv unei realități prea dinamice. Dimpotrivă, el devine factorul activ, care împinge din spate, sapă la temelia unor structuri rezistente¹⁴. Foarte important, „reformele” se adresează adesea nu structurilor moștenite din perioada ceaușistă, ci, dimpotrivă, celor care au luat naștere și deja s-au osificat în anii tranziției. Pentru schimbare ministerul putea conta mult mai puțin pe sprijinul „de jos”, de la universități sau de la (prea politizatul) Consiliu Național al Rectorilor¹⁵ (CNR).
3. Două tipuri de atitudini s-au născut atunci. Ele au caracterizat într-o mare măsură până astăzi politicile promovate de minister. Una este reformistă; a doua este conservatoare.

Atitudinea reformistă se bazează pe ideea că schimbarea în învățământul universitar românesc este greu de realizat endogen.

¹⁴ Probabil că ministeriatul lui A. Marga e exemplar în acest sens: febra reformelor pe care le-a promovat de sus în jos are această explicație.

¹⁵ Cu excepția perioadei în care a fost condus de prof. Ioan Mihăilescu, CNR a devenit tot mai mult dependent de constrângerile politice, sub mandatele lui Emil Constantinescu, Sergiu Chiriacescu, Ecaterina Andronescu și Sorin Câmpeanu. Uneori luările de poziții ale CNR asu fost jenante din această perspectivă.

Instituțiile existente (adică regulile, normele care funcționează) nu o stimulează, dimpotrivă favorizează păstrarea status-quo-ului. Dar astfel se naște pericolul ca universitățile românești să fie tot mai puțin competitive: absolvenții sunt tot mai puțin pregătiți, mai dificil de integrat pe piața muncii, iar cercetarea e de o calitate joasă. De aceea, e nevoie de o acțiune de sus în jos: Ministerul trebuie să gândească și să aplice un nou cadru instituțional care să stimuleze universitățile, precum și profesorii și cercetătorii din acestea, să înfrunte competiția și să aibă rezultate mai bune.

Cea de-a doua atitudine este conservatoare: sistemul de învățământ universitar, se susține, ar avea în el însuși semințele dezvoltării; care sunt organice, exprimă nevoile acestuia (și ale unei mari părți a cadrelor didactice și a cercetătorilor). Uneori schimbările sunt chiar rele și nu sunt acceptate de „sistem”, de aceea e bine să se revină la cadrele instituționale vechi, dar bine împământenite și împărțite pe scară largă. Schimbarea, dacă este să fie, vine de jos în sus.

Istoria învățământului superior românesc, de la mijlocul anilor '90 până azi, este una a unui balans, a unei oscilări între cele două tipuri de atitudini. Ministeriatul lui A. Marga (1997 – 2000) a fost explicit reformist, cu ambiția de construi rapid cadrele instituționale și sistemul de stimulente pentru a impune universitățile românești pe harta internațională. Schimbările făcute tindeau să fie atotcuprinzătoare. Însă erau prea rapide; sistemul nu reușea să le integreze (și, adesea, nu le adopta sau făcea acest lucru doar formal, ritualist). De aceea, a răsuflat ușurat¹⁶ odată cu venirea la conducerea

¹⁶ Exprimări precum cele din acest paragraf, referitoare la reacția „sistemului” de învățământ universitar față de încercările de a-l schimba, aș vrea să fie înțelese într-un sens mai degrabă metaforic. În fapt, e vorba de reacția persoanelor care lucrează în învățământul superior, pe posturi didactice sau administrative, precum și pe cele de conducere – în facultăți, universități sau Minister. Când zic că sistemul a răsuflat ușurat înțeleg că s-a constituit o masă

ministerului a Ecaterinei Andronescu (2000 – 2003): în acel moment stilul conservator a triumfat (și a continuat sub ministeriatului lui Al. Atanasiu: 2003 – 2004). Dar în cei patru ani s-au acumulat imense deficiențe, iar învățământul românesc era tot mai departe de nevoia modernizării și de cel din țările Uniunii Europene.

Un nou set de schimbări a fost inițiat de M. Miclea (2004 – 2005). Dar, nebeneficiind de un sprijin politic și financiar suficient din partea guvernului, el a demisionat, anunțând că astfel nu își poate îndeplini țintele propuse. Anii ce au urmat au fost din nou de băltire, din nou o victorie de etapă a conservatorismului, sub ministeriatele¹⁷ lui M. Hărdău (2005 – 2007), C. Adomniței (2007 – 2008) și din nou E. Andronescu (2008 – 2009).

Balansul continuă: în 2009 era acut observabil faptul că învățământul universitar românesc era într-o stare de adormire care nu mai putea fi tolerată. De aceea, „de sus”, noul ministru D. Funeriu (2009 – 2012) a început o nouă serie de reforme (incluzând adoptarea prin angajarea răspunderii de către guvern¹⁸ a unei noi legi a educației). Mandatul lui Funeriu este pilduitor pentru stilul reformist de politici. Pe de o parte, ele au fost necesare și cu obiective corecte; ofereau deschideri clare și șansa unui învățământ românesc superior de calitate și competitiv. Pe de altă parte însă el nu a reușit să atragă sprijinul unei mase critice de membri ai comunității academice românești, iar modul în care au

critică de membri ai acestuia care au reușit să se opună cu succes încercării de reformă. Un fericit suflet de ușurare s-a auzit în mod repetat în România ultimelor două decenii; cel mai recent, despre care voi vorbi pe larg mai jos, a fost la sfârșitul lui martie 2015.

¹⁷ Nu voi menționa în această descriere ministrii care au avut un mandat foarte scurt: A. Anton (2008) sau C. Baba (2012).

¹⁸ Aceasta era la acel moment singura procedură prin care legea ar fi putut să treacă (deși, de bună seamă, această procedură, chiar dacă legală, nu e ușor de acceptat). Guvernul Boc pierduse majoritatea din Senat și nu avea nicio altă soluție să-și promoveze politicile.

fost promovate reformele a fost uneori fără consultarea actorilor relevanți (sau măcar cu explicarea acestor reforme), ba chiar voluntarist și de aceea impopular.

A urmat revanșa conservatoare¹⁹. În 2012 ea a început prin a fi penibilă. Un ministru (I. Mang) a trebuit să se retragă după o săptămână de la numire sub acuzația clară de plagiat; chiar nominalizarea lui era semnul evident al unei deteriorări grave a ideii de învățământ de calitate. În aceeași notă a urmat, interimar, L. Pop, care a acționat doar ca un comisar politic stalinist (e celebră desființarea de către el a CNATDCU, chiar în timpul în care acesta avea o ședință, sau numirea unui nou Consiliu Național de Etică, pentru a evita declararea plagiatului²⁰ primului ministru). După un scurt nou mandat al Ecaterinei Andronescu, lucrurile s-au așezat în matca așteptată, conservatoare, sub ministeriatul protejatu-lui ei, M. Costoiu (2012 – 2014). Lipsindu-i vreo viziune asupra învățământului universitar românesc, el a înghețat orice reformă sau, când a putut, a instaurat vechile reguli – dacă nu le-a substituit și pe acestea cu arbitrariul deciziei personale²¹.

¹⁹ Fiecare din cele două atitudini, chiar dacă se leagă mai mult de un anumit curent ideologic (cel reformist de liberalism, cel conservator de social-democrație) nu e în chip necesar expresia unui tip de politică. Cum am văzut, miniștri conservatori în sensul menționat au fost și unii care, formal cel puțin, aparțineau dreptei politice românești.

²⁰ Plagiatul al cărui autor a fost Victor Ponta indică mlaștina în care se află educația universitară din România. Evident, Ponta nu este singurul doctorand care a plagiat; dar faptul că cineva poate plagia iar apoi gestul său să nu aibă consecințe academice, și de asemenea nicio sancțiune cel puțin morală la nivelul spațiului public denotă grava degradare a normelor în societatea românească. Paradigmatică în sensul lipsei cosntrângerilor morale publice este, alături de furtul intelectual, lipsa măsurilor efective în cele mai multe universități românești împotriva unui fenomen ca hărțuirea sexuală.

²¹ Între 2012 – 2014 ministru plin al educației a fost R. Pricopie. Dar el a fost marginalizat și nu a reușit să determine politicile din învățământul universitar și din domeniul cercetării științifice. R. Pricopie îmi fusese doctorand și fusese ales rector al universității în care predau. Din 2011 eu eram

Chiar dacă dansul a fost mai degrabă de forma doi pași înainte, unul singur înapoi, sub multe aspecte învățământul superior românesc a acumulat în timp probleme grave; instituțiile sunt rigidizate, regulile sunt tot mai mult îndeplinite formal (dacă se mai întâmplă și așa ceva), iar supraviețuirea (dată și de o cronică subfinanțare) a devenit obiectivul central al universităților, fie ele de stat sau particulare.

1.2.2. Reglementările

Funcționarea sistemului de învățământ e reglementată în diferite feluri: legi, hotărâri de guvern, ordine ale ministrului educației naționale, reglementări interne ale instituțiilor de învățământ. Elaborarea acestor acte normative a fost considerată forma de căpătâi de conducere a învățământului. A conduce un domeniu al învățământului înseamnă a produce o normă de funcționare a aceluia. A nu conduce un domeniu al învățământului înseamnă a-l lăsa nereglementat, pradă arbitrariului și haosului. Ecuația: reglementare = obiectivitate și ordine; nereglementare = arbitrar și haos a stat la temelia atât a activității ministerului cât și a universităților.

Politicile publice se bazează în foarte multe cazuri pe reglementări. Ele induc normele noi, stimulează universitățile precum și persoanele care lucrează în ele să dezvolte anumite tipuri de comportamente și să inhibe altele. Cu alte cuvinte, contribuie la formarea unor instituții sociale noi. Seturile de reglementări elaborate între 1993 și 1997, urmate de cele de aplicare a lor au avut un rol esențial în evoluția învățământului superior; la fel, adoptarea legii 1/2011 a educației a declanșat noi schimbări și a favorizat noi

președinte al CNFIS. Dată fiind dificultatea de a colabora cu Mișterul, în toată perioada de după 2012 de nenumărate ori am vrut să renunț la această funcție. Ministrul m-a sprijinit în câteva momente importante de criză.

comportamente. Dar cel puțin doi factori au diminuat relevanța și capacitatea noilor reglementări de a funcționa eficient. Din nefericire, aceștia nu sunt specifici învățământului, căci pot fi regăsiți în toate domeniile vieții sociale.

Primul e incapacitatea de a implementa corect și eficient politicile publice promovate. Așa cum observa acum mai bine de o jumătate de veac M. Manoilescu, „pentru român, a organiza pe hârtie, în texte și paragrafe, este una din cele mai mari voluptăți. Statul român a fost construit, dacă nu ca un castel de cărți de joc, în orice caz ca unul ridicat din teancuri de coduri”²². Ideea că, odată ce a fost emisă o reglementare, problema e ca și rezolvată a predominat adesea. Accentul asupra eficienței acțiunilor sau asupra calității este înlocuit cu cel asupra controlului birocratic al respectării formale a regulilor. Mai mult, implementarea e înțeleasă nu ca instrument de învățare și perfecționare, ci mai curând se concentrează pe deficiențe și promovează sancționarea. În sfârșit, ea nu stimulează reacția „de jos”, sau coagularea unor alternative mai bune, ci tinde să păstreze și să contribuie la sclerozarea practicilor existente.

Al doilea factor privește stabilitatea cadrului instituțional. O universitate are nevoie de un cadru stabil în care să poată să planifice activitățile pe o perioadă nu doar foarte scurtă, ci medie; un cadru didactic universitar care dorește să acceadă pe o poziție mai înaltă va trebui să îndeplinească standarde academice pentru atingerea cărora va trebui să dedice ani buni de muncă. Dar dacă acestea se modifică aproape în fiecare an, încercarea sa de a-și programa cariera devine lipsită de sens. Or, legea educației a fost modificată până în 2011 de zeci și zeci de ori: mai mult, schimbările nu au fost corelate – iar rezultatul nu a constat într-o imagine coerentă. La fel, după adoptarea legii 1/2011 și aceasta a fost modificată (în 2012,

²² M. Manoilescu, *Rostul și destinul burgheziei românești*, Editura Athena, 1997, p. 260.

2013 și 2104 în perioada dintre Crăciun și anul nou s-a născut o „tradiție” în acest sens; și nu de puține ori modificările aveau un aer neconstituțional).

Desigur, dinamica uriașă a învățământului superior, atât în România cât și în lume (sau chiar doar în Europa: să ne gândim fie și numai la ceea ce s-a numit „procesul Bologna”) a făcut necesar un nou aranjament instituțional, o nouă lege cadru a educației. Dar această schimbare a tot fost amânată. În ministeriatul lui M. Miclea au fost realizate multe runde de discuții asupra conținutului unei noi legi. La acestea participau persoane politice implicate la un moment dat în învățământul superior (ca miniștri sau ca secretari de stat), dar și alți experți sau personalități din marile universități. Aceste discuții au continuat, în timpul mandatelor lui M. Hărdău și C. Adomniței. Încă era un sentiment că e posibil să se coopereze, chiar dacă opțiunile politice erau diferite. Era încă subiacentă ideea că opțiunile majore în acest domeniu nu numai că ar trebui să fie, dar chiar erau expresia unui anumit consens (am în vedere și frecvența referire în spațiul public la educație ca prioritate „națională”, adică într-un fel „a tuturor”). Anii '90 au fost poate cei mai relevanți²³; dar și în deceniul ulterior chestiuni privind aplicarea procesului Bologna, sau accentul pe calitate în evaluare programelor de studii și a universităților, în cercetare și în evaluarea resursei umane au reprezentat prezumții niciodată contestate direct și explicit de vreun decident din Ministerul Educației.

²³ Un mic exemplu: în 1999 – 2000 eram secretar de stat pentru învățământul superior. Atunci când în Parlament urma să susțin anumite legi colaboram cu ușurință pentru fi sprijinit cu membrii opoziției de atunci: prof. A. Stanciu, de la PRM, știa bine cum să distingă între interesul de partid (un interes adesea mai degrabă vocal) și obiectivele reale ale politicilor educaționale; cu prof. E. Andronescu discutam multe dintre prevederi, înainte de întâlnirile formale, ajungeam împreună la puncte de vedere comune iar apoi sau le propunea dânsa iar eu le susțineam, sau le propuneam eu iar dânsa le întărea.

Discuțiile s-au formalizat, prin înființarea în 2007 a unei Comisii prezidențiale care a urmărit realizarea unui pact pe educație. Opinia mea este însă că însăși această formalizare a dăunat, fiindcă a mutat accentul de la oamenii din partidele politice care puteau influența politicile publice educaționale către conducerile partidelor: din acel moment cooperarea și concilierile au devenit iluzii²⁴. Când a fost adoptată prin angajarea răspunderii de către guvernul Boc, noua lege a educației avea multe componente care nu fuseseră discutate; nu trebuia neapărat să fi fost agreate, dar măcar ar fi putut fi făcută cunoscută opțiunea politică, imaginea strategică asupra viitorului educației superioare pe care legea o propunea. Fără acestea, legii i-a lipsit dintru început o anumită legitimitate (exploatăată imediat extins de către adversarii politici ai guvernului Boc), pe care însă într-o măsură ar fi meritat-o prin conținutul și marile ei opțiuni.

1.3. Stiluri dominante de politici publice

În ultimii 20 de ani în societăți precum cea românească au avut loc câteva procese lente și de aceea greu de surprins la vedere, care însă cred că au marcat foarte mult, și anume în adâncime, conținutul și modul în care au fost realizate și au fost aplicate politicile publice – în general și de asemenea, de așteptat, în domeniul universitar. În această secțiune mă voi opri ceva mai pe larg doar la unul dintre acestea. E vorba de subtila mișcare în viața publică din-spre, așa zice, un stil dominant liberal spre unul etatist de înțelegere

²⁴ *Raportul Comisiei Prezidențiale pentru analiza și elaborarea politicilor din domeniile educației și cercetării*, dat publicității în iulie 2007, dădea expresie divergențelor politice prin chiar formularea fermă în prima lui frază a unei susțineri asupra căreia consensul politic era imposibil. Potrivit *Raportului*, învățământul românesc are patru mari probleme: este ineficient, nerelevant, inechitabil și de slabă calitate.

și de acțiune. Stilul politicilor publice s-a schimbat în această perioadă, chiar dacă acest lucru nu a fost aproape niciodată exprimat direct; tranziția a fost lentă, tacită și a trecut fără nicio dificultate peste identitatea decidenților la nivelul autorităților statului. Nu au contat partidul, orientarea politică sau „familia politică europeană” a celor care au produs și au aplicat politicile publice. Ca un nor care se mișcă neconștient pe cer, dar fără să îl simți, un stil dominant a cedat locul altuia, iar politicile publice dominante într-un moment sau altul au purtat o pecete specifică.

Spuneam într-o secțiune anterioară că eu, ca persoană individuală, am fost puternic influențat de abordări de tip liberal. Când am avut posibilitatea, am încercat la rândul meu să influențez în acest sens și stilul politicilor publice. Dar aici nu mă voi concentra pe experiența mea personală. Voi aborda problema într-un mod mai general. Cred că în acești 20 de ani politicile publice s-au constituit și au fost acceptabile doar dacă ele puteau fi recunoscute ca ținând de un complex (structurat) de idei, de valori și de credințe, constituind ce numeam aici „stil” de politici. În ultimul deceniu, acest stil a devenit cu încetul unul etatist, care caută soluția problemelor sociale în intervenția mai mult sau mai puțin activă și permanentă a statului. În deceniul anterior el a fost mai degrabă unul liberal: schimbările dorite erau legate de punerea în fața actorilor sociali a unor stimulente specifice, care să îi determine să acționeze într-un fel și nu în altul, și anume îndeosebi prin extinderea capacității lor de a acționa liber, dar și prin dezvoltarea unor relații de competiție între ei.

În orice societate de azi educația universitară are un rol uriaș: pe de o parte, e nevoie de o forță de muncă tot mai calificată în toate domeniile sociale – iar universitățile au cea mai mare capacitate să o pregătească; pe de altă parte, universitățile au avut și au un impact tot mai mare asupra economiei și societății. Ele furnizează bunuri publice esențiale pentru funcționarea și pentru progresul

societății. De aceea, guvernarea are un rol esențial în sprijinirea universităților pentru ca ele să furnizeze în continuare aceste bunuri. Ba chiar se poate spune că responsabilitate guvernamentală în acest sens devine crucială²⁵. Dar modul efectiv în care se face acest lucru – cu alte cuvinte aranjamentele instituționale fundamentale – diferă mult de la țară la țară, de la un moment la un alt moment în istorie.

În esență, rolul guvernării se poate defini în câteva mari scheme. Trei sunt cele mai importante²⁶:

1. *Schema statului care controlează*. Statul este cel care reglementează și controlează condițiile de acces în universitate, curriculumul, cerințele pentru obținerea titlurilor, numirea și retribuirea cadrelor didactice. Statul controlează uneori chiar aspecte rutiniere, minore, de zi cu zi ale activității universității. Finanțarea educației universitare este clar responsabilitatea statului, care are control hotărâtor asupra cheltuielilor făcute de IÎS.
2. *Schema statului care supervizează*. Imediat după 1989 țările foste socialiste au început să se mute rapid către o nouă schemă de guvernare a educației universitare. Universitățile au reușit să se bucure de o autonomie tot mai mare pe multe dimensiuni ale activității lor. Ele își stabilesc politicile interne, prioritățile; adesea fac acest lucru beneficiind de o autonomie financiară ridicată; acționează chiar aplicând ideile „managementului public” și creând mecanisme competitive

²⁵ Așa cum se știe, în general în lipsa intervenției guvernamentale (și în condițiile în care acțiunea colectivă a principalilor actori dintr-un domeniu este dificil de realizat), bunurile publice – iar educația superioară produce astfel de bunuri – tind să fie furnizate într-o cantitate insuficientă.

²⁶ Aici mă bazez pe abordarea din Taylor, J., Miroiu, A. (2002), *Policy-Making, Strategic Planning, and Management of Higher Education*, UNESCO-CEPES, București, pp. 19 – 21.

în diverse zone precum cercetarea sau atragerea de studenți. Statul conduce, dar numai de la distanță: formulează politici foarte generale și susține dereglementarea; își păstrează doar câteva dintre prerogative, precum aplicarea unor instrumente de asigurare a calității sau menținerea unor sisteme prin care să asigure respectarea legalității în activitățile ÎȘS.

3. *Schema pieței libere.* În acest caz statul intervine la un nivel minimal în sistem: favorizează competiția, apariția de noi ÎȘS (precum cele private, profesionale sau locale), susține doar strategic anumite domenii – îndeosebi de cercetare) – iar inițiativa, dar și responsabilitatea se constituie la nivelul universităților. Piața este principalul mecanism prin care se reglează modul de desfășurare a activităților la nivelul fiecărei ÎȘS.

La noi în țară prima schemă de a gândi rolul guvernării a fost chiar din primii ani de după 1989 delegitimată; ceea ce nu înseamnă că a fost și abandonată. Rutinele birocratice, teama de a risca și de a introduce instrumente noi, cu consecințe adesea dificil de anticipat, în general conservatorismul structurilor birocratice au păstrat mult timp elementele esențiale ale unui control puternic al statului asupra sistemului universitar. Acesta a rămas nu doar controlat, ci într-o măsură deloc neglijabilă direct administrat de birocrăția ministerială. (Am invocat mai devreme, pe cazul sistemului universitar, câteva dintre aceste urme păstrate în mai tot deceniul de după 1989.)

Dar un nou stil de a face politici avea nevoie de mai mult decât de o imagine ideologică, fie aceasta chiar bine conturată²⁷. Un

²⁷ Imaginea ideologică a așa-numitului Consens de la Washington e semnificativă în acest sens. Mai mult sau mai puțin, aceasta a girat multe dintre opțiunile de politici dar și dezbaterile (atât cât au fost) din anii '90.

stat care supervizează – așadar unul liberal moderat²⁸ – formulează totuși politici prin care construiește noi instituții; instituții bazate pe implicarea activă a actorilor, pe stimularea competiției dintre ei ca mijloc de a-i provoca să producă rezultate de calitate mai înaltă. Începând cu *Carta albă* a învățământului superior românesc din 1993 ideea că statul trebuie să se retragă din administrarea sistemului de învățământ universitar și să producă doar o ghidare generală a evoluției acestuia a devenit tot mai mult una acceptată implicit; dar odată cu promovarea principalelor legi ale educației (am în vedere mai cu seamă Legea nr. 84/1995, dar și Statutul cadrelor didactice din 1997) această abordare a devenit și formalizată. Îmi aduc aminte că în acea perioadă tendința generală era aceea de a construi libertăți de acțiune și de a oferi oportunități. S-a întâmplat acest lucru sub ministeriatul lui L. Maior, într-un guvern de stânga, dar și sub cele ale lui V. Petrescu și apoi A. Marga, într-o guvernare care explicit promova o abordare liberală²⁹.

Pentru învățământul superior schema statului care supervizează s-a cristalizat într-o formulă foarte simplă: trebuie ca autonomia universitare (de altfel cu un statut de principiu constituțional) să devină cât mai extinsă și să fie efectivă. Autonomia era un mecanism foarte direct prin care tendințele dominante ale statului să poată fi puse sub control. Probabil că două dimensiuni ale autonomiei au dominat schimbarea (și tot ele au fost apoi – de așteptat! – puse sub presiune odată cu revenirea în forță a tendințelor statului de a

²⁸ Cea de-a treia schemă în care poate fi încadrat rolul guvernării este una a unui liberalism dus către extrem. Chiar dacă în societatea românească susținătorii acestuia au reușit uneori să ridice în spațiul public ideile unei astfel de abordări, ei nu au avut vreodată un impact semnificativ; cel puțin acesta e cazul politicilor din domeniul educației universitare.

²⁹ Accentuez acest lucru, tocmai pentru a deosebi între, pe de o parte, abordarea liberală sau etatistă și, pe de altă parte, cea reformatoare sau conservatoare. Poți încerca să reformezi folosind fie instrumentele pieței, fie cele ale statului.

controla). Nu am în vedere autonomia în organizarea activităților didactice și de cercetare, ci 1) autonomia organizațională; și 2) autonomia financiară³⁰. Prima dimensiune privește capacitatea universităților de a-și construi autonom propria structură internă (programe de studii, departamente, facultăți). Cea de-a doua a apărut treptat în prim plan, a cunoscut mutații extrem de mari (și, din păcate, când astăzi stilul etatist domină, sunt de-a dreptul uitate principiile care păreau de neclintit acum un deceniu și jumătate).

Un exemplu care îmi pare interesant în ceea ce privește structura organizațională e următorul. O universitate are dreptul necontestat de a promova programe de studii care corespund strategiei sale de dezvoltare (deși, ca să fim sinceri, cel mai adesea promovarea unui nou program de studii se face din cu totul alte motive: speranța că vor fi atrase noi resurse, sau interesele unor grupuri din interiorul universității). Guvernarea poate să permită sau nu organizarea unui nou program de studii. Dacă ar adopta o schemă de tipul pieței libere ea ar presupune că în domeniul universitar chiar funcționează o competiție eficientă, în stare să elimine oferta de calitate proastă. Dar așa ceva a fost ca și imposibil de admis. În România primii ani de după 1989 au fost exemplari nu pentru formarea de piețe „funcționale”. Ne amintim, apăruseră peste două sute și cincizeci de organizații noi, care se chemau universități; unele nu aveau nici un fel de bază materială ori resurse umane (un exemplu era celebru – o astfel de „universitate” își stabilise sediul într-un garaj de mașină, într-o mică localitate). Statul a trebuit să intervină prin

³⁰ Un aspect foarte important la politicilor în domeniul universitar constă în asigurarea echității. Nu îl voi discuta aici, din păcate. Am inclus însă în partea a doua a volumului un articol elaborat împreună cu V. Proteasa, *Sunt talanții cheltuiți cu înțelepciune? Subvențiile pentru studenți în, România, care se apleacă asupra unora dintre aceste politici*. Un document important pentru înțelegerea echității și accesului în învățământul superior a rămas, chiar și azi, Vlăsceanu, L., Dima, A.-M., *Întâlnire cu studenții*, Paideia, București, 2000.

instrumentul acreditării. Dar erau două opțiuni: să se acrediteze fiecare program de studii sau să se acrediteze organizația ca atare, iar apoi această să aibă autonomia de a desfășura programele de studii pe care le dorește. La începuturi a doua opțiune era greu de admis. De aceea, Consiliul Național de Evaluare și Acreditare Academică (CNEAA), creat prin legea nr 88/1993, a preferat prima opțiune.

Astăzi lucrurile sunt însă într-o mare măsură diferite. Există mult mai multe mecanisme pentru a garanta că un program de studii este de o calitate acceptabilă pentru a fi oferit. Există astăzi mecanismul evaluării instituționale de către ARACIS, există o presiune mult mai mare și eficientă din partea altor actori sociali, în primul rând al societății civile. S-ar putea trece la aplicarea celei de-a doua opțiuni (ceea ce se și face în unele țări). Numai că aceasta ar însemna ca statul să renunțe la controlul mai strict asupra ofertei universitare de programe de studii. Or, azi un stil etatist de politici face ca propuneri de acest fel să fie ignorate. (Prin legea nr. 1/2011 a educației calea în acest sens e deschisă. Dar schimbarea metodologiei de evaluare instituțională a ARACIS, deși trebuia realizată pentru a aplica legea, a fost de atunci blocată și au rămas în vigoare mecanisme demult depășite.)

Din când în când puseurile etatiste sunt foarte puternice. Una din formele pe care le iau e următoarea: pentru ca un program de studii nou să fie oferit de o universitate e nevoie să i se determine oportunitatea. Mai e nevoie de încă un program în drept, alături de multe existente? (Și există într-adevăr foarte multe, oferite atât de universitățile de stat cât și de cele particulare.) Oricât ar părea de rezonabil, un astfel de argument este admisibil numai dacă admitem un model etatist foarte puternic. Căci el cere ca statul să controleze oferta academică. Însă dacă ne situăm într-o abordare potrivit căreia guvernarea doar supervizează, situația apare într-o lumină cu totul diferită. Acum problema nu e aceea dacă există deja îndeajuns de

multe programe de studii într-un domeniu, ci dacă acestea sunt și de calitate. Poate că unele existente nu sunt astfel, iar cel propus acum de o universitate este mai bun; cele vechi care nu îndeplinesc standarde înalte ar trebui să dispară. Nu statul trebuie să determine ce e oportun să existe ca program de studii; dimpotrivă, acest lucru ar trebui să se facă prin acțiunea forțelor din societate și din economie.

În anii '90, dar și în prima parte a deceniului care a urmat, libertatea universităților în promovarea programelor de studii a fost foarte largă. Ea a fost corelată și cu o cerere foarte mare de educație superioară: atât la universitățile particulare, cât și la cele de stat un număr mare de persoane s-au înscris pe așa-numitele locuri cu taxă. Inversarea acestei tendințe în ultimii șapte-opt ani nu numai că a produs o schimbare extrem de mare în politicile universităților însele, ci a oferit și statului un prilej nesperat de a-și întări rolul în sistemul universitar. Acum numărul de locuri pe care le distribuie Ministerul reprezintă o resursă mult mai importantă pentru universități. În toți anii de după 1989 Ministerul nu a renunțat la atributul de a distribui aceste locuri și, mai mult, la procedura tradițională de a face așa ceva: distribuția e oarecum istorică, dar lasă la dispoziția „pixului” ministerial îndeajuns de mult arbitrariu pentru ca universitățile să înțeleagă că statul le controlează resursele. Iar atunci când capacitatea universităților de a atrage alte resurse e limitată (a fost criza, fondurile pentru cercetare au scăzut extrem de mult, economia nu oferă oportunități etc.) „pixul” devine tot mai important, iar capacitatea universităților de a rămâne autonome e supusă unei presiuni și mai mari. Avem de-a face, așadar, cu o revenire a statului în postura de controlor al sistemului universitar, cu dominația unui stil etatist de elaborare și de aplicare a politicilor publice.

O ilustrare elocventă a acestei tranziții este, cred, istoria ascensiunii și apoi a dispărării dezbaterilor despre „universitatea antreprenorială”. Ce este aceasta? E o universitate caracterizată prin cel

puțin următoarele cinci trăsături³¹. Mai întâi, ea are un centru decizional puternic: în consecință, e capabilă să dea răspunsuri prompte provocărilor din mediu; structura ei organizațională este axată pe eficiență și țintește inovația³². În al doilea rând, universitatea posedă o structură antreprenorială, care dezvoltă măsuri pentru integrarea universității în mediul economic și social, concentrează cercetarea pe cerințele și nevoile pieței, pe baza unor proiecte specifice și adesea în colaborare cu alți actori economici. În universitate se constituie centre care oferă programe de studii inovative, de scurtă durată, adresate unui public matur etc. În al treilea rând, universitatea își diversifică sursele de finanțare: fondurile provenite de la bugetul de stat ajung să aibă o pondere mai redusă în bugetul universității, care se constituie în mare măsură din alte surse³³, precum taxe de studii de la studenți și cursanți, proiecte în colaborare cu actori economici sau autorități locale, donații, activități economice

³¹ Această caracterizare a universității antreprenoriale e făcută în B.R. Clark, *Crearea universităților antreprenoriale. Direcții de transformare organizațională*, Paideia, București, 2000. Două alte cărți au fost publicate acum un deceniu și jumătate: o traducere – C. R. Burton, *Spre o universitate antreprenorială*, Paideia, București, 2000 – și o alta, entuziastă chiar: V. Mureșan (coord), *Manifest pentru o universitate antreprenorială*, Punct, București, 2002.

³² În multe universități tradiționale structura organizatorică era total diferită: facultățile și departamentele aveau o autonomie extrem de mare, universitatea ca atare fiind mai degrabă o structură laxă. (În țările din fosta Iugoslavie – ca să dau aici un exemplu din zona noastră – în bugetul de stat erau incluse direct fonduri pentru fiecare facultate din universitățile existente.) Nu întâmplător, atunci când au descris structurile organizaționale în care deciziile au un caracter puțin rațional, Cohen, March și Olsen și au tratat universitățile ca exemplare pentru «anarhiile organizate» (v. «A Garbage Can Model of Organizational Choice», în *Administrative Science Quarterly*, 17, 1, 1972, pp. 1 – 25).

³³ La mijlocul deceniului trecut nu erau deloc rare cazurile în care o universitate de stat din România obținea aproximativ 40% din fonduri din alte surse decât finanțarea de bază de la buget. Universitatea în care lucrez – SNSPA – a avut ani în care peste 60% din fonduri reprezentau «venituri extrabugetare».

desfășurate direct de universitate sau prin firme înființate de ea etc. În al patrulea rând, universitatea stimulează inclusiv financiar corpul său didactic să participe la aceste activități; cultura universitară tradițională este îmbinată cu noile metode de management profesional. În sfârșit, în universitate este stimulată dezvoltarea unei culturi antreprenoriale: o cultură a inițiativei și inovării, dedicate organizației, în care ideile interacționează cu practica.

La sfârșitul anilor '90 ideile privind universitatea antreprenorială deveniseră, inclusiv în România, destul de populare. Legea nu doar că permitea, ci chiar stimula activitățile de acest tip ale universităților. Una dintre cele mai importante reglementări realizate în concordanță cu această înțelegere a universității a fost crearea funcției de director general administrativ al acestora. Ideea era aceea de a despărți activitatea academică de cea administrativă și de a stimula inițiativa. Numai că, în timp, scopul original a fost marginalizat: această funcție a fost adesea câștigată de universitari, care au dezvoltat stilul academic de management, iar prorectorii au luat asupra lor multe dintre atribuțiile directorilor generali administrativi. În timp, chiar dacă multe universități au continuat să dezvolte principiile antreprenoriale, prioritățile s-au schimbat. Nu managementul antreprenorial ghidează strategiile de dezvoltare ale universităților. Iar criza economică de la sfârșitul deceniului trecut a accentuat aceste tendințe.

Să ne oprim acum asupra celei de-a doua dimensiuni a autonomiei universitare care exemplifică trecerea de la un stil de politici la altul – cea financiară. În secțiunea următoare voi analiza pe larg aspecte mai curând tehnice ale acestei probleme. Aici aş vrea să mă opresc, pe scurt, asupra modului în care – ca abordare generală – autonomia financiară a reprezentat un caz exemplar al existenței unor stiluri diferite de politici. Dominant în primul deceniu de după 1989, controlul de stat asupra universităților în plan

financiar a fost demolat în 1999, atunci când a fost introdus noul mecanism de finanțare a acestora³⁴. Finanțarea a început să se facă prin formulă. De asemenea, una dintre cele mai importante schimbări a constat în aceea că fondurile alocate universităților trebuiau tratate ca venituri proprii ale acestora, care puteau fi gestionate în deplină autonomie de către acestea. Art. 171 din legea nr. 84/1995 republicată în 1999 prevedea între altele următoarele:

(1) Instituțiile de învățământ superior de stat funcționează ca instituții finanțate din fondurile alocate de la bugetul de stat și din alte surse, potrivit legii.

(2) Veniturile acestor instituții se compun din sume alocate de la bugetul Ministerului Educației și Cercetării, pe bază de contract, pentru finanțarea de bază și finanțarea complementară, realizarea de obiective de investiții, fonduri pentru burse și protecția socială a studenților, precum și din venituri proprii, dobânzi, donații, sponsorizări și taxe percepute în condițiile legii de la persoane fizice și juridice, române sau străine, și din alte surse. Aceste venituri sunt utilizate de instituțiile de învățământ superior, în condițiile autonomiei universitare, în vederea realizării obiectivelor care le revin în cadrul politicii statului din domeniul învățământului și cercetării științifice universitare. ...

(11) Soldurile rămase la sfârșitul anului din execuția bugetului prevăzut în contractul instituțional, precum și soldurile aferente cercetării științifice universitare și veniturile extrabugetare rămân la dispoziția instituțiilor de învățământ superior și se cuprind în bugetul de venituri și cheltuieli al instituției, fără vârsăminte la bugetul de stat și fără afectarea alocațiilor de la bugetul de stat pentru anul următor.

³⁴ Mai pe larg această chestiune e tratată în capitolul 3: *Relația dintre calitate și finanțare – cazul românesc*.

În baza principiului autonomiei universitare, fondurile bugetare trebuiau astfel să fie tratate pur și simplu ca venituri proprii, alocate pentru realizarea unei activități – desfășurarea de programe de studii. (Oarecum, la fel cum sunt tratate fondurile pe care le primește o firmă care a câștigat un contract de asfaltare a unei străzi.) Alocarea acestora pe diverse capitole bugetare era pur și simplu atribuția universității. Fondurile puteau fi folosite în acest an sau în cel următor. Mai mult, era implicit faptul că determinarea numărului de posturi didactice și nedidactice, precum și scoaterea acestora la concurs erau iarăși atributul doar al universității³⁵.

Anii în care acest stil de politici a fost aplicat, statul retrăgându-se pe o poziție de supervizare, anii unei abordări deschise, liberale, au trecut însă rapid³⁶. Încă la mijlocul deceniului trecut constrângerile cărora universitățile au început să le facă față au devenit tot mai dure. A reînceput să fie controlat modul în care în bugetul universității sunt alocate fondurile provenite de la buget. Pentru cele din finanțarea de bază nu s-a mai admis orice fel de utilizare. Mai mult, încetul cu încetul chiar fondurile extrabugetare au devenit „fonduri atrase la bugetul de stat” și deci au trebuit gestionate potrivit aceluiași principii ca și cele bugetare.

³⁵ Ministerul trebuia doar să fie informat. Îmi aduc aminte că în toamna anului 1999 rectorul de atunci al Universității Politehnica din București a decis eliminarea a mai bine de 2000 (!) de posturi din structura universității. Cele mai multe erau vacante. Dar altele nu: de pildă, el avea în vedere chiar posibilitatea realizării de «disponibilizări colective».

³⁶ Una dintre ultimele răbufniri cu succes ale stilului liberal de a construi politicile publice a fost legată (în anii 2005 – 2006, îndeosebi în timpul ministeriatului lui M. Miclea) de construcția instituțională a ARACIS. Agenția a primit, în conformitate cu standardele europene, o autonomie ridicată. Nu depinde de Minister, dar nici de Parlament (precum fusese înainte cazul cu CNEAA). Nu am însă aici spațiul să detaliez presiunile politice ulterioare pentru subordonarea Agenției, nici încercările de a i se lua din atribuții și a le transfera către Minister.

Această trecere nu a avut culoare politica. Spiritul etatist a caracterizat toate guvernările care au urmat. Acest lucru trebuie subliniat, căci unele dintre cele mai agresive atacuri împotriva autonomiei universitare s-au petrecut în timpul guvernării „de dreapta” din 2009 – 2012. În perioada crizei guvernul Boc a luat măsuri care practic au demolat cam tot ce se realizase în perioada liberală în ceea ce privește autonomia financiară a universităților. În anii care au urmat guvernul Ponta nu a schimbat nimic – dimpotrivă, a acceptat cu bucurie toate aceste măsuri. Să ne amintim: mai întâi au fost blocate posturile didactice și nedidactice din universități. O măsură fără sens, cu consecințe grave asupra dezvoltării ulterioare a acestora. Dar ea a însemnat și altceva: universităților nu li s-a mai recunoscut autonomia în folosirea fondurilor, chiar și a celor extrabugetare (și nici dreptul de a se organiza intern).

Probabil că cea mai elocventă a fost măsura tăierii salariilor cu 25%, precum în orice altă organizație de stat. Măsura aceasta transmite clar semnalul că autonomia financiară a universităților nu există. În esență, situația era următoarea: potrivit legii, Ministerul alocă universităților finanțarea de bază, care e folosită și pentru acoperirea salariilor angajaților universității. Alocarea se face însă prin contract, care specifică faptul că sumele se calculează în funcție de indicatori precum numărul de studenți și modul de îndeplinire a indicatorilor de calitate – deci nu în raport cu numărul de posturi sau de angajați ai universității. Ca urmare, dacă guvernul nu mai avea îndeajuns de multe fonduri pentru a susține activitatea din universitățile de stat, el trebuia doar să diminueze sumele alocate³⁷ pentru finanțarea de bază a acestora, nu să taie salariile. Dar

³⁷ Cu cât să fi fost diminuate aceste sume? Nu neapărat cu 25%, fiindcă în finanțarea de bază se cuprind și sume pentru acoperirea costurilor cu utilitățile etc.

guvernul nu se putea împiedica de un lucru atât de mic precum autonomia universitară³⁸...

Repet, suntem astăzi într-o perioadă de deplină dominație a stilului etatist de a face politici publice în domeniul educației universitare. Nu spun că e rău că se întâmplă astfel. Susțin doar că ar trebui să avem în vedere ca rezultatele să fie totuși mai bune. Se pot ele obține astfel? Dacă răspunsul va fi afirmativ, ar trebui să ne bucurăm; dacă nu, ar trebui să ne gândim la cât de mari sunt pierderile, atât la modul absolut, cât și dacă ne comparăm cu ce se întâmplă în alte locuri.

1.4. Finanțarea învățământului superior

În partea a doua a acestui volum am inclus un studiu care descrie principalele politici de finanțare a învățământului superior românesc, aplicate în ultimele două decenii și jumătate. El se oprește însă la ceea ce s-a întâmplat acum trei-patru ani, când – după intrarea în vigoare a legii educației nr 1/2011 – Consiliul Național pentru Finanțarea Învățământului Superior (CNFIS) a produs și a aplicat o nouă formulă de finanțare³⁹ (a doua din istoria Consiliului).

³⁸ Un alt aspect al încălcării autonomiei este de-a dreptul de neimaginat în absurdul lui: cum am văzut, universitățile au dreptul să își păstreze fondurile necheltuite. Dar într-un sens unele din acestea au fost «naționalizate» în ultimii ani: cum se știe, universitățile au câștigat proiecte europene, finanțate îndeosebi prin programele de tip POS-DRU. Cum cererile de finanțare nu erau deloc rezolvate de autorități la timp, universitățile au trebuit să cheltuiască în avans uneori zeci de milioane de lei. Problema este că, deși unele dintre ele aveau aceste fonduri, universitățile nu au avut voie să le folosească și de aceea au trebuit să se împrumute la băncile comerciale (desigur, cu dobânda de pe piață) pentru a îndeplini obiectivele acestor proiecte. (Sigur, guvernul a putut avea motivațiile lui; de pildă, blocarea folosirii acestor fonduri a fost justificată de constrângerile privind deficitul bugetar. Dar de aici nu deceurge deloc că a meritat – nici măcar pe termen scurt, ca să nu mai vorbim de un termen mediu ori lung – ca autonomia universitară să fie călcată în picioare.)

³⁹ În *Raportul* menționat al CNFIS se sugerase ca aplicarea noii formule de finanțare să se realizeze concomitent cu aplicarea mai multor propuneri

Aici doresc să detaliez cu ceva mai puțină rigiditate academică atât modul în care s-a realizat acea schimbare, cât și – cu tristețe voi face acest lucru – ceea ce s-a întâmplat apoi până în prima parte a anului 2015.

Evoluția mecanismului de finanțare a universităților de stat din România e ușor de formulat: scriam în secțiunea anterioară că până către sfârșitul anilor '90 universitățile au fost finanțate cam după aceleași principii generale care fuseseră aplicate și în ultimii ani de socialism. În fond, Ministerul administra sistemul de învățământ superior. După schimbarea în iunie 1999 a legii educației 84/1995 a intrat în vigoare noul mecanism de finanțare, bazat pe ideea că banii urmează studentul (și depind de performanța programului de studii). CNFIS pregătise în anii următori înființării sale în decembrie 1994 o sumă de analize care i-au permis să aplice apoi imediat o primă metodologie. Sub coordonarea profesorului G. Dincă (și apoi, din 2004, a profesorului M.R. Damian) Consiliul a aplicat Metodologia propusă, din 2003 introducând treptat și indicatori de calitate care permiteau diferențierea finanțării în funcție de modul în care aceștia erau îndepliniți. Cu modificări doar incrementale, această primă formulă de finanțare a fost aplicată până în 2011.

Povestea pe care voi nara se referă la evenimente desfășurate în condițiile economice extrem de complexe și de dificile care au marcat recenta criză economică. Am discutat mai devreme câteva dintre măsurile luate de guvern și care au afectat învățământul superior. Aici mă voi opri pe scurt strict la câteva date cantitative.

formulate de CNFIS (precum: alocarea riguroasă a locurilor finanțate de la buget către universități precum și pe domenii de studii pe baza unor criterii clare, realizarea unor mecanisme de alocare a fondurilor de dezvoltare instituțională etc.). Nu s-a întâmplat așa: deși în 2012 CNFIS a înaintat către Minister propuneri în acest sens, niciuna nu a fost băgată în seamă de acesta. Pentru un exemplu a se vedea *Anexa* la acest eseu.

În România, nivelul cel mai ridicat al finanțării instituționale a învățământului universitar s-a înregistrat în anii 2008 și 2009, imediat premergători crizei. Prin bugetul de stat pentru finanțarea instituțională a universităților au fost alocate fonduri însumând 1950 milioane lei în anul 2009. Aplicând cunoscutele politici de austeritate, evident că una dintre țintele guverului (atât în perioada crizei, cât și după) a fost învățământul superior. În 2013, finanțarea instituțiilor de învățământ superior de stat a scăzut în valori reale (luând în considerare inflația) cu aproximativ 30% față de anul 2008; fondurile alocate prin buget s-au situat, nominal, la aproximativ 1700 milioane de lei în 2013 și 2014. Mai mult, ponderea cheltuielilor din PIB pentru educație universitară a scăzut de la 0,39% în 2008 la doar 0,29% în 2013⁴⁰. În 2014 finanțarea instituțională a reprezentat doar 0,255% din PIB. (De notat că în țările OECD cheltuielile pentru învățământul superior au crescut în medie de la 1,3% în 2000 la 1,6% în 2011.) Accentuez, această reducere a fost începută de guvernul Boc, iar guvernul Ponta a păstrat aceeași linie. Subfinanțarea universităților e tot mai gravă: în ultimii doi ani aproape douăzeci de universități de stat abia au reușit să supraviețuiască. Ministerul a trebuit să le acorde sprijin, în afara formulei de finanțare, și pentru că altminteri activitatea lor de bază putea fi efectiv compromisă⁴¹.

Formula de finanțare, într-un fel, nu a făcut decât să împartă o sărăcie cronicizată. Dar rolul formulei de finanțare cred că a rămas important – și de aceea îl voi descrie pe larg mai jos. Căci pe de o parte, ea indică o direcție, un ideal care sper că va fi la un moment dat atins: acela de a construi cu ajutorul ei politici de dezvoltare,

⁴⁰ A se vedea *Raport public anual – 2013. Starea finanțării învățământului superior și măsurile de optimizare ce se impun*, la <http://www.cnfis.ro/wp-content/uploads/2012/08/CNFIS-Raport-public2013-final.pdf>.

⁴¹ Cum voi menționa totuși mai jos, acest sprijin a fost într-o mare măsură îndreptat cu precădere doar spre anumite universități.

iar nu doar de supraviețuire. Pe de altă parte, ea indică și punctele dificile sau slabe ale unei universități – și deci locul în care aceasta ar trebui să intervină pentru a se schimba.

1.4.1. A doua formulă de finanțare: conceptul

Legea nr. 1/2011 prevedea foarte clar că modul de finanțare a învățământului superior trebuie să se bazeze pe rezultatele obținute prin clasificarea universităților românești și ierarhizarea programelor lor de studii. Ideea centrală a legii era aceea că principiului după care finanțarea trebuie să urmeze studentul trebuie să i se adauge în mod explicit cel după care finanțarea trebuie să urmeze calitatea. Un program de studii „mai bun” urma să fie finanțat mai bine. În vara lui 2011 era evident că vechiul CNFIS nu dădea semne că recunoștea nici nevoia și nici urgența schimbării instrumentelor folosite până atunci. De aceea, după ce a decis înlocuirea acestuia, ministrul Daniel Funeriu m-a solicitat să coordonez formularea și aplicarea noului mecanism de finanțare a universităților. Am acceptat și, imediat în toamna lui 2011 împreună cu colegii din Consiliu, precum și cu sprijinul extrem de competent al membrilor staffului CNFIS am produs noua metodologie. Ea a fost însă aprobată prin ordin de ministru abia de către C. Baba, cu doar câteva zile înainte de căderea guvernului Ungureanu și formarea primului guvern Ponta.

În esență, principiile noii metodologii erau foarte simple. Banii (din finanțarea de bază – adică cea care este folosită în principal pentru plata salariilor și a utilităților) se distribuie în funcție de două principii: mai întâi, cam 70% se alocă, precum se făcuse și înainte, în funcție de numărul de studenți ai universității și de tipul de program de studii în care ei erau înmatriculați. Un student la un program de masterat costă mai mult decât unul de licență și ca urmare trebuie să fie finanțat mai bine; un student la medicină sau

la inginerie costă mai mult decât unul la finanțe-bănci sau la filosofie și ca urmare trebuie să fie finanțat mai bine. Suma alocată unui astfel de student era aceeași pentru orice universitate, oriunde era ea situată și oricare era calitatea programului: singura cerință era ca programul de studii în care erau înmatriculați studenții să fi fost autorizat sau acreditat să funcționeze de către Agenția de asigurare a calității.

Ce era nou privea ceilalți 30% din bani (care alcătuiesc așa-numita finanțare suplimentară). Până atunci, pentru a operaționaliza principiul că finanțarea se alocă prioritar către universitățile mai performante, CNFIS folosisse așa-numiții indicatori de calitate, în număr de 17; dar de fapt numărul lor era mult mai mare, fiindcă fiecare era un compozit din mulți, uneori foarte mulți subindicatori. Celebrul indicator de calitate IC6, care privea calitatea cercetării științifice, consta din nu mai puțin de 10 subindicatori, grupați în cinci clase⁴². El nu era doar complex, ci și fără cap și coadă: nu se poate găsi vreo concepție coerentă care să fi ghidat formularea lui. De aceea, am considerat că se poate ușor renunța la el.

Cu ce a fost înlocuit? În anul 2011 Ministerul produsese două evaluări în învățământul universitar. Ele au fost strâns legate, de aceea nu de puține ori au ajuns chiar să fie confundate, iar obiectivele lor distincte au fost marginalizate. Prima evaluare a avut ca rezultat clasificarea universităților, fie ele publice sau private. Ele au fost puse în trei clase, așa cum prevedea legea educației. Clasa A cuprinde universitățile centrate pe educație; în clasa B sunt incluse cele de educație și cercetare științifică, sau universități de educație și creație artistică; în sfârșit, în clasa C sunt universități de cercetare avansată și educație. Ideea acestei clasificări era aceea de a promova

⁴² IC6 e prezentat într-unul din studiile incluse în acest volum: v. mai jos tabelul 2 din Viu, Miroiu, *Evaluarea cercetării universitare din România. Abordări metodologice alternative*.

diversificarea furnizorilor de educație superioară: ca fiecare să încerce să își definească exact misiunea, în funcție de potențialul lor și de nevoile existente. De pildă, ar fi trebuit ca universitățile centrate pe educație să dezvolte în primul rând programe de licență, adecvate nevoilor regionale sau locale – să devină cât mai bune în acest sens; iar universitățile din clasa C urmau să se axeze pe excelență, să dezvolte programe de masterat și de doctorat puternice, să încurajeze cercetarea de calitate, să poată să ajungă să intre în competiție cu universități de frunte din alte țări. Numai că nimeni nu a crezut că această clasificare e altceva decât o ierarhizare mascată: universitățile din clasa C sunt cele bune, cele din clasa A sunt cele slabe (primele sunt, ca la fotbal, cele din „prima ligă”, celelalte joacă doar în liga a doua sau a treia). Desigur, frustrările unora au fost imense, iar trufia altora nu a fost nici ea mai prejos; mai ales că această punere în căciuli diferite nu era generată cu claritate de metodologia folosită, și mai ales că modul în care s-a realizat agregarea datelor și s-au calculat rezultatele a fost netransparent. Dar într-o măsură foarte mare această clasificare corespundea cu ceea ce persoanele care lucrează în universități „știau” că este situația de fapt: ține de bunul simț să admiți că o universitate precum Universitatea din București, Universitatea Babeș-Bolyai sau Politehnica din București sunt „bune” și deci că nu ar fi putut fi plasate altundeva decât în clasa C. După cum iarăși ține de bunul simț să incluzi universități de stat ca cele din Arad, Târgu-Jiu, din Reșița, Alba-Iulia, Bacău etc., precum și toate universitățile particulare în clasa A: a celor de educație – adică, pentru toată lumea, în clasa celor mai puțin performante (iar în cazul multor universități particulare includerea lor în clasa A a părut să fie chiar o favoare uriașă).

Am crezut și cred că acest concept al clasificării universităților, așa cum este el inclus în legea educației din 2011, este greșit. Mai întâi, evaluarea pentru clasificare ar fi trebuit făcută separat, precum și

cu alți indicatori decât cealaltă evaluare (pentru ierarhizarea programelor de studii), pe care o voi discuta imediat mai jos; fiindcă, puse împreună, s-a născut imaginea amintită, după care clasificarea este de fapt o ierarhizare implicită și mascată. În al doilea rând, așa cum a fost gândită, clasificarea pleca de la o imagine de nesusținut asupra a ce înseamnă activitatea universitară: ea părea să admită implicit că dacă într-o universitate cercetarea științifică este de o calitate mai joasă atunci acea universitate trebuie să fie una de educație; educația ar fi atunci o activitate „inferioară” celei de cercetare. În al treilea rând – și poate cel mai important – ideea de bază era aceea că plasarea unei universități într-una din categorii este expresia unei decizii „de sus”. Or, stabilirea misiunii universității e aberant să fie gândită astfel: universitatea însăși trebuie să și-o definească, în virtutea unei minime, dar esențiale, autonomii. Autoritatea de stat poate evalua universitatea și poate stabili faptul că ea nu are o activitate conformă cu misiunea propusă – caz în care poate de pildă să retragă acreditarea unor programe sau să diminueze finanțarea etc. Însă această abordare etatistă a misiunii universității este greu de susținut.

Cea de-a doua evaluare a avut ca rezultat ierarhizarea tuturor programelor de studii din toate universitățile românești. Ele au fost plasate în cinci clase: de la A la E, cu cele mai performante în fiecare domeniu situate în clasa A. E important că ierarhizarea s-a făcut pe domenii (așa-numitele domenii de ierarhizare), ținând seamă de caracteristicile acestora. Ideea era de a stabili care dintre programele dintr-un domeniu este cel mai performant, în funcție de indicatorii folosiți. Toate celelalte erau apoi plasate într-o anumită clasă după cum performanța lor era mai mult sau mai puțin apropiată de cea a programului luat ca etalon.

În elaborarea metodologiei de finanțare CNFIS a plecat de la premisa că în loc să se construiască un set nou de indicatori de calitate e de preferat folosirea rezultatelor ierarhizării. Nu e bine să se

multiplie abordările, metodele. În consecință, a fost dezvoltat un algoritm foarte simplu pentru a distribui fondurile din finanțarea suplimentară. Ideea era de a pondera numărul studenților înscriși într-un program în funcție de clasa de performanță în care era ierarhizat programul respectiv, precum și de ciclul de studii. Pentru aceasta a fost introdus un „indice de excelență”. Iată de pildă care era modul de ponderare, aplicat în primul an, 2012:

	Poziționarea în ierarhie a programelor de studii					
		E	D	C	B	A
Ciclul de studii	Licență	0	0	1	2	3
	Masterat	0	0	0	1	4
	Doctorat	0	0	0	1	5

Procedura folosită a funcționat fără greșală. Ea era ușor de înțeles și simplu de aplicat. Dar imediat au apărut constrângerile. Ele au fost de trei mari feluri: primele țineau de tipul de politici favorizate de Minister. Altele priveau felul în care a fost realizată ierarhizarea. În sfârșit, unele au fost politice: așa um am remarcat deja, educația – inclusiv cea universitară – a fost în perioada recentă puternic politizată.

Această procedură de realizare a distribuției fondurilor pentru finanțarea suplimentară nu este deloc ingenuă: ea exprimă un mod specific de a înțelege ce înseamnă calitatea și include stimulente, pozitive sau negative. Mecanismul de finanțare reprezintă o politică publică extrem de importantă a statului. Astfel, valorile pentru indicele de excelență menționat mai sus arată clar că rolul acordat calității mai înalte este accentuat: de exemplu, dacă programele de masterat ale unei universități cuprind 100 de studenți, iar ele sunt ierarhizate în clasa A, atunci numărul ponderat de studenți atașat universității este de 400; dacă însă programul ar fi fost ierarhizat

în clasa B atunci am fi avut doar 200 de studenți, iar dacă ar fi fost în oricare din clasele C, D sau E atunci niciun student nu ar fi fost luat în considerare (deci universitatea nu ar fi primit pentru ei nicio sumă de bani pentru finanțarea suplimentară). De bună seamă, astfel se produce o diferențiere ridicată între universități. Această politică a fost promovată de D. Funeriu și de guvernul Boc. După schimbarea politică din 2012 era de așteptat o schimbare de politici, cel puțin în sensul susținerii mai mari a universităților locale. Din păcate, acestea aveau programele și cel mai prost plasate în ierarhii. De aceea, susținerea lor s-a redus, pur și simplu, la cerința ca indicele de excelență să se aplatizeze. Ca urmare, din 2013 CNFIS a lucrat cu următoarele valori:

		Poziționarea în ierarhie a programelor de studii				
		E	D	C	B	A
Ciclul de studii	Licență	0	1	1.5	2	2.5
	Masterat	0	0	1	2	4
	Doctorat	0	0	0	1	5

Coroborat cu faptul că numărul studenților cuprinși în programe universitare ierarhizate în clasele D și E era în universitățile de stat foarte mic, schimbarea aceasta spunea, foarte evident, că diferențierea era mai curând formală, în fond neglijabilă. Sigur, politicile formulate de Minister exprimă o opțiune valorică a acestuia – iar dacă e să fie criticată, e vorba în primul rând să opui o altă imagine valorică. La modul general, nu pot de aceea să obiectez în ce privește această schimbare – chiar dacă, după mine, e mult prea drastică și, într-un fel, anulează sensul ideii de distribuire după calitate a finanțării. Numai că nu a fost vorba doar de acest lucru. Acum vin în discuție celelalte constrângeri. Ele au fost legate între ele prin multiple conexiuni politice.

1.4.2. A doua formulă de finanțare: contestarea

Încă din vara lui 2011 mai multe voci din PSD au contestat ierarhizarea, pe motiv că există un viciu de procedură: metodologia nu ar fi fost făcută publică înainte de colectarea datelor. În plus, e adevărat, rezultatele publicate de Minister nu au fost îndeajuns de transparente: cu greutate, dacă nu chiar imposibil, reușeau să refaci procedura și să obțină o imagine clară asupra modului în care au fost calculate rezultatele. Iarăși, universitățile nemulțumite au fost cele mai vocale. Dintre ele, una – Universitatea „Ștefan cel Mare” din Suceava – a adoptat calea radicală: a dat în judecată Ministerul, cerând anularea clasificării și anularea Ordinului de Ministru prin care era aprobată Metodologia de finanțare. Mai multe instanțe au admis cererea universității – aceasta și cu largul concurs al Ministerului (condus de E. Andronescu și apoi M. Costoiu), care a adoptat politica de a nu se apăra⁴³. Pe de altă parte, Ministerul a folosit această situație pentru a dezavua în general ierarhizarea programelor de studii (declarațiile publice ale oficialilor lui mergeau explicit în această direcție) și, apoi, pentru a nu agreea nici formal finanțarea bazată pe ierarhizarea programelor de studii ale universităților. Chiar dacă exista o Hotărâre de Guvern care stipula că ierarhizarea trebuie realizată anual, Ministerul nu a făcut niciun pas în acest sens nici în 2012, nici în 2013, nici în 2014⁴⁴. Rezultatul

⁴³ Într-un final, ÎCCJ a respins cererea Universității din Suceava. Ministerul a păstrat o tăcere edificatoare în această privință. Într-un sens, susținerea pe care o acordat-o Universității din Suceava avea și un substrat politic minor, dar clar: dacă Ministerul ar fi pierdut procesul, s-ar fi dovedit că ministrul Funeriu a încălcat legea.

⁴⁴ Acest lucru e cunoscut; încă mă întreb dacă în țara noastră se poate lua vreo măsură atunci când guvernul nu își îndeplinește obligațiile legale.

este că în toți acești ani CNFIS a trebuit să folosească pentru alocarea fondurilor pentru finanțarea suplimentară aceeași ierarhizare din 2011: or, e evident că, odată cu trecerea timpului, ea devenea tot mai puțin actuală. (În mod surprinzător, ea va fi folosită chiar și în 2015!)

Mai mult, în 2013 printr-una din tradiționalele Ordonanțe de Urgență promovate de Guvern în perioada dintre Crăciun și Anul Nou (OUG nr. 117 din 30.12.2013) a fost decuplată finanțarea universităților de clasificarea acestora și de ierarhizarea programelor lor de studii⁴⁵. Voi reveni mai jos asupra consecințelor acestei modificări. Acum aș vrea să fac doar o observație asupra intervenției politice. Mă îndoiesc că persoanele din conducerea Ministerului aveau interese reale care țineau de „politicile publice” ale unui guvern oarecum mai de stânga pentru a se opune atât de mult ideii de ierarhizare⁴⁶. Cred că alte două au fost motivațiile. Prima era de promovare politică: era important să se respingă una dintre cele mai vizibile schimbări realizate de guvernul anterior al PDL. Bună sau rea, schimbarea era inacceptabilă fiindcă a fost făcută de alții.

⁴⁵ Legea 1/2011 prevedea la art. 193 al. 7 următoarele: „Pentru programele de licență și master, finanțarea instituțiilor de învățământ superior de stat, din surse publice, se face diferențiat pe categorii de universități și în funcție de poziția în ierarhie a programelor de studii, conform ierarhizării prevăzute la alin. (3), pe baza unei metodologii elaborate de Ministerul Educației, Cercetării, Tineretului și Sportului și aprobate prin ordin al ministrului educației, cercetării, tineretului și sportului”. Prin OUG 117/2013 acest articol se modifică astfel: „Pentru programele de licență, master și doctorat, finanțarea instituțiilor de învățământ superior de stat, din surse publice, se face pe baza unei metodologii elaborate de Ministerul Educației Naționale prin consultare cu CNFIS și aprobate prin ordin al ministrului educației naționale.” Desigur, prin noua reglementare nu e împiedicată finanțarea diferențiată bazată pe o ierarhizare a programelor de studii, dar nici nu mai este cerută.

⁴⁶ Oricum, cei mai mulți proveneau din Universitatea Politehnica din București, care în urma ierarhizării avea toate programele în clasa A – deci nu aveau un interes direct să respingă ierarhizarea; dimpotrivă.

Dar mai important a fost, după părerea mea, altceva: erau în joc interese politice evidente. Alegerile universitare din 2012 au adus în funcții de rector, decan etc. mulți oameni noi; mulți sunt manageri foarte buni, precum și personalități cunoscute în domeniul lor științific. Din nefericire însă, în foarte multe cazuri alegerile universitare au fost și arena luptei politice. Candidații au fost sprijiniți uneori direct și explicit de partide politice, sau unii erau chiar cunoscuți ca susținători ori chiar membri de vază la nivel local al acestora⁴⁷. Cu precădere aici a fost implicat PSD. În multe dintre universitățile locale, din orașe mici, au fost aleși rectori cu o culoare politică evidentă⁴⁸. Or, exact aceste universități nu erau favorizate de finanțarea pe baza ierarhizării și de aceea presiunea din partea lor pentru schimbarea metodologiei era greu de ignorat din punct de vedere politic și, îndeosebi, electoral (în această perioadă au fost alegerile parlamentare din 2012, precum și cele prezidențiale din 2014).

Sprijinul acordat acestor universități⁴⁹ a luat forme diferite.

⁴⁷ Și au fost susținuți chiar dacă aveau probleme penale. Cazul rectorului ales în 2012 la Universitatea «Ovidius» din Constanța e poate cel mai semnificativ.

⁴⁸ Ordonanța de Urgență a Guvernului nr. 92/2012, promovată de guvernul USL (funcția de ministru al educației era la acea vreme deținută de E. Andronescu), a statuat în fond ideea de politizare a învățământului superior românesc. Articolul 215 din legea educației a fost abrogat. Acest articol cuprindea prevederi privind incompatibilitatea exercitării funcției de rector cu cele de demnitate publică – de ministru, senator, deputat, de membru în conducerea unui partid politic.

Mai mult, la art. 211 al legii nr 1/2011 este introdus un nou alineat, care prevede că «în cazul exercitării unei funcții de membru al Guvernului sau secretar de stat, rectorul are obligația să se suspende din funcție pe perioada exercitării respectivei demnități». Modificarea avea o intenție precisă: ea permitea ca doua persoane – R. Pricopie și M. Costoiu – în acel moment rectori aleși, să poată ocupa funcția de ministru fără a-și pierde mandatul de rector.

⁴⁹ După cum marginalizarea altor universități a fost evidentă. Universitatea din București a fost în linia întâi, dată fiind atitudinea ei fermă față de plagiatul premierului Ponta. Fondurile acordate ei în afara formulei au

Primul este acela de a li se alocă fonduri în afara formulei folosite prin Metodologia CNFIS, printr-un instrument simplu și direct: „pixul ministrului”⁵⁰, adică în chip arbitrar. Într-o anumită măsură alocarea către universități a unor fonduri în afara formulei este normală: formula nu are cum să cuprindă toată diversitatea existentă și de aceea e nevoie de corecții. De asemenea, politica Ministerului de a susține toate universitățile pentru ca ele să depășească dificultățile de finanțare (să nu intre în incapacitate de a funcționa) este rezultatul unei opțiuni valorice și politice și a fost acceptată și de CNFIS⁵¹. În plus, așa cum am menționat deja, în perioada 2012 – 2015 finanțarea totală de bază, alocată de la bugetul de stat, a rămas dureros de joasă, făcând ca un număr mare de

foști minime; dar și alte forme de marginalizare a ei au fost pe larg practicate. De pildă, din comisiile CNATDCU, din consiliile numite de minister, precum cel de cercetare etc. au lipsit aproape complet reprezentanții Universității din București. Ca exemplu, chiar și nou-numitul Consiliu de Etică și Management Universitar (prin OM nr. 3304 din 4 martie 2015) include cinci membri care provin de la Universitatea Politehnică din București, dar niciunul de la Universitatea din București. (Las deoparte și evidenta compoziție politică partizană a Consiliului.)

⁵⁰ O altă modalitate de a direcționa resursele înspre universitățile preferate e bazată pe existența unor fonduri care sunt alocate strict prin voia conducerii politice a Ministerului – fondurile pentru investiții, de exemplu. În anul 2014 investițiile pentru toate universitățile din România au însumat numai 81.7 milioane de lei, adică 18,38 milioane euro. Suma este infimă. În 2010 guvernul stabilise standarde de cost în lucrările de infrastructură; la un cost mediu (pentru autostradă în zona de deal) de 4,98 milioane de euro/km, înseamnă că în 2014 guvernul a alocat pentru tot sistemul universitar românesc echivalentul a 3,7 km de autostradă. Din acești bani, 20,8% (= 17 milioane de lei) au mers la o singură universitate, evident Politehnică din București. E interesant să notăm că doar cu doi ani în urmă, în 2012, când un alt guvern decisese alocarea fondurilor pentru investiții către universități, Universitatea Politehnică din București primise numai 1,44 milioane de lei, adică doar 1,77% din suma totală pentru investiții.

⁵¹ A se vedea din nou *Raportul public anual – 2013. Starea finanțării învățământului superior și măsurile de optimizare ce se impun* al CNFIS.

universității de stat să fie la limita supraviețuirii. De aceea a împărți sărăcia cruntă a fost o sarcină dificilă și pentru Minister.

Dar problema e alta: CNFIS a susținut în mod repetat ca sprijinul „prin pix” să fie însoțit de o analiză serioasă a activității universității, de cererea ca aceasta să elaboreze un plan de măsuri clare. Ceea ce nu s-a întâmplat, ceea ce Ministerul nu a făcut. Mai mult, unele universități au beneficiat de alocări disproporționat de mari. Universități precum cele din Alba Iulia, din Bacău, Reșița, Târgoviște, Suceava sau Târgu-Jiu au ajuns să primească până la peste 25% fonduri în plus⁵². Sigur, există uneori motive foarte serioase, politice, economice și sociale, pentru a susține o universitate. Însă acest lucru nu trebuie să fie făcut fără a gândi măsuri cu caracter mai general pentru a face ca ele să fie pe termen mediu și lung capabile să ofere programe mai performante; și, în același timp, această susținere cred că trebuie făcută în așa fel încât ea să nu submineze *de facto* ideea de finanțare pe bază de performanță – ceea ce din nefericire nu s-a întâmplat. Un al doilea mijloc de a susține anumite universități are de asemenea consecințe financiare importante, chiar dacă nu ține de Metodologia de finanțare. Anume, întrucât finanțarea depinde de numărul de studenți, Ministerul a alocat mai multe locuri finanțate de la buget universităților favorizate. A fost, în toți acești ani, menținută o cifră de școlarizare foarte ridicată⁵³ (62000 de studenți finanțați de la buget pentru

⁵² Un ochi atent poate spune multe despre finanțarea partizană uitându-se la Tabelul 2.15 din *Raportul* menționat la nota anterioară.

⁵³ Cifra de școlarizare de aproximativ 60 – 62000 de locuri pentru ciclul de licență a fost atinsă la începutul anilor 2000; dar ea corespundea atunci unei cohorte mult mai mari. Declinul demografic de după 1990, precum și scăderea numărului de candidați ca urmare a unei organizări mai riguroase a examenului de bacalaureat fac însă ca această cifră să reprezinte astăzi o proporție mult mai mare din numărul celor care doresc să urmeze studiul superior. Evident, o consecință a păstrării nivelului ridicat al cifrei de școlarizare e aceea că numărul studenților cu taxă scade; multe universități particulare sunt azi pe punctul

fiecare an de studii de licență). Cele mai dorite locuri au fost cele de la programele de studii de masterat și doctorat: normal, fiindcă acestea se finanțau cel mai bine. În 2011 ministrul D. Funeriu alocase aceste locuri extrem de diferențiat: universitățile incluse în clasele B și C (reamintesc: cele de educație și cercetare științifică, sau de educație și creație artistică, respectiv cele de cercetare avansată și educație) primiseră un număr foarte mare de locuri la masterat și, cele din clasa C, îndeosebi la doctorat, în timp ce pentru universitățile din clasa A numărul acestor locuri fusese radical scăzut. În toți anii are au urmat Ministerul a ascultat vocea universităților care pierduseră: ele au primit din nou mai multe locuri la masterat și (am menționat că nu s-a făcut în această perioadă vreo nouă evaluare) pentru școli doctorale cu performanțe scăzute. Totuși, e de subliniat că diferențierea făcută în 2011 are

de a se închide din lipsă de studenți. Pentru o imagine impresionantă a scăderii numărului de studenți din România în ultimii șapte ani, a se vedea *Raportul public anual - 2013* al CNFIS, tabelele 1.1 și 1.2. Iată datele prezentate în cel de-al doilea:

An universitar	Total licență (public + privat)	Public (licență, anul 1)	din care		Privat (licență, anul 1)	Total master (public, anul 1)	Total docto- rat (public, anul 1)
			buget	cu taxă			
2013/2014	128.966	106.715	62.238	44.477	22.251	50.918	4.588
2012/2013	131.861	103.816	60.865	42.951	28.045	52.931	3.828
2011/2012	142.348	110.577	61.903	48.674	31.771	53.094	4.148
2010/2011	175.016	125.987	62.277	63.710	49.029	61.936	5.962
2009/2010	210605	149.155	61.887	87.268	61450	73.419	6.843
2008/2009	278.655	151.163	61.493	89.670	127.492	66.725	6.798
2007/2008	285.684	141.415	56.455	84.960	144.269	54.308	5.998

Sursa: INS, pentru datele privind învățământul universitar particular / privat (raportarea pentru începutul anului universitar); CNFIS, pentru datele privind învățământul universitar de stat / public (pe baza raportărilor realizate de universități, cu data de referință 1 ianuarie a fiecărui an universitar).

un punct slab important: universitățile clasate ca fiind de cercetare avansată și educație au dorit de asemenea să își crească și numărul de studenți în ciclul de licență, ceea ce nu corespundea însă profilului atașat.

Cred că această presiune a tuturor universităților pentru a obține un număr tot mai mare de studenți finanțați de la buget e într-un tot normală. Căci aceasta e o cale efectivă de a crește fondurile de care ele dispun. Problema este încă că, procedând astfel, universitățile nu reușesc la capătul zilei să atragă, fiecare în parte, mai multe fonduri. Dimpotrivă, ele intră într-o dificultate mare. Să exemplific. Să presupunem că ar exista doar două universități. Să presupunem de asemenea că prima ar avea în acest an 1000 locuri finanțate, iar a doua 1500. Dar fiecare reușește să convingă ministerul să îi aloce încă 50% locuri în plus. Ca urmare, primeia i se oferă 1500 locuri, iar celei de-a doua 2250 locuri finanțate de la buget. Să presupunem acum că prin bugetul de stat sunt alocate pentru finanțarea de bază a universităților 10 milioane de lei. Presupunând că toți studenții sunt finanțați la fel, înseamnă că pentru fiecare student universitatea primea 4000 lei. O sumă nu mare, în realitate foarte mică (mult sub costurile reale ale susținerii unui program de studii de calitate⁵⁴). Dar dacă fiecare universitate primește 50% locuri mai mult, atunci evident că – dacă bugetul pentru educație al țării nu se schimbă (și nu se schimbă!) – alocația per student scade și ea până la 2666 lei. Chiar dacă fiecare universitate își crește numărul de studenți, rezultatul e prost pentru ambele, căci acum fiecare trebuie să se descurce cu aceeași sumă de bani, dar cu un număr mai mare de studenți. Subfinanțarea

⁵⁴ CNFIS a realizat câteva studii în acest sens, iar rezultatul a fost că în România acestor ani costul efectiv este de peste 5500 lei. În anul 2014 alocația pentru un student (înscris la un program de studii de licență în domeniul umanist sau social-economic) a fost sub 2500 lei.

învățământului superior românesc este și o consecință a unor acțiuni de acest fel ale universităților.⁵⁵

1.4.3. Spre o nouă formulă de finanțare

Cum am amintit deja, prin OUG nr. 117 promovată de guvernul Ponta în penultima zi a anului 2013 finanțarea suplimentară a universităților nu mai este obligatoriu legată de ierarhizarea programelor de studii. Era evident, la începutul anului 2014, că CNFIS trebuie să promoveze un nou concept privind modul de alocare către universități a fondurilor bugetare pentru finanțarea suplimentară. Ministrul pentru învățământ superior a făcut o primă sugestie: să se revină la indicatorii folosiți înainte de 2012. Sugestia pleca de la ideea că aceștia sunt cunoscuți în lumea academică, ei au fost folosiți și vor fi ușor acceptați. Deși aceste argumente sunt puternice, am considerat că nu sunt și suficiente pentru a reveni pur și simplu la cei 17 vechi indicatori de calitate. Primul motiv e că erau prea mulți, iar unii – precum IC6 – erau prea complicați, alcătuiți din

⁵⁵ Aici am descris simplificat o dilemă socială clasică. Chiar dacă fiecare dintre actorii implicați acționează rațional pentru a-și urmări interesele, rezultatul final poate fi prost pentru toți actorii. O discuție mai detaliată și mai tehnică a problemelor de acest fel pe care le ridică mecanismul actual de finanțare se găsește în Miroiu, Țeca, «Subfinanțarea învățământului superior. O abordare instituțională», în volumul Miroiu, A., Golopența, I.-P. (editori), *Acțiune colectivă și bunuri comune în societatea românească*, Polirom, Iași, 2015.

Îmi amintesc aici o discuție avută la Minister prin 2010 la care au participat mai mulți rectori ai unor universități importante de stat. Li s-a propus atunci scăderea proporțională a cifrei de școlarizare acordate fiecărei universități, dar cu păstrarea aceleiași finanțări (evident, aceasta însemna creșterea finanțării per student). Rectorii au respins această idee. Justificarea poziției lor era ușor de notat: dacă s-ar fi redus numărul de studenți, atunci nu ar mai fi putut fi constituite unele grupe de studenți sau serii de curs – cu consecința că un număr de posturi didactice ar fi dispărut. Or, astfel era afectată structura facultăților, a departamentelor. Rectorii au preferat să nu pună în joc o astfel de schimbare chiar dacă exista promisiunea unei finanțări mai bune per student.

mulți subindicatori. Cred că folosirea prea multor indicatori nu e de dorit: unii acționează într-o direcție, alții în alta – iar rezultatul e că se anulează reciproc. (Sigur, asum aici că așa ceva nu e dorit!) În al doilea rând, ei erau gândiți ca aplicându-se universităților ca întreg, nu pe domenii de licență sau pe ramuri mai restrânse de științe. Ei puneau împreună, de pildă, cercetarea unui matematician sau a unui chimist cu cea a unui teolog sau a unui sociolog. Or, acest mod de a agrega e fără sens, e absurd. Desigur, uneori datele oferite de universități nu se pot defalca pe domenii de studii (de pildă, locurile în cămine studentești sau în cantine) – și de aceea chiar și în a treia formulă de finanțare s-a apelat la astfel de indicatori globali. Dar sunt alte situații în care această defalcare nu e doar posibilă, ci chiar de dorit. Așa stând lucrurile, CNFIS a trebuit să meargă în alte direcții.

Pe de altă parte, nici reluarea indicatorilor folosiți de Minister în 2011 pentru a realiza ierarhizarea programelor de studii nu părea cea mai fericită opțiune. Din mai multe motive. Prima, iarăși, era că și în 2011 numărul indicatorilor folosiți era imens⁵⁶. Pentru domeniul științelor sociale se făcuse apel la nu mai puțin de 67 indicatori! Părea de neconceput să se ceară din nou universităților să ofere atât de multe date. Ideea era ca indicatorii la care să se facă apel să aibă câteva caracteristici esențiale. Mai întâi, sunt cele tehnice: să fie bazați pe date disponibile la nivelul universităților, să fie omogeni și astfel să permită comparații, iar datele pe care se bazează să fie verificabile. În al doilea rând, ei trebuie să fie sintetici: să ofere informații relevante și reprezentative, nu doar punctuale. (De aceea, în acest fel numărul lor poate fi redus.) În al treilea rând,

⁵⁶ Despre rolul parcimoniei în alegerea și utilizarea indicatorilor vezi Andreescu et al., «Mergers and Classifications in Romania: Opportunities and Obstacles», în Curaj et al. (eds.) *Mergers and Alliances in Higher Education. International Practice and Emerging Opportunities*, Springer, 2015, pp. 45 – 46.

ei trebuie să aibă o capacitate ridicată de discriminare. (De pildă, dacă s-ar fi folosit un indicator sintetic precum indicele Hirsch calculat pe Web of Science pentru cadrele didactice din domeniile umaniste, atunci rezultatele ar fi fost foarte puțin discriminatorii, fiindcă marea majoritate a valorilor indicelui s-ar fi situat cel mult la nivelul 2 – 3.)

Există însă și alte motive pentru care eu am o opinie critică privitoare atât la indicatorul IC6⁵⁷, cât și la procedura folosită în 2011 de Minister. Atunci când a fost elaborat, la începutul anilor 2000, indicatorul de calitate IC6 a fost rezultatul unei munci oarecum de pionierat în România. Prea puțin se discutase sau se făcuseră studii în ceea ce privește evaluarea cercetării științifice. Indicatorul reușise să atragă atenția asupra nevoii de a integra cercetarea universitară românească în „fluxul” principal al cercetării științifice la nivel mondial. Dar treptat, la mijlocul deceniului trecut, în România a început tot mai mult să se vorbească despre metode de evaluare a cercetării⁵⁸. Pe de o parte, s-a realizat pe plan național de CNCISIS evaluarea revistelor științifice, a editurilor, a centrelor de cercetare; pe de alta, apar menționări ale evaluării ISI. În aceeași perioadă ministrul Miclea determină schimbarea indicatorilor folosiți de CNATDCU, prin luarea în considerare a revistelor cotate ISI. Mai târziu, când Ministerul a realizat ierarhizarea programelor de studii în 2011, totul a gravitat în jurul revistelor ISI⁵⁹. Reviste doar inde-

⁵⁷ Acest indicator era doar aplicat de CNFIS; el fusese elaborat de CNCISIS.

⁵⁸ *Metodologia de repartizare pe instituții de învățământ superior a alocațiilor bugetare pentru finanțarea de bază în anul 2006* (la: <http://vechi.cnfis.ro/fb2006/MetodologieFB2006.pdf>) e printre primele documente în care apar referiri la cotarea ISI a revistelor. Sunt alocate ponderi diferite articolelor publicate în diferite reviste, cărților, capitolelor de cărți etc. Dar nu se face diferență între diferitele domenii, iar alocările de punctaje nu sunt justificate. De asemenea, nu sunt avute în vedere alte baze de date internaționale.

⁵⁹ Vezi Tabelul 4 din Viuu, Miroiu, *Evaluarea cercetării universitare din România. Abordări metodologice alternative*.

xate și reviste cotate, factori de impact și scoruri de influență etc. – au devenit termeni cunoscuți în toate universitățile.

Ideea aflată în spatele acestei abordări e simplă: a spune că un articol este bun înseamnă a spune că el e publicat într-o revistă bună. Iar revistele bune sunt cele cu factor de impact ISI mare. Evaluarea articolelor este delegată comitetelor de redacție, iar decizia lor de a accepta un document ține locul altor evaluări. Această abordare este aristocratică: este de sus în jos. Contează performanța revistelor – în timp ce calitatea articolelor individuale e pur și simplu derivată din aceasta. Există o literatură imensă care analizează acest tip de abordare, în disciplina teoretică azi în mare expansiune numită scientometrie. Ea are mari avantaje: e bazată pe o măsurare riguroasă și verificabilă. Apoi, face apel la ideea admisă în comunitățile profesionale că unele reviste sunt cele mai bune într-un domeniu, iar altele sunt mai slabe. De asemenea, indică o direcție de urmat: publică în reviste bune dacă vrei să fii acceptat ca un bun cercetător!

La mijlocul deceniului trecut a apărut însă o abordare diferită. Ea e bazată pe apelul la așa-numiții indici de impact (al cercetării științifice). Cel mai cunoscut este indicele h propus de J.E. Hirsch. Dar există mulți alții; dintre aceștia, indicele g propus de L. Egghe este foarte mult uzitat. Ideea este opusă celei a folosirii factorilor de impact ai revistelor. Căci această primă abordare nu spune în fond ceva despre fiecare articol în parte. Da, revista este bună, dar e bun și acest articol publicat în ea? Cum am ști? Indicii de impact spun că trebuie să pornim „de jos în sus”: să vedem cum e evaluat un articol, iar măsurarea impactului științific al unui autor, al unei reviste, al unui departament universitar etc. să fie derivate din acest prim act de evaluare. Or, pare intuitiv să acceptăm că un articol are un impact științific mai mare dacă e citat (în reviste științifice) de mai multe ori. Căci aceasta înseamnă că te-ai integrat într-o comunitate științifică: rezultatele muncii tale sunt folosite.

Publicațiile necitite și necitate sunt irelevante⁶⁰. Voi nota aici un fapt esențial: atunci când vorbim de numărul de citări, nimic nu ne obligă să ne raportăm doar la articole publicate (în doar anumite reviste), ci dimpotrivă putem avea în minte orice tip de publicație a unui autor. Pentru autorii din domeniile social-politice, economice sau umaniste, în care cărțile reprezintă performanțe distincte și foarte semnificative, această abordare e de aceea mai relevantă decât cea „aristocratică”. În plus, indici precum h și g sunt ușor de înțeles și de calculat. Ei se aplică nu lucrărilor individuale, ci (de exemplu) autorilor. Indicele unui autor depinde de două lucruri: 1) de „productivitatea” lui, adică de câte lucrări a publicat; și 2) de „calitatea „acestora – prin calitate înțelegându-se aici ceva foarte limitat, anume impactul lucrărilor, măsurat prin numărul de citări ale acestora⁶¹.

Spunem că un autor are indicele h egal cu n dacă el a publicat cel puțin n lucrări, iar fiecare dintre acestea a fost citată de cel puțin n ori (iar toate celelalte lucrări ale autorului au fost citate de cel mult n ori). De pildă, să presupunem că X a publicat patru lucrări, iar ele au fost citate de 4, 3, 3, 0 ori. E ușor de văzut că X are „Hirsch”-ul egal cu 3. Sunt de acord că niciun astfel de indice nu poate suprinde nu perfect, dar măcar cu totul satisfăcător impactul lucrărilor unui autor. Însă indicele poate realiza acest lucru într-un mod care e transparent și care permite o măsurare riguroasă. Să luăm acum un alt exemplu: un autor Y a publicat tot patru lucrări,

⁶⁰ Nu de puține ori autori români sunt fascinați de ideea de a comunica ininteligibil: cu vorba lui jupân Dumitrache din *O noapte furtunoasă*, ei par să creadă că a scrie adânc (fiindcă e greu de priceput) e important; din nefericire, în astfel de cazuri chiar dacă sunt impresionați cititorii nu prea au ce să citeze.

⁶¹ Productivitatea și calitatea – înțelegese ca aici – sunt factori care acționează independent. Am argumentat în acest sens într-un scurt articol: “Axiomatizing the Hirsch index: quantity and quality disjoined”, *Journal of Informetrics*, 7 (2013), pp. 10 – 15.

iar acestea sunt citate de 8, 5, 3, 0 ori. Se vede imediat că și el are indicele $h = 3$. Or, pare natural să susținem că cei doi au totuși un impact diferit prin lucrările lor. Indicele h nu ne e de ajutor aici; dar indicele g este. Acesta e definit astfel: un autor are indicele g egal cu n dacă el a publicat cel puțin n lucrări, iar suma citărilor primelor sale n lucrări este de cel puțin n^2 . Este iarăși ușor de văzut că autorul X are $g = 3$, dar Y are $g = 4$. Ca urmare indicele g poate diferenția între autori dacă unele lucrări ale acestora au un număr mai mare de citări.

Cred că unul dintre cele mai mari avantaje ale indicilor de tip h sau g este acela că ei sunt sintetici: sunt simpli, dar includ o cantitate mare de informație relevantă. Împreună cu mai mulți colegi și doctoranzi am încercat în ultimii ani să testez această susținere⁶². Am luat ca exemplu domeniul de ierarhizare „științe politice”⁶³ și am încercat să vedem în ce măsură apelând numai la un astfel de indice putem produce o evaluare a departamentelor de științe politice din universitățile românești, și de asemenea să vedem cum s-ar compara aceasta cu ierarhizarea „oficială” din 2011. Am apelat la indicele g , care posedă o capacitate mai mare de discriminare⁶⁴. Am reușit să producem, folosind această metodologie alternativă o altă ierarhizare a programelor de studii de științe politice. Chiar

⁶² Articolul citat mai devreme, scris împreună cu G. Vîiu, este expresia unei astfel de încercări.

⁶³ M. Paunescu și M.G. Hâncean au analizat cu o metodologie similară domeniul sociologie, iar rezultatele lor sunt în acord cu cele obținute pentru domeniul științe politice. A se vedea articolul lor “Ranking the Romanian Departments of Sociology. Comparative results of different evaluation methodologies”, în *Quality Assurance Review for Higher Education*, 5, 1-2, 2013, pp. 5-17.

⁶⁴ In Bastow, S., Dunleavy, P., Tinkler, J., *The impact of the Social Sciences. How academics and their research make a difference*, Sage, 2014, autorii apelează tot la indicele g pentru a evalua impactul unui cercetător din științele sociale.

dacă am înlocuit uriașul număr de indicatori folosiți în 2011 cu o colecție mult mai mică, rezultatele au fost într-o mare măsură congruente (iar în unele cazuri mai apropiate de „cunoașterea de bun simț” a celor din domeniu despre locul pe care realmente îl au unele departamente de profil).

Având și această experiență, am considerat că e bine ca indicii de impact să fie folosiți în evaluarea cercetării din universitățile românești, pentru a realiza o alocare a fondurilor bugetare. Indicele *h* e mult mai cunoscut, era chiar folosit de mai mulți ani în unele universități⁶⁵ pentru a evalua activitatea de cercetare și de aceea a fost propus ca indicator în Metodologia CNFIS.

Alături de acest indicator, pentru evaluarea activității de cercetare CNFIS a propus încă trei. Unul se referă la mărimea fondurilor pentru cercetare atrase de universitate; altul privește performanța înaltă de cercetare (sunt avute în vedere doar articolele publicate în cele mai bine cotate reviste din fiecare domeniu⁶⁶). În sfârșit, un indicator propus (C2.1) constă în preluarea cerințelor elaborate de CNATDCU pentru ocuparea posturilor de conferențiar și profesor universitar. În general însă, față de efortul la care fuseseră supuse universitățile în anul 2011 când se realizaseră clasificarea instituțională și ierarhizarea programelor de studii, indicatorii propuși erau gândiți astfel încât să solicite mult mai puțină organizare și mult mai puțină muncă. Lista tuturor indicatorilor propuși e cuprinsă în tabelul de mai jos:

⁶⁵ De exemplu, la Universitatea Politehnica din Timișoara.

⁶⁶ E important de notat că pentru acest indicator multe reviste românești care erau indexate sau chiar cotate ISI nu sunt relevante: căci sunt avute în vedere doar revistele aflate între primele 50% din lume.

Lista indicatorilor de calitate propuși pentru aplicare în anul 2015

Clasa de indicatori	Denumire indicator	Pondere
C1. Predare/ învățare (30%)	C1.1 Raportul dintre numărul studenților și numărul de cadre didactice	10%
	C1.2 Raportul dintre numărul de studenți de la ciclul de master și numărul de studenți de la ciclul de licență	8%
	C1.3 Raportul dintre numărul de cadre didactice cu vârsta de până la 40 de ani, inclusiv, și numărul total de cadre didactice	6%
	C1.4 Raportul dintre numărul cadrelor didactice titulare care au dreptul de a conduce doctorat și numărul de cadre didactice	6%
C2. Cercetare științifică / creație artistică (40%)	C2.1 Calitatea resursei umane	12%
	C2.2 Impactul activității științifice / creației artistice	10%
	C2.3 Performanța activității științifice / creației artistice	12%
	C2.4 Fondurile pentru cercetare științifică / creație artistică	6%
C3. Orientare internațională (10%)	C3.1 Ponderea mobilităților studențești prin programul ERASMUS și ERASMUS MUNDUS	5%
	C3.2 Ponderea studenților înscriși în programe de studii în limbi de circulație internațională	5%
C4. Orientare regională & echitate socială (20%)	C4.1 Capacitatea de a integra persoanele provenite din medii dezavantajate socio-economic în programe educaționale	5%
	C4.2 Contribuția universității la fondul de burse	4%
	C4.3 Activitatea de practică pentru ciclul de studii de licență	4%
	C4.4 Locuri în cămine studențești	5%
	C4.5 Fondurile nerambursabile atrase de universitate	2%
Pondere totală		100%
Pondere totală din Finanțarea instituțională		26,5%

1.4.4. O naștere dificilă; și un blocaj anticipat

Noua Metodologie de finanțare a fost propusă Ministerului de către CNFIS în februarie 2014; înainte de a fi înaintată, CNFIS consultase Consiliul Național al Rectorilor, sindicatele, organizațiile studențești. Însă nu numai că Metodologia nu a fost aprobată, dar

niciodată conducerea Ministerului nu a discutat-o⁶⁷; iar finanțarea pe 2014 s-a realizat pe baza vechii Metodologii din 213, aprobate ca atare abia în decembrie 2014!

Însă noul ministru al educației Sorin Câmpeanu a promovat-o în februarie 2015⁶⁸ (cu mici modificări sugerate de CNFIS). Universităților li s-a cerut să furnizeze până la mijlocul lui aprilie datele necesare calculării indicatorilor, urmând ca până la începutul lui iunie să se poată realiza alocarea fondurilor bugetare în conformitate cu prevederile Metodologiei.

Dar lucrurile au luat, la mijlocul lui martie 2015, o cu totul altă întorsătură. Când scriu aceste rânduri povestea nu s-a încheiat încă⁶⁹ (sper totuși că altă dată voi reuși să relatez în întregime ce s-a întâmplat în continuare). Acum voi indica doar primele reacții. La început a fost liniște. O liniște după mine suspectă. Nicio reacție. La fel cum nu fusese niciuna timp de un an de zile, de când CNFIS făcuse publică propunerea de Metodologie. Era totuși ceva la care mă așteptam. Îmi amintesc descrierea pe care o făcusem cu peste cincisprezece ani în urmă reacțiilor din sistemul universitar românesc atunci când s-a propus introducerea finanțării prin formulă:

aceste probleme – deși vor afecta adânc instituțiile noastre de învățământ și deși ele sunt conștientizate ca probleme – nu fac obiectul unei discuții serioase la nivel național. Societatea noastră este una prea mult nereflexivă: refuză să-și asume propriile probleme și refuză să discute deschis opțiunile posibile.

⁶⁷ Consiliul Național al Rectorilor a discutat-o în mai multe rânduri. Dar nu a ajuns la nicio poziție coerentă.

⁶⁸ Ordinul ministrului educației și cercetării științifice nr. 3.185 din 09.02.2015 privind aprobarea *Metodologiei de alocare a fondurilor bugetare pentru finanțarea de bază și finanțarea suplimentară a instituțiilor de învățământ superior de stat din România, pentru anul 2015*.

⁶⁹ Chiar dacă se poate vorbi totuși de un anumit «sfârșit»: *de facto*, aplicarea noii metodologii a fost amânată de către Minister pentru anul 2016. Ceea ce poate însemna și o amânare *sine die*.

În februarie 1998, CNFIS a solicitat universităților să comenteze propunerile de calcul pe baza cărora să realizeze finanțarea de bază a acestora. S-a primit un singur răspuns, deși au fost solicitate toate cele 48 de universități de stat. Comparativ, în landul Saxonia inferioară, în Germania, universitățile au discutat peste 30 de propuneri de construire a formulei.

Ceea ce se constată este așteptarea: universitățile, școlile, liceele, inspectoratele așteaptă să se treacă la o altă formă de finanțare, în a cărei elaborare nu se implică însă. De ce e bine să se realizeze finanțarea globală a universităților? De ce e bine să se descentralizeze finanțarea în învățământul de bază și în cel secundar? Oamenii școlii acceptă că e bine, dar nu se interesează de argumentele pro sau contra⁷⁰.

Trecerea la finanțarea de bază prin apelul la formulă a fost acceptată atunci într-un mod pasiv: nu s-au ridicat obiecții⁷¹. După cum

⁷⁰ Miroiu, A., «Managementul învățământului», în Miroiu, A. (coord.), *Învățământul românesc azi*, Polirom, Iași, 1998, p. 191.

⁷¹ Nu numai la noi reacția împotriva schimbărilor nu a fost fermă. Cu aproape două decenii mai devreme în Anglia reformele de dreapta în domeniul universitar ale lui M. Thatcher (fostă ministru a educației) nu au întâmpinat nici ele o rezistență mare. Unul din personajele din cunoscutul roman *Meserie!* de D. Lodge (Editura Polirom, Iași, 2012) descrie astfel situația (acest exemplu e dat de multe ori în lucrări scrise de autori englezi):

Tu și cu mine, Robyn, am crescut într-o perioadă când totul îți venea de la stat: școli de stat, universități de stat, cultură cu subvenții de la stat, bunăstarea pe care ți-o asigura statul, sistemul medical de stat. Au fost lucruri în care au crezut a grămadă de oameni energici și cu vederi progresiste. Ei bine, lucrurile nu mai stau așa. Stânga încă bate apa-n piuă despre lucrurile astea, însă fără a mai convinge pe nimeni, nici măcar pe ea însăși. Oamenii care lucrează în instituții de stat sunt deprimați, demoralizați și fataliști. Ca dovadă, resemnarea extraordinară cu care lumea universitară a acceptat reducerile de personal (poți să-mi dai exemplu de vreo demisie spectaculoasă, la nivel înalt, și care

nu au existat obiecții nici cu privire la chestiunile mai mărunte, de amănunt sau tehnice (privitoare de pildă la metodele de calcul sau tipurile de indicatori folosiți sau modul de aplicare). Urmarea a fost că această schimbare radicală a fost doar de sus în jos. Paradoxal, părea că cei care vor fi afectați sunt ca și neinteresați de această chestiune. Pesemne că lipsa de informații era un motiv important care întemeia această atitudine. Însă cred că și alte rațiuni sunt în joc : mai întâi, sistemul nu părea să aibă alternative la opțiunea propusă; de aceea lipsa de interes era de înțeles – și era și poziția rațională pe care cei mai mulți universitari, ba chiar și cei aflați în conducerea universităților, o exprimau. Apoi, sistemul nu părea să aibă capacitatea de a se mobiliza pentru a susține o poziție⁷². Dar, avertizam atunci, există un pericol foarte grav în astfel de situații: „sistemul de învățământ va suporta anesteziat operația de transplant și, după aceea, va încerca să elimine corpul străin”⁷³.

În 1999, când această schimbare⁷⁴ de mecanism de finanțare a avut loc, așa ceva nu s-a întâmplat totuși. Cele mai multe universități au avut atunci de câștigat. În plus, schimbarea a fost însoțită de un stimulent imens: dreptul universităților de a înmatricula studenți cu taxă; fiind în număr mare, ei au reușit să compenseze pierderile. În 2015 lucrurile au stat însă altfel. Capacitatea de reacție a fost

să nu poată fi interpretată drept pensionare pe caz de boală?). N-are rost să dăm vina pe doamna Thatcher, de parcă ar fi o vrăjitoare care a reușit să farmece întreaga națiune.

Dar, cum sugerez în acest eseu, în lumea universitară românească reacția conservatoare, deși nu imediată, nu a fost deloc de neglijat. Ba, în timp, ea pare să se fi dovedit îndeajuns de puternică încât să se opună eficient schimbărilor.

⁷² Ca mecanism general, formula de finanțare propusă atunci – și aplicată începând cu 1999 – răspundea însă dorinței universităților de a avea o autonomie financiară mai mare, iar acest motiv a justificat acceptarea.

⁷³ *Ibidem*, p. 192.

⁷⁴ În Ministerul Educației conceptul acestei politici a fost elaborat sub coordonarea profesorului M. Korcka, la acel moment secretar de stat.

mai puternică și de asemenea erau la îndemână instrumente care facilitau acțiunea colectivă.

Mai întâi au apărut reacții în presă sau pe rețelele de socializare. Ele priveau acele aspecte care ajungeau la nivelul individual al fiecărui universitar⁷⁵; nu erau reacții instituționale. Lăsând laoparte limbajul deloc adecvat folosit uneori, frustrările unor persoane care deodată s-au văzut în postura împăratului gol⁷⁶sau lipsa de informare evidentă, ele creau premisele pentru deschiderea unei debateri atât de necesare. E nevoie să măsurăm activitatea științifică a persoanelor individuale și a departamentelor în care lucrează? Iar dacă da, atunci de cine și cu ce metode?

Reacțiile instituționale au venit și ele în scurt timp. Consiliul Național al Rectorilor a fost convocat intempestiv pentru a discuta Metodologia. Discuțiile s-au mutat repede de la chestiunile tehnice de raportare la contestări ale indicatorilor (sau cel puțin ale modului lor de raportare) – și anume ale celor privind cercetarea științifică: C2.1 și C2.2 din tabelul de mai sus. Repet, primul se referea la furnizarea punctajelor conform criteriilor CNATDCU ale fiecărui cadru didactic; cel de-al doilea consta în determinarea, iarăși pentru fiecare cadru didactic, a indicelui Hirsch. (Din punctul meu de vedere, mai dificil de completat erau alți indicatori, precum cei din clasa C1. Predare/învățare și din clasa C4. Orientare regională & echitate socială; dar, vom vedea imediat, nu dificultatea

⁷⁵ E interesat de notat că mulți dintre cei care și-au dat cu părerea nu avuseseră curiozitatea să citească Metodologia și, ca în multe alte situații, judecau după ureche. De pildă, mulți credeau că – la fel ca și în 2011 – urmau să se pună împreună contribuțiile științifice din domenii diverse; că cei din domeniile umaniste trebuiau să își determine indicele *h* pe Web of Science și pe Scopus etc.

⁷⁶ Ca fapt divers și comic, un universitar umanist susținea că indicele său Hirsch mic (egal cu 2) era același cu al lui Umberto Eco; iar Eco, de aceea, ar fi trebuit să fie dat afară din universitatea sa. Deloc întâmplător, pe Google Scholar indicele *h* al lui Eco era imens: 112.

completării alcătuia problema!) Nu a fost în acel moment foarte clar ce se obiecta. Perioada de raportare ar fi prea scurtă. Bănuie că aici era avut în vedere indicatorul C2.1: într-adevăr, a răspunde cerințelor impuse de el e o operațiune migăloasă și care consumă destul timp. Dar alte dificultăți nu erau: fiindcă de peste doi ani aceste criterii se aplicau, iar foarte multe cadre didactice își făcuseră astfel de punctaje, fiindcă participaseră la diverse concursuri de ocupare a unor posturi didactice. Universitățile aveau deja o experiență largă în privința acestui indicator.

Clarificarea a venit însă ceva mai târziu. O adresă trimisă de Minister la o săptămână după ședința Consiliului Național al Rectorilor solicita două lucruri: mai întâi, termenul de raportare să se prelungească cu aproape două luni. Sigur, astfel aplicarea efectivă a Metodologiei s-ar mai putea face cel mai devreme în toamna lui 2015 (ceea ce înseamnă că până atunci funcționează încă alocarea fondurilor în baza ierarhizării realizate în 2011). Dar cea de-a doua cerință a Ministerului merită discutată mai pe larg. Anume, Ministerul a propus ca pentru indicatorii C2.1 și C2.2 procedura de calcul să fie reevaluată astfel încât colectarea informațiilor să se facă „sub o formă anomizată”⁷⁷.

De unde vine această solicitare? CNFIS ceruse ca datele privind C2.1 să fie trimise de universități pentru fiecare cadru didactic în parte. De asemenea, pentru calcularea indicelui Hirsch pe Google

⁷⁷ În DEX (la: <http://dexonline.ro/definitie/anomie>) avem următoarele două intrări pentru termenul «anomie» (expresia «anomizat» nu există în DEX).

ANOMIE¹ s. f. stare de dezorganizare a societății, caracterizată prin lipsa de legi, de norme. (< fr. *anomie*).

ANOMIE² s. f. neputința de a evoca nume de persoane, localități etc. (< fr. *anomie*).

Sociologii își stresează studenții începând cu anul I cu primul sens. Solicitarea Ministerului, desigur, se referă la *anonimizarea* colectării datelor, nu la ideea de face dezordine în sistemul universitar.

Scholar se ceruse ca fiecare cadru didactic să își facă un profil, iar acesta să fie public. Or, pare-se că exact aici e durerea: cerința ca datele să fie publice. În discuție nu sunt indicatorii folosiți, ci transparența raportării lor. Anume, faptul că performanța fiecărui cadru didactic urma să fie direct și explicit făcută publică.

La modul absolut, a cere ca datele să nu fie transparente e fără sens: oricine poate să calculeze indicele h al oricărui cadru didactic folosind platformele Google Scholar, Web of Science sau Scopus. Informația aceasta e oricum publică⁷⁸. Dar atunci în ce constă această retragere către netransparență? După mine, Ministerul a dat glas dorinței unei (destul de mari) majorități a membrilor comunității universitare din țară noastră: dorința conservatoare de a nu schimba ceva – de a evita pe cât se poate competiția deschisă – și fuga de asumarea deschisă a ceea ce am realizat sau nu.

Mințindu-ne însă în mediocritate nu facem altceva decât să închidem ușile către competiția reală cu lumea academică europeană și mondială, cu care – vrând-nevrând – în viitorul destul de apropiat ne vom confrunta. Dar povestea cred că încă nu s-a încheiat definitiv. Eu sunt din fire optimist...

1.5. Adaos: despre supozițiile uitate

De multe ori, atât cât există, discuțiile, polemicile pe teme care țin de învățământul superior românesc apar în situații pe care, foarte simplu, le putem descrie astfel: Guvernul, Ministerul sau un Consiliu etc. expune un set de prevederi pentru a reglementa ceva. Acele prevederi apar ca discutabile: fiindcă nu sunt aplicabile, nu țin seamă de situația de fapt, distorsionează anumite caracteristici ale sistemului de învățământ superior, nu țin seamă de diversitate

⁷⁸ Sigur, presupun că avem accesul la respectivele baze de date.

(de interese, de perspective, de abordări etc.). Și atunci e nevoie ca o energie uriașă să fie cheltuită pentru a pune pe agenda publică atari întrebări, ori pentru a încerca modificarea acelor prevederi (lucru foarte dificil, căci logica birocratică pune numeroase piedici în fața unei astfel de schimbări).

Problema este însă că și cei de o parte, și cei de cealaltă parte asumă ca date unele premise. Or, uneori aceste premise sunt false, ori discutabile – și de aceea întreaga dispută este greșit pusă. Dar de ce sunt acceptate acele premise? Răspunsul meu este că deși cândva ele au fost inacceptabile, odată cu trecerea timpului pasiunile au fost netezite, și-a făcut loc uitarea (împrejurărilor în care au ajuns să fie admise) și am ajuns să le acceptăm într-atât de mult încât nici nu mai ne gândim că pot fi zdruncinate.

Iată un exemplu: prin Legea Educației Naționale nr. 1/2011 s-a introdus ideea de abilitare a unui cadru didactic. Abilitarea dă dreptul unei persoane să candideze pentru un post de profesor universitar, ori să solicite conducere de doctorat în cadrul unei școli doctorale. Standardele și criteriile de abilitare sunt diferite, desigur, în funcție de domeniul științific ori artistic. Să luăm domeniul arte plastice. Reglementările (cuprinse în OM 4692/2011) prevăd, pe de o parte, indicatori ai activității de cercetare științifică/creație artistică, iar pe de altă parte criterii și standarde de îndeplinire a acestor indicatori. Indicatorii sunt următorii:

- Indicatorii I1 – I14 se referă la publicații de diverse tipuri ale candidatului: articole, cărți, studii în volume, recenzii, contribuții la dicționare, traduceri, cataloage științifice ale unei expoziții și alte asemenea.
- Indicatorii I15 – I18 privesc participări la conferințe științifice;
- Indicatorii I19 – I24 se referă la participarea la diverse evenimente, expoziții etc.

- Indicatorii I25 – I26 se referă la participarea la proiecte de cercetare, la activități tutoriale de îndrumare etc.

Urmează apoi un set de criterii și un număr de standarde minime (care trebuie îndeplinite cumulativ și care, de asemenea, trebuie să conducă și la un anumit punctaj). De exemplu, standardele asociate indicatorilor I1 – I14 (pentru postul de profesor universitar) sunt: cel puțin 7 articole/studii și cel puțin trei cărți. În plus, nu se acceptă decât articolele din revistele indexate în anumite baze de date și decât cărțile/studiile/articolele în cărți apărute în anumite edituri.

Când ai în față o asemenea construcție, două reacții sunt posibile. Prima (plauzibilă mai cu seamă atunci când nu ești direct interesat/ă în vreun concurs pentru un post în domeniu) e de a te mira larg – și de a încerca să chestionezi ce logică va fi fost în spatele ei. Voi reveni ceva mai jos asupra acestei reacții. Cea de-a doua e reacția cuminte și interesată (dar și rezonabilă, atunci când te gândești foarte serios la o promovare): nu iei în discuție întregul concept al acestei construcții, ci părți ale ei. Ești mulțumit sau nemulțumit de existența unor criterii, ori de unele dintre standardele existente. De exemplu: punctajul care e atașat indicatorului I1 (articole în reviste de specialitate) ar trebui mărit, de la 4 la 5 să spunem (sau poate scăzut la 3); sau: la indicatorul I25 ar trebui să se distingă între faptul că cineva e membru al echipei unui proiect de cercetare sau este directorul proiectului. De asemenea: criteriul reprezentat de numărul de cărți cerute are o valoare foarte mare, aceasta ar trebui redusă; la fel și în cazul numărului articolelor/studiilor cerute etc.

Dacă rămânem însă la reacții de acest al doilea tip – chiar dacă ele par justificate și vizează adesea deficiențe reale ale acestor standarde și criterii – nu vom putea totuși să mergem mai departe de un compromis fragil. Or, dacă vrem realmente să ajungem la o

poziție de principiu, cred că trebuie să ne întoarcem la reacțiile de primul tip: la punerea sub semnul întrebării în mod global a logicii prin care s-au construit aceste standarde și criterii.

În toată discuția despre abilitare într-un domeniu ca artele plastice e presupus, ca ceva de la sine înțeles, că orice candidat deține titlul de doctor. (Nu doar atât: unul dintre standardele pentru abilitare prevede că teza de doctorat, revizuită, a fost publicată – desigur, într-o editură recunoscută.) Dar în ce constă teza de doctorat? În 1999 o Hotărâre de Guvern dădea definiția: „În cazul doctoratului în arte, prin teza de doctorat se înțelege ansamblul rezultatelor teoretice și de creație ale doctorandului” (HG nr. 37 din 25 ianuarie 1999 privind organizarea și desfășurarea doctoratului, art 23 al 2). Această HG făcea o distincție fundamentală: ea recunoștea că în domeniul artelor o teză de doctorat nu poate fi de același tip cu o teză într-un domeniu științific standard, precum matematica, chimia sau sociologia sau economia. Ea are altă natură. Și mai explicită este Legea Educației Naționale nr 1/2011. Aceasta deosebește între două feluri de doctorate – științific și profesional – și include doctoratul în arte în categoria celui profesional: acesta „are ca finalitate producerea de cunoaștere originală pe baza aplicării metodei științifice și a reflecției sistematice, asupra unor creații artistice sau asupra unor performanțe sportive de înalt nivel național și internațional” (art. 158 al. 6b).

Articolul din Legea 1/2011 după mine mai mult încurcă lucrurile. El face o distincție discutabilă între domenii în care funcționează unele standarde și domenii în care funcționează alte standarde. În particular, e după părerea mea foarte discutabil de ce doctoratul profesional se poate acorda doar în domeniile artei și al sportului⁷⁹.

⁷⁹ Chiar și în filosofie, pe care prea puțini am fi dispuși să o aducem aici în discuție, lucrurile nu sunt simple. „Imaginea tratatelor groase de filosofie este pesemne cea care indică paradigmatic faptul că activitatea filosofului se

De ce nu în medicină? (De ce un chirurg nu poate prezenta o nouă operație drept teză de doctorat?) De ce nu și în inginerie? (De ce un proiect de stație de metrou nu poate fi o teză de doctorat?)

Dar să revenim: atunci când astăzi discutăm doctoratul în arte ne referim atât la statutul lui (e profesional) cât și la conținutul lui: în el pot fi incluse rezultatele științifice, dar și cele de creație ale candidatului. Or, acum 20 de ani mai exista o întrebare, următoarea: este acceptabil să se înființeze programe de studii doctorale în arte? Astăzi acestea există – și nu ne mai întrebăm dacă pot să existe. Dar, cred eu, nu ne mai întrebăm acest lucru nu pentru că realitatea a dovedit ceva (că se poate face un doctorat în arte), ci dintr-un motiv ce ține de logica birocrăției universitare. Anume, azi există doctori și există conducători de doctorat⁸⁰. A te întreba dacă poate fi organizat un program doctoral în aceste domenii înseamnă în primul rând a chestiona titlurile de doctor existente, dar și pozițiile de conducător de doctorat ale unor persoane, ori statutul unor universități de organizatoare de astfel de studii. „Sistemul” universitar nu te mai lasă să reiei discuția despre legitimitatea și posibilitatea doctoratului în aceste domenii.

Acum două decenii o astfel de întrebare era însă legitimă. Căci sistemul de învățământ superior de arte funcționa după alte criterii.

mulează perfect peste un program doctoral. Totuși, lucrurile nu stau mereu astfel; s-ar putea ca unul dintre cei mai importanți filosofi ai secolului, Ludwig Wittgenstein, dacă ar fi produs doar lucrări de genul celor din a doua sa perioadă de activitate filosofică, să nu fi putut obține titlul de doctor. În general, pentru filosofii stilului fragmentar, pentru unii postmoderni a scrie o teză după chipul tratatelor ori monografiilor tradiționale ar însemna nu doar ceva incompatibil cu înțelegerea de către ei a filosofiei, ci chiar ceva mai mult: o abdicare de la convingerile profesionale și existențiale cele mai profunde.” (Citatul e din cartea mea *Filosofie fără haine de gală*, ALL, București, 1998, p. 143.)

⁸⁰ În 1996-97 numărul lor era mult mai mic; de exemplu, în acea vreme în domeniul educației fizice și sportului existau doar doi conducători de doctorat în România. Nu e de mirare că mulți s-au înscris la doctorat, și l-au obținut, în Moldova.

La acea vreme era încă în vigoare Statutul personalului didactic din Republica Socialistă România (Legea nr. 6/1969). Statutul prevedea că pentru a ocupa un post de conferențiar universitar sau de profesor universitar o persoană trebuia să dețină titlul de doctor. Dar aceasta numai în domeniile în care se organiza doctoratul. Or, Statutul prevedea că există domenii în care doctoratul nu se organizează, fiindcă acestea au un anumit specific. Artele constituiau un astfel de domeniu: „În învățământul superior artistic activitatea de creație și de interpretare se echivalează cu activitatea științifică” (art. 114). În domeniul artelor a fi calificat pentru a ocupa un post de profesor însemna îndeplinirea unor criterii care nu făceau referire la titlul de doctor. Cumulate, articolele 111 și 112 cereau următoarele: candidatul trebuie să aibă studii superioare de specialitate, cu o activitate deosebit de valoroasă de cel puțin 13 ani în domeniul specialității din care face parte disciplina postului scos la concurs și cu o vechime de cel puțin 3 ani ca titular în funcția de conferențiar⁸¹. Ca urmare, cineva putea deveni conferențiar sau profesor universitar în domeniul artelor pentru că era o personalitate cu rezultate deosebite în creația artistică. În nici un caz nu se punea problema obținerii unui doctorat în domeniu – și, mai mult, nici nu se punea problema organizării de programe de doctorat în domeniul artelor plastice.

În 1997 vechiul Statut a fost însă înlocuit cu un altul: Legea nr. 128/1997. La art. 55 al. 2 scria sec: „Pentru ocuparea funcțiilor didactice de profesor universitar și de conferențiar universitar, candidații trebuie să dețină titlul științific de doctor în ramura

⁸¹ Mai exista o condiție, pilduitoare pentru acea lege elaborată în perioada autoritarismului socialist, dar asupra căreia nu este locul să insist aici: pentru a se înscrie la concurs o persoană care îndeplinea acele condiții avea nevoie și de aprobarea Ministerului Învățământului. Cu alte cuvinte, un funcționar (la un moment dat s-a întâmplat să fiu și eu într-o astfel de poziție) putea decide asupra ocupării unei funcții academice de către un specialist.

de știință corespunzătoare postului sau într-o ramură înrudită.” Acum nu se mai făcea nicio distincție între domenii. De aceea, în învățământul de arte cadrele didactice cu titlul de conferențiar sau profesor trebuiau să aibă titlul de doctor. De aceea, trebuia să se organizeze doctorat în aceste domenii. De aceea, trebuia să se spună clar în ce constă un doctorat în aceste domenii (ceea ce a și făcut HG. nr. 37/1999).

Idea fondatoare aici este aceea că nu există deosebiri esențiale între domenii: în toate se poate organiza doctoratul. Mai departe, această idee a fost generalizată: a aprecia valoarea, performanța în domenii precum artele plastice apare acum ca o activitate în esență asemănătoare celei prin care e apreciată performanța într-un domeniu academic cum sunt științele naturii. Anume, trebui să avem în vedere cam aceiași indicatori (de ex., articole ori cărți publicate, proiecte de cercetare, conferințe internaționale); iar când e vorba de un specific clar (cum ar fi de pildă expozițiile), atunci putem găsi mecanisme de a echivala aceste activități cu unele pe care le știm prea bine în cazul domeniilor academice precum cele ale științelor naturii.

Cu aceasta performanța în activitatea tuturor cadrelor didactice universitare poate fi redusă la un numitor comun: uniformizăm indicatorii, criteriile, standardele; diversitatea e numai aparentă. Ea nu mai e recunoscută în politicile educaționale și, deci, nu mai are o valoare publică.

Concluzia mea este că toată discuția privitoare la indicatorii, criteriile și standardele pentru abilitarea unui cadru didactic în domeniul artelor plastice are în spate premisa că trebuie ca acea persoană să aibă titlul de doctor. Iar doctoratul, în orice domeniu, e condiție pentru a ocupa o funcție didactice. Situația de până în anii '90, când persoane extrem de respectabile au fost cadre didactice extraordinare ale instituțiilor noastre de arte, nu mai era posibilă. (Nu știu dacă e bine să dau exemple, dar să ne gândim doar la

oameni ca Victor Rebengiuc sau Olga Tudorache – profesori emblematici ai unei epoci⁸².)

Or, aici e problema: fiindcă într-o anumită lege la un moment dat s-a introdus această condiție birocratică a fost generată o întreagă serie de consecințe. A fost nevoie să se definească ce înseamnă a fi doctor. Apoi, ce înseamnă să definești examene, structura tezei de doctorat. Apoi, în mod natural s-au construit criteriile pentru a putea deveni lector universitar, conferențiar sau profesor. Criteriile s-au schimbat, iar atenția s-a concentrat asupra noilor standarde și criteriile etc. Cu fiecare reglementare în acest șir se mai uită ceva, se centrează atenția pe un alt amănunt – încât astăzi s-ar putea să ne minunăm la ideea că toate aceste zbatări și polemici sunt în mod fundamental rezultate ale unei decizii dubioase luate acum vreo două decenii, nicidecum însă al unei realități pe care oamenii nu o pot schimba.

1.6. Anexă: Despre numărul de studenți din universitățile de stat

În anul 2012 CNFIS a pregătit un document prin care propunea ca alocarea locurilor către universități să fie făcută după o procedură diferită. Anume, în prezent Ministerul alocă un număr global de locuri către o universitate. Senatul acesteia decide cum sunt aceste locuri distribuite între diferitele tipuri de programe din cadrul ei. Apoi transmite aceste decizii către Minister. Or, astfel distribuția locurilor se face în funcție doar de interesele fiecărei

⁸² Cazul următor e poate exemplar în acest sens. În anul 2006 pictorul Sorin Ilfoveanu, rectorul Universității Naționale de Arte din București, și-a dat demisia după ce a refuzat să își susțină doctoratul. „Consider, personal, că statutul meu profesional demonstrează suficient performanțele artistice și didactice acumulate de-a lungul timpului fără a mai face necesară elaborarea unui doctorat, fie el și profesional” (<http://stiri.rol.ro/pictorul-ilfoveanu-a-renunatat-la-sefia-academiei-de-arte-7561.html>).

universități – și, desigur, în cadrul ei în funcție de interesele și de capacitatea de influențare a deciziilor acesteia pe care le au diferitele departamente, facultăți, grupuri de interese din universitate. Ca urmare această distribuție, atât la nivel de universitate, cât și la nivel național nu are nimic a face cu, să zicem, politicile guvernului de dezvoltare a unor ramuri economice sau cu nevoile pieței muncii (presupunând că ar exista studii serioase care să arate în ce ar consta acestea).

Autonomia universitară este de multe ori adusă în discuție pentru a justifica o astfel de procedură a Ministerului. Dar este greșit: aici nu e vorba de autonomie, ci de faptul că guvernul trebuie să promoveze politici care să corespundă cu strategiile sale. (Presupun aici că astfel de strategii există; cred însă că, din nefericire, guvernele României nu au avut așa ceva în ultimele decenii; căci altminteri ar fi existat oarecare presiuni sau măcar propuneri pentru pregătirea în anumite domenii, cu prioritate, a forței de muncă.)

Ministerul nu a luat în considerare această propunere. E puțin de înțeles atitudinea lui, cu atât mai mult cu cât CNFIS propunea prin acest document ca Ministerul, în general guvernul României, să își întărească rolul în realizarea și în implementarea politicilor lui generale și să facă așa ceva pe baza unor analize serioase.

Dar rezultatul acestei lipse de politici se poate vedea ușor dacă ne uităm la Tabelul de mai jos, care cuprinde pe domenii numărul de studenți înscriși în programe de studii (sunt cuprinși atât studenții finanțați de la bugetul de stat cât și cei cu taxă). Nu vreau să comentez pe larg. Rog cititorul să îl contemple și să încerce să se gândească dacă, pentru multe dintre aceste domenii, e posibil ca piața muncii să absoarbă absolvenții (admițând că date similare celor din Tabel vor reflecta un număr mai mare de ani realitatea din învățământul nostru universitar).

Tabelul 1. Numărul de studenți înscriși în universitățile publice (civile) în anul I pe domenii în anul universitar 2012 – 2013

Nr. crt.	Domeniu de ierarhizare	Licență				Master			
		Total studenți	din care		% studenți în total studenți	Total studenți	din care		% studenți în total studenți
			Studenți buget	Studenți taxă			Studenți buget	Studenți taxă	
0	1	2	3	4	7	8	9	10	13
1	Inginerie civila si instalatii	3,325	2,966	359	2.99%	1,717	1,542	175	2.1%
2	Inginerie electronica si telecomunicatii	2,243	1,901	342	2.02%	1,162	1,034	128	1.4%
3	Inginerie geologica, Inginerie geodezica	1,119	868	251	1.01%	203	180	23	0.2%
4	Mine, petrol si gaze	399	212	187	0.36%	199	69	130	0.2%
5	Inginerie aerospatiala, autovehicule si transporturi	2,625	1,628	997	2.36%	971	813	158	1.2%
6	Ingineria produselor alimentare	1,538	858	680	1.38%	764	543	221	0.9%
7	Ingineria sistemelor, calculatoare si tehnologia informatiei	3,924	2,914	1,010	3.53%	1,812	1,331	481	2.2%
8	Inginerie mecanica	1,619	1,417	202	1.45%	1,201	1,006	195	1.4%
9	Inginerie industrial	3,563	3,067	496	3.20%	2,107	1,688	419	2.5%
10	Mecatronica si robotica	694	629	65	0.62%	297	263	34	0.4%
11	Ingineria materialelor	636	543	93	0.57%	315	303	12	0.4%
12	Ingineria mediului	2,066	1,512	554	1.86%	1,073	813	260	1.3%
13	Inginerie si management	4,428	2,550	1,878	3.98%	2,277	1,690	587	2.7%
14	Inginerie genistica, Inginerie de armament, rachete si munitii		0	0	0.00%	0	0	0	0.0%
15	Inginerie electrica si energetica	2,608	2,081	527	2.34%	1,361	1,095	266	1.6%
16	Zootehnie	449	295	154	0.40%	233	214	19	0.3%
17	Biotehnologii	199	167	32	0.18%	113	104	9	0.1%
18	Agronomie, Horticultura, Silvicultura, Inginerie forestiera	2,837	1,466	1,371	2.55%	1,265	969	296	1.5%

Nr. crt.	Domeniu de ierarhizare	Licență				Master			
		Total studenți	din care		% studenți în total studenți	Total studenți	din care		% studenți în total studenți
			Studenți buget	Studenți taxă			Studenți buget	Studenți taxă	
0	1	2	3	4	7	8	9	10	13
19	Drept	4,961	1,489	3,472	4.46%	1,573	874	699	1.9%
20	Științe administrative	2,912	1,518	1,394	2.62%	1,501	608	893	1.8%
21	Științe ale comunicării	2,909	1,280	1,629	2.61%	1,556	783	773	1.9%
22	Sociologie	1,042	794	248	0.94%	935	607	328	1.1%
23	Științe politice	2,164	1,050	1,114	1.94%	1,223	700	523	1.5%
24	Științe ale educației	2,999	1,152	1,847	2.69%	1,443	625	818	1.7%
25	Economie	948	705	243	0.85%	691	420	271	0.8%
26	Administrarea afacerilor	4,802	1,614	3,188	4.31%	2,817	1,083	1,734	3.4%
27	Finanțe	3,615	1,181	2,434	3.25%	1,914	692	1,222	2.3%
28	Contabilitate	3,952	1,098	2,854	3.55%	2,363	811	1,552	2.8%
29	Relații economice internaționale	1,619	650	969	1.45%	1,647	600	1,047	2.0%
30	Management	3,720	1,046	2,674	3.34%	2,593	937	1,656	3.1%
31	Marketing	2,029	829	1,200	1.82%	1,175	501	674	1.4%
32	Psihologie	2,096	585	1,511	1.88%	1,025	620	405	1.2%
33	Asistența socială	1,115	641	474	1.00%	708	498	210	0.8%
34	Educație fizică și sport	2,788	1,198	1,590	2.50%	1,159	646	513	1.4%
35	Cibernetica, statistica și informatică economică	1,270	585	685	1.14%	894	447	447	1.1%
36	Științe militare, informații și ordine publică	0	0	0	0.00%	0	0	0	0.0%
37	Biologie	732	507	225	0.66%	478	342	136	0.6%
38	Biochimie	59	35	24	0.05%	35	33	2	0.0%
39	Medicină	6,537	2,957	3,580	5.87%	359	287	72	0.4%
40	Medicină veterinară	820	508	312	0.74%	0	0	0	0.0%
41	Medicină dentară	1,683	760	923	1.51%	72	48	24	0.1%
42	Farmacie	1,349	605	744	1.21%	149	69	80	0.2%
43	Informatică	2,391	1,639	752	2.15%	1,035	764	271	1.2%

Nr. crt.	Domeniu de ierarhizare	Licență				Master			
		Total studenți	din care		% studenți în total studenți	Total studenți	din care		% studenți în total studenți
			Studenți buget	Studenți taxă			Studenți buget	Studenți taxă	
0	1	2	3	4	7	8	9	10	13
44	Geologie	86	69	17	0.08%	89	87	2	0.1%
45	Geografie	2,424	1,202	1,222	2.18%	979	876	103	1.2%
46	Științe ale mediului	911	661	250	0.82%	340	274	66	0.4%
47	Fizica	439	347	92	0.39%	364	319	45	0.4%
48	Chimie	536	453	83	0.48%	303	267	36	0.4%
49	Matematica	678	582	96	0.61%	529	429	100	0.6%
50	Inginerie chimica	808	695	113	0.73%	566	563	3	0.7%
51	Filologie	5,464	3,129	2,335	4.91%	2,338	1,590	748	2.8%
52	Filozofie	389	308	81	0.35%	271	183	88	0.3%
53	Istorie	1,053	772	281	0.95%	704	530	174	0.8%
54	Teologie	2,109	1,445	664	1.89%	1,361	866	495	1.6%
55	Studii culturale	288	222	66	0.26%	88	78	10	0.1%
56	Arhitectura și urbanism	984	601	383	0.88%	95	95	0	0.1%
57	Arte vizuale	1,117	729	388	1.00%	536	420	116	0.6%
58	Istoria și teoria artei	32	19	13	0.03%	7	7	0	0.0%
59	Artele spectacolului	432	385	47	0.39%	228	215	13	0.3%
60	Muzica	778	627	151	0.70%	331	282	49	0.4%
	Total	111,312	61,746	49,566	100.0%	83,299	49,566	33,733	74.8%

Sursa: CNFIS