



ACADEMIA ROMÂNĂ
Grupul de reflecție
Evaluarea Stării Economiei Naționale

ESEN - 2
INTEGRAREA ROMÂNIEI ÎN UNIUNEA EUROPEANĂ

UNIVERSITĂȚILE ROMÂNEȘTI
ÎN FAȚA INTEGRĂRII ÎN SPAȚIUL
EUROPEAN DE ÎNVĂȚĂMÂNT SUPERIOR

Profesor universitar dr. Mihai KORKA

Secția de Științe Economice, Juridice și Sociologie a Academiei Române

Institutul Național de Cercetări Economice
Centrul de Informare și Documentare Economică



ACADEMIA ROMÂNĂ
Grupul de reflecție
Evaluarea Stării Economiei Naționale

Coordonare generală:
Academician Eugen SIMION
Președintele Academiei Române

Coordonare executivă:
Academician Aurel IANCU

Consiliul de orientare și evaluare științifică:

Secția de Științe Economice, Juridice și Sociologie a Academiei Române

Acad. Tudorel POSTOLACHE, președintele Secției;
Prof. dr. Constantin BĂRBULESCU, m.c.; Acad. Mircea Paul COSMOVICI;
Prof. dr. Daniel DĂIANU, m.c.; Acad. Emilian DOBRESCU;
Prof. dr. Ion DOGARU, m.c.; Acad. Ion FILIPESCU;
Acad. Aurel IANCU, vicepreședinte executiv;
Prof. dr. Constantin IONETE, membru de onoare al Academiei Române;
Prof. dr. Mugur C. ISĂRESCU, m.c.; Acad. Costin KIRIȚESCU;
Prof. dr. Vasile STĂNESCU, membru de onoare al Academiei Române;
Acad. Iulian VĂCĂREL; Prof. dr. Gheorghe ZAMAN, m.c.;
Prof. dr. Cătălin ZAMFIR, m.c.

Institutul Național de Cercetări Economice

Prof. dr. Mircea CIUMARA, director general
Prof. dr. Valeriu IOAN-FRANC, director general adjunct
Prof. dr. Gheorghe DOLGU

Directoratul și secretariatul științific

Prof. dr. Valeriu IOAN-FRANC; Prof. dr. Sorica SAVA;
Mircea FĂȚĂ; Drd. Aida SARCHIZIAN; Dan OLTEANU

*Ediție realizată cu asistență financiară din partea Comunității Europene,
grant B7-030-ZZ00 24.03.08.15.*

Punctele de vedere exprimate în acest studiu aparțin autorilor și, prin urmare, nu pot fi considerate în nici un fel ca exprimând punctul de vedere oficial al Comunității Europene.

CUPRINS

Introducere.....	5
1. Contextul global actual	8
2. Misiunea și funcțiile universității în societatea contemporană	13
3. Provocările mediului extrauniversitar la începutul mileniului trei	16
4. Acțiunea comună europeană.....	24
5. Dinamica învățământului superior românesc postdecembrist.....	29
5.1. Lărgirea accesului la studii superioare.....	29
5.2. Reforma de tranziție	37
5.3. Începuturile compatibilizării europene.....	43
6. O posibilă cale de acțiune pentru continuarea compatibilizării europene	49
Referințe bibliografice.....	54
Anexă.....	58

CONTENTS

Introduction.....	5
1. The present global context.....	8
2. The purpose and functions of the university in the contemporary society	13
3. The challenges of the non-academic environment at the beginning of the 3rd millennium	16
4. European joint action.....	24
5. Dynamics of the Romanian higher education after the 1989 Revolution	29
5.1. Easier access to higher education	29
5.2. Reforming during the transition.....	37
5.3. Early European harmonization.....	43
6. A possible way to carry on the European harmonization.....	49
References	54
Annex	58

Introducere

În temeiul sintagmei “*nimeni nu a reușit fără să-și educe propria națiune*”, ne-am obișnuit să clamăm insuficiența resurselor financiare provenite de la stat pentru susținerea, dezvoltarea și creșterea calitativă a învățământului și formării profesionale.

Subfinanțarea din surse publice a educației, de la educația de bază la educația terțiară este o realitate tristă pentru majoritatea covârșitoare a statelor lumii. În cazul României, decalajului absolut – rezultat al unui PIB/locuitor care ne situează pe unul dintre ultimele locuri din Europa – i se adaugă și decalajul relativ – efect al incapacității autorităților publice de a identifica resurse și de a aloca învățământului superior măcar 1-1,2% din PIB, cât alocă majoritatea țărilor în tranziție postcomunistă. În țările avansate din punct de vedere economic, această cotă atinge frecvent 4–6% din PIB.

Și totuși, învățământul superior românesc produce specialiști competitivi în mai toate ramurile de activitate, dar această competitivitate devine evidentă, în majoritatea cazurilor, doar atunci când emigrează.

Spiritul iscoditor al intelectualilor nu poate ignora însă reversul acestei medalii: dacă specialiștii formați de universitățile românești sunt competitivi în străinătate, de ce se dezmeticește atât de greu, cu întârzieri și ezitări, cu ocolișuri și reveniri societatea românească aflată în tranziție postcomunistă? De ce creșterea economică din România nu este la fel de sănătoasă și de stabilă ca cea din alte țări din zonă? De ce, după 12 ani de tranziție, România încă nu are o economie de piață deplin funcțională?

Mai trebuie adăugată și o altă sintagmă: “*în producerea schimbării, școala joacă un rol fundamental*” prin funcțiile sale: educativă, formativă, culturală, politică.

Cum se face atunci, că specialiștii români, atât de performanți într-un mediu economic și social stabil, nu reușesc să soluționeze într-o manieră tranșantă problemele tranziției României, astfel încât întreaga populație să poată beneficia (ce-i drept, diferențiat) de efectele unei economii concurențiale funcționale, bazate pe proprietatea privată și libera inițiativă, de binefacerile unei societăți democratice dezvoltate în cadrul statului de drept?

Răspunsul vine de la sine, dacă analizăm onest conținuturile educaționale ale școlii românești, prin prisma celor patru finalități ale școlii, atât de clar enunțate în 1996 de Jaques Delors în al său *Raport către UNESCO*.

Potrivit acestui *Raport*, școala își îndeplinește misiunea socială dacă tânăra-tânărul, care parcurge anii de școlarizare, învață pentru a răspunde următoarelor finalități:

- învață pentru a ști
- învață pentru a face
- învață pentru a fi
- învață pentru a trăi în comunitate

De la prezentarea Raportului Delors, înțelesul celor patru finalități a câștigat noi valențe, prin care se consolidează interdependența dintre calitatea educației (în termeni de conținut) și coeziunea socială (în sensul incluziunii active în activitățile societale). [27]

Răspund conținuturile programelor educaționale oferite de universitățile românești acestor patru finalități?

Răspunsul este destul de ușor de bănuț: Programele universităților românești au valoare teoretică, creează specialiști de certă valoare, dar nu pentru viața reală, ci pentru incubator. Absolvenții programelor noastre universitare se descurcă foarte bine într-un mediu stabil, care le oferă relativ ușor resurse materiale și financiare pentru a le folosi competențele și abilitățile profesionale. Dar, universitățile românești nu-și învață studenții să înțeleagă, să acționeze și să reacționeze rațional și constructiv într-o societate aflată în transformare, cum este societatea românească de astăzi. Universitatea preferă, în majoritatea cazurilor, să le asigure, la fel ca în regimul trecut, o pregătire tehnică strictă de specialitate, aproape întotdeauna lipsită de repere pragmatice, de aplicabilitate și de valorificare creatoare într-o societate care își caută noul făgaș.

Altfel spus, studentul român învață în universitate *pentru a ști și pentru a fi* un bun specialist. Se întâmplă însă prea rar ca studentul să fie pregătit de universitatea românească *pentru a face* (pentru a analiza și evalua fiecare oportunitate; pentru a găsi și a vrea să aplice soluții creative în situații noi, uneori neprielnice; pentru a lucra în echipă la identificarea și concretizarea soluțiilor la o problemă critică generată de provocările mediului natural, social sau de afaceri). Și mai rar se ocupă universitatea de pregătirea studentului român *pentru a trăi* într-o comunitate reală, cum este societatea noastră în tranziție, cu toate câștigurile și minusurile ei (pentru a accepta și respecta diversitatea; pentru a face față competiției; pentru a avea inițiativă și a inova; pentru a-și asuma rațional responsabilități pentru binele propriu și progresul comunității).

Este oare o utopie să imaginezi că universitatea românească poate satisface astfel de cerințe în contextul unei societăți greu încercate de tranziția postcomunistă, într-o țară decisă să întreprindă demersul și să-și asume nu numai beneficiile, dar și costurile aderării la Uniunea Europeană?

Prezentul studiu fundamentează *un răspuns favorabil*: Da, este realist și oportun ca universitățile românești să-și completeze și să-și actualizeze conținuturile educaționale pentru a răspunde în egală măsură celor patru finalități ale educației.

Studiul relevă, totodată, realizări și neîmpliniri ale reformei învățământului superior în perioada 1994-2002, dar mai ales ce trebuie făcut fără șovăire, astfel încât România să se bucure de o participare reală și profitabilă a universităților sale la Spațiul European de Învățământ Superior.

Autorul

Iunie 2002

1. Contextul global actual

Acum, la cumpăna dintre milenii, ne așteptăm ca școala să joace un rol fundamental în consacrarea unei societăți diferite de societatea industrială sau postindustrială. Prefigurată în urmă cu mai bine de 20 de ani sub numele de *societate informațională*, în care fluxurile reale de bunuri și servicii se înlocuiesc, treptat, prin fluxuri de informații, prin *economie virtuală*, această nouă societate este consacrată în prezent sub denumirea de **societate a cunoașterii**, perfecționarea continuă a capitalului uman devenind factorul hotărâtor în progresul durabil al omenirii.

“Numeroase demonstrații probează că societățile dezvoltate de astăzi și mai ales cele de mâine sunt tot mai mult societăți ale cunoașterii și ale învățării. Producerea, transmiterea și aplicarea cunoașterii în orice domeniu de activitate sunt instanțe care asigură creșterea productivității. Totodată, fără învățare continuă, adaptabilitatea personală sau modul și stilul individual de viață sunt mai sărace în conținut și în performanțe, scade calitatea vieții în termenii standardelor economice, ai diversității și profunzimii acțiunilor sau trăirilor culturale. Inteligența, bazată pe cunoașterea și competența profesională mereu actualizată prin asimilarea de noi abilități și cunoștințe, este indiciul unei vieți personale de calitate, capabile să contribuie la dezvoltarea comunității naționale și locale”. [21]

Prin vocație și funcțiuni, universitatea este cel mai bine plasată pentru a contribui la construcția și afirmarea noii societăți a cunoașterii și învățării. De aceea, evoluția cantitativă și calitativă a învățământului superior într-o țară, eficacitatea cu care școala își îndeplinește misiunea socială sunt hotărâtoare pentru viitorul societății în care funcționează. Nu este întâmplător faptul că tocmai țările care au știut să investească în învățământul lor pentru a lărgi accesul la formare și a îmbunătăți standardele educaționale au obținut, în timp, cele mai spectaculoase și durabile creșteri economice, cu efecte salutare asupra calității vieții întregii populații. Exemplele nu se limitează la țările avansate aflate pe o coastă sau cealaltă a Atlanticului, dar se referă și la Japonia, China, Coreea de Sud, Thailanda, Chile, Cehia sau Ungaria. Ele au dedicat cote semnificative din bugetul lor public pentru educația națională și, în particular, pentru învățământul superior din țările respective, cu efecte incontestabile în planul dezvoltării durabile.

Pretutindeni în lume, *sistemul educațional este confruntat, pe de o parte cu impactul noilor tehnologii de cunoaștere și comunicare, cu ritmul rapid al schimbărilor, pe de altă parte, cu efectul globalizării societății, al creșterii interdependențelor dintre națiuni și culturi. [26]*

Dinamismul mediului științific, tehnologic și economic al sfârșitului de secol XX constituie o permanentă și insistentă provocare pentru sistemele educaționale.

Într-o formă sau alta, în fiecare țară sunt amplu dezbătute variate aspecte legate de funcționarea sistemelor educaționale și capacitatea lor de a prelua

semnalele de schimbare venite din societate. Sunt puse în discuție calitatea educației și tehnologiile de instruire. Sunt analizate strategiile de finanțare din surse publice și private a educației inițiale a tinerelor generații, dar și a educației continue a celor care au trecut mai recent sau mai demult prin mecanismele formării inițiale. Sunt puse în cauză capacitatea școlii de a satisface așteptări personale și aspirații de împlinire profesională și socială, corespondența dintre oferta de formare prin școlile și instituțiile sistemelor educaționale și cererea de abilități profesionale și competențe exprimată de cei ce acționează prin piața muncii în calitate de angajatori.

Progresul tehnologic în domeniul telecomunicațiilor și digitalizarea asigură *demonetizarea accesului la cunoștințe*. În pragul secolului XXI, **Societatea cunoașterii (knowledge society) tinde să capete proporții globale**. Totodată, conștientizând uzura morală rapidă a cunoștințelor și abilităților, societatea contemporană adoptă o *nouă conduită față de educație, pentru a deveni o societate a învățării pe tot parcursul vieții (lifelong learning society)*. În multe țări dezvoltate există deja cadrul juridic necesar și se experimentează diverse strategii de compatibilizare a educației inițiale cu cerințele educației continue.

Conferința asupra economiei globale, organizată în perioada 10-12 martie 1999 la Los Angeles de Institutul Milken, a evidențiat printre factorii dominanți ai secolului XXI *creșterea importanței capitalului uman în crearea bogăției și bunăstării și schimbarea balanței dintre industriile vechi, intensive în muncă standardizată, și industriile noi, intensive în știință și inovație, în favoarea celor noi*. S-a mai subliniat că pierderea sau deteriorarea capitalului uman în unele țări implică durate și fonduri de recuperare cu mult mai mari decât cele necesare pentru redresarea economiei după fazele de criză. Se lasă să se înțeleagă faptul că, până și în perioadele de dificultate economică și financiară, *societatea nu trebuie să neglijeze formarea capitalului uman*. În situația în care unele guverne (din țările în dezvoltare și cele aflate în tranziție – n.a.) continuă să risipească resursele umane calificate, **sărăcia și lipsa de educație pot deveni în timp adevărate bombe sociale**. În context, s-a făcut apel la țările dezvoltate să sprijine eforturile din celelalte țări pentru evitarea emigrărilor masive.

Faptul că educația reprezintă problema-cheie a contemporaneității este subliniat și de prezența acestui subiect pe agenda de lucru a Summit-ului Grupului G-7 al celor mai dezvoltate țări din lume, desfășurat în iunie 1999 la Köln. Cu acel prilej, a fost adoptată o *Cartă asupra scopurilor învățării pe tot parcursul vieții (Charter on Aims and Ambitions for Lifelong Learning)*, pentru a atrage atenția lumii asupra necesarelor măsuri de răspuns la principala provocare a prezentului: *pregătirea și înzestrarea tuturor persoanelor pentru a putea supraviețui și prospera în viitoarea economie bazată pe cunoaștere. Educația și învățarea pe tot parcursul vieții sunt pașaportul pentru succes în economia globală de astăzi, nu numai pentru țările noastre (cele mai dezvoltate – n.a.), ci pretutindeni, de jur-împrejurul lumii* – aprecia premierul Tony Blair în prezentarea rezultatelor Summit-ului de la Köln în fața Camerei Comunelor (21 iunie 1999).

A IV-a Conferință a miniștrilor europeni ai educației, desfășurată în iunie 2000 la București sub președinția portugheză a Uniunii Europene, sublinia, la

rândul ei, interesul comun cu totul special al celor 35 de țări participante pentru educația și formarea profesională de bună calitate pentru toți membrii societății, ca o premisă a incluziunii sociale active, în contextul schimbărilor economice, sociale și politice care se petrec cu atât dinamism pe întreg continentul european. A asigura astăzi *calitatea învățării formale, informale și nonformale*, concomitent cu promovarea deliberată a unei *politici de democratizare a accesului la educație, inclusiv la educația terțiară*, reprezintă o adevărată provocare pentru toate țările europene. Ea nu poate fi abordată într-o manieră satisfăcătoare pentru membrii societății decât dacă strategia formării inițiale și continue a resurselor umane este formulată și susținută în cadrul strategiei globale de dezvoltare sustenabilă a societății din fiecare țară europeană. [27]

Investiția în capitalul uman reprezintă prima prioritate în societatea contemporană, confruntată cu ritmul rapid al înnoirilor științifice și tehnologice, cu inovațiile din sfera relațiilor comerciale și financiare. Secolul XXI este apreciat a fi o perioadă de intense modificări în tehnicile financiare. Dacă pregătirea în domeniul afacerilor și finanțelor ar fi limitată la acele specializări care sunt nemijlocit legate de comerț sau finanțe, sistemul educațional ar fi ineficient, incapabil să rezolve o cerință socială, cu tendință evidentă de generalizare. *Într-o societate modernă, în care forțele pieței joacă un rol tot mai important în toate activitățile umane, este importantă cunoașterea lumii afacerilor pentru oricare membru al ei, cât mai devreme posibil. Copiii nu sunt pregătiți pentru viață dacă, trăind într-o lume bazată pe economia afacerilor, ei n-ar învăța nimic despre spiritul de a întreprinde, despre competiție, sau despre mediul repede schimbător al muncii. Această observație are și mai mare acuitate pentru învățământul superior* – aprecia dr. Klaus von Dohnanyi la Conferința Miniștrilor Educației din statele membre ale Uniunii Europene și din statele PHARE, organizată în perioada 24-26 iunie 1999 la Budapesta.

Crearea masei critice de specialiști capabili să promoveze reforma în țările aflate acum în tranziție postcomunistă presupune o atenție specială din partea guvernelor acestor țări pentru dezvoltarea și modernizarea sistemelor educaționale, pentru compatibilizarea parcursurilor formative inițiale și continue cu practicile și standardele educaționale din spațiul euroatlantic.

Misiunea sistemului educațional devine o componentă esențială a strategiei schimbării în oricare dintre societăți. Învățarea trebuie să fie creativă, să dezvolte capacitatea de a rezolva probleme. Nivelul formativ inițial nu mai satisface exigențele societății, aflată ea însăși într-o permanentă și rapidă transformare. Realitatea contemporană impune formarea continuă (permanentă). Într-un articol publicat în "*Forbes Global*" în mai 2000, Peter Drucker sublinia faptul că, deși S.U.A. cheltuiesc anual aproximativ o mie de miliarde de dolari pentru educație și formare profesională (6% din PIB în preuniversitar + 4% din PIB în mediul universitar), cheltuielile vor crește rapid în următorii ani. Creșterea se va produce mai ales în educația continuă a adulților, ca urmare a profundelor schimbări ce se produc în societate pe parcursul unei vieți active din punct de vedere profesional. Învățământului superior îi revine, în noul context, nu numai misiunea de a se implica direct în educația continuă a adulților, ci și sarcina de a regândi finalitatea,

formatul și conținutul educației terțiare inițiale, de a dezvolta o cultură a învățării permanente și de a pregăti formatorii care vor lucra în programele de educație continuă a adulților.

Schimbarea este indusă de mulți factori, între care pe primul loc se află capacitatea de a inova (și nu de a imita), precum și disponibilitatea de a coopera, de a interconecta activități performante și competitive din sfera cunoașterii, din industrie și servicii, din viața comunităților. Dar aceste abilități se achiziționează prin educația inițială și permanentă în măsura în care ea nu generează indivizi izolați, cu competențe și calificări insulare, ci persoane competitive prin prestația proprie, receptive și reactive la contexte, dar mai ales creative, capabile să formuleze ipoteze, idei și inițiative originale adaptate mediului concret în care lucrează și trăiesc, apte să comunice și să coopereze în efortul de atingere a unor țeluri/idealuri comune. [34]

În esență, **globalizarea** înseamnă un proces de depășire a disparităților moștenite din trecut și de căutare a unui viitor comun la scară planetară. Viitorul omenirii nu poate fi gândit altfel decât clădind punți de legătură între nevoile locale și cerințele globale ale dezvoltării a ceea ce McLuhan denumea *global village*. Suntem martorii intensificării relațiilor la scară regională și mondială atingând, de acum, acel nivel care face ca evenimente locale, petrecute în orașul sau satul dintr-o parte a unei țări să genereze efecte, pozitive sau negative, dincolo de imediata vecinătate și, de cele mai multe ori, dincolo de frontierele naționale.

Vorbind despre globalizarea lumii, avem înclinația de a ne gândi cu prioritate la interdependențele de natură economică, tehnologică și ecologică, la armonizarea politicilor, strategiilor și instrumentelor care asistă dezvoltarea relațiilor internaționale. Dar, globalizare nu înseamnă neapărat uniformizarea și/sau standardizarea evoluțiilor. Dimpotrivă, avantajul relativ dintr-o parte a lumii (o regiune, o țară, un subcontinent) poate fi un dezavantaj relativ într-o altă parte a lumii, ca efect al combinării factorilor globali cu cei locali. Tocmai această diversitate a situațiilor locale generează bogăția materială și spirituală a lumii privite în ansamblu, creează premisele și motivația pentru schimburi internaționale.

În promovarea globalizării concepute ca o reuniune armonizată a diversităților locale, *educația este frecvent considerată a fi în același timp factor (instrument de promovare a globalizării) și efect (care suferă modificări semnificative sub imperiul globalizării)*. Cum era de prevăzut, educația și în particular învățământul superior sunt chemate nu numai să reacționeze față de tendințele de globalizare, ci dimpotrivă să joace un rol hotărâtor în dezvoltarea unor societăți viitoare dezirabile, inducând în societate transformări calitative de natură să conserve identitatea diversă a comunităților, dar și conviețuirea pașnică, toleranța bazată pe comunicare și mai buna cunoaștere și înțelegere a intereselor individuale și/sau de grup ale fiecărui participant la acest proces. [28]

Proiectata societate globală a învățării și cunoașterii presupune ca politicile de dezvoltare durabilă să cuprindă o parte consistentă de opțiuni educaționale. Ele fac frontierele actuale, consfințite prin tratate internaționale, tot mai

permeabile din punctul de vedere al *conținutului educației, al calității învățământului și mobilității studenților și a corpului didactic și de cercetători.*

Conținutul nou al educației globale constă în conceperea unui curriculum flexibil și inovativ, aplicat într-un mediu social cu responsabilități împărțite (dar concertate), cu tehnologii de învățare interactivă și cu o mobilitate intensă a tuturor actorilor procesului de învățare. Promovarea unui curriculum al educației globale presupune răspunsuri satisfăcătoare la întrebări de felul: cum se scrie un manual de istorie mondială; cum se poate împărtăși trecutul comun între diverse culturi fără prejudecăți și fără exclusivitate, cum se face educație civică pentru cetățenia globală; cum se accentuează problemele de etică pentru comunitatea care cuprinde întreaga populație a lumii; cum trebuie apreciată diversitatea experiențelor umanității și varietatea culturilor prin prisma solidarității umane la nivel planetar. [35]

Calitatea învățământului într-un context global nu poate fi judecată fără conținuturi educaționale specifice pentru diferitele profesii, fără proceduri fiabile de asigurare a calității instituțiilor de învățământ și a programelor lor educaționale, recunoscute transnațional. [31, 39] Implicarea sporită a Uniunii Europene în domeniul asigurării calității procesului educațional după semnarea *Tratatului de la Maastricht* reprezintă un bun exemplu în rezolvarea la nivel regional a problemelor ce țin de esența educației globale. Impunerea de standarde supranaționale ar ucide diversitatea, originalitatea și atractivitatea programelor educaționale din țările europene. Pentru a preveni un asemenea deznodământ, miniștrii educației din țările europene și grupurile de experți care lucrează sub egida Direcției Generale pentru Educație și Cultură din cadrul Comisiei Europene (inclusiv experți invitați din țările candidate la aderare) promovează nu standardizarea, ci coordonarea deschisă a acțiunilor consensual agreeate, în vederea convergenței la nivel european a sistemelor naționale de educație.

În sfârșit, *mobilitatea participanților la procesul de învățare și cercetare* înseamnă, în primul rând, valorificarea curriculumului educației globale printr-o sporită circulație intraregională și internațională a studenților și a staff-ului universităților. Totodată, înseamnă forme noi de internaționalizare a educației prin programe transnaționale, franchising, delocalizare de diplome/certificate, cotelă, cooperare bi- și multilaterală în montarea unor programe performante de masterat și doctorat, a unor proiecte comune de cercetare științifică etc. Din punctul de vedere al numărului beneficiarilor și al impactului local, aceste forme de internaționalizare a educației sunt mai eficiente decât tradiționala mobilitate internațională a studenților. Oricum, ambele modalități presupun rezolvarea modernă a cerințelor recunoașterii și echivalării studiilor integrale sau a stagiilor parțiale efectuate în afara tradiționalelor sisteme naționale de învățământ. [16, 50]

În asumarea responsabilității pentru globalizarea educației, punctul de pornire îl reprezintă conștientizarea faptului că problemele globale se află în interacțiune, astfel că schimbările propuse în plan educațional sunt parte a strategiei globale pentru întâlnirea cu viitorul. Ceea ce este însă propriu învățământului constă în rolul său special: succesul schimbării (al reformei îndreptate spre globalizare) depinde esențialmente de calitatea resursei umane implicate, iar această calitate este cultivată prin educație, prin învățământ.

2. Misiunea și funcțiile universității în societatea contemporană

Universitatea reprezintă o realizare deosebită a omenirii în mileniul II. Ne place să comparăm universitatea cu *un turn de fildeș* pentru a sublinia perenitatea preocupărilor comunității universitare din campus de a-și apăra libertatea academică în domeniul educației și al cercetării științifice. Dar *Alma Mater* a rezistat eroziunii timpului nu prin imobilism și închistare, ci printr-o anumită știință a aproprierii, dacă nu chiar a subordonării contextului economic, social, cultural și politic pentru a-și duce la bun sfârșit, misiunea de formare a noilor generații și cea de lărgire permanentă a orizonturilor cunoașterii științifice.

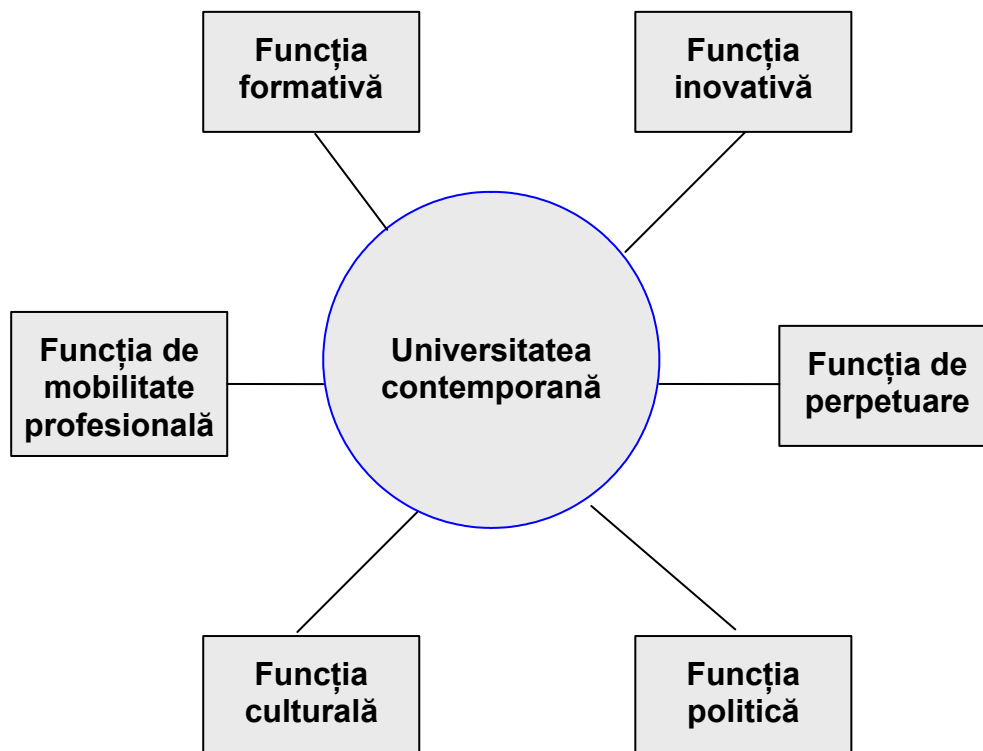


Figura 2.1. Funcțiile universității în societatea contemporană

Cum se poate observa în figura 2.1., universitatea contemporană are mult mai multe funcții decât am fi tentați să acredităm la o analiză superficială. Cererea societății moderne, bazată pe principiile libertăților democratice și ale competiției, nu poate fi satisfăcută plenar decât prin cele șase funcții (obiective), pe care orice instituție de învățământ superior trebuie să le promoveze concomitent:

- **Funcția formativă**, numită și *funcția social-economică* a educației, constă în nevoia, socialmente exprimată, de a cultiva, la nivelul educației terțiare, aptitudinea de a munci și de a favoriza inserția rapidă în viața profesională activă. Formarea formatorilor este o componentă esențială a acestei funcții îndeplinite de universitate.
- **Funcția inovativă**, numită și *funcția de cercetare științifică* a universității, constă în stimularea producerii și valorificării inovației și creației originale fără de care orizonturile cunoașterii și performanțele acțiunii umane nu s-ar fi dezvoltat.
- **Funcția de mobilitate ocupațională** presupune asistarea competentă a părții instruite din populația activă în efortul continuu de adaptare rapidă la schimbările permanente de pe piața muncii, produse sub influența progresului tehnic din fiecare domeniu al activității umane, dar și prin impactul noilor tehnologii informatice și de comunicare, al globalizării vieții economice, culturale și politice.
- **Funcția de transmitere a culturii** constă în producerea și, mai ales, diseminarea de către membrii comunității academice a creației culturale și științifice în mediul extrauniversitar, recurgând la cele mai variate mijloace de comunicare, de la dialogul personal la prezența activă în mass media.
- **Funcția politică** presupune promovarea consecventă și apărarea premiselor democratice ale construcției sociale și ale guvernării, în promovarea cetățeniei active, a moralității și eticii profesionale, în toate împrejurările activității și vieții membrilor comunității universitare.
- **Funcția de perpetuare** a universității constă în pregătirea noilor generații de cercetători și de dascăli, în selectarea atentă, atragerea și motivarea celor care vor fi primiți în staff-ul academic, astfel încât universitatea să fie și în viitor un far călăuzitor al societății.

În realizarea tuturor acestor funcții într-un mediu dinamic, puternic concurențial, binomul formare-cercetare este singura garanție a calității și competitivității unei universități. Cu cât vor fi mai atractive și mai performante profesional programele educaționale oferite de o universitate, cu cât vor fi mai spectaculoase rezultatele cercetării științifice ale membrilor comunității academice, cu atât își va îndeplini mai bine universitatea și celelalte funcții, devenind un permanent factor de referință în progresul societății.

În lumea modernă, universitatea s-a afirmat ca instituție reprezentativă a statului național prin aceea că a contribuit decisiv la formarea elitei politice, profesionale și artistice, la crearea acelei mase critice de specialiști aflați în serviciul public, fără de care administrația publică nu poate funcționa, iar statul modern nu-și poate îndeplini în întregime menirea. Fără concursul centrelor de cercetare din învățământul superior sunt de neconceput progresele realizate în domeniul ocrotirii sănătății, al tehnicii și tehnologiei civile și militare, al informaticii

și al (tele)comunicațiilor, pentru a enumera doar câteva zone ale cunoașterii umane în care au fost înregistrate progrese uimitoare în ultimul secol.

Dar universitatea nu aparține doar istoriei. Universitatea are un rol de jucat în prezent și în viitor. Atât în orizontul apropiat, cât și pe termen lung, omenirea va depinde esențialmente de știință – de știința dobândită prin cercetare științifică, de știința răspândită și însușită prin educație, de știința aplicată cu scopul de a ameliora condițiile naturale, economice, tehnice și sociale ale vieții oamenilor.

Și totuși, universitatea contemporană se confruntă cu o serie de provocări originare în mediul extrauniversitar național și internațional, provocări cărora trebuie să le găsească răspunsuri adecvate pe plan managerial academic, financiar și logistic. Ignorarea acestor provocări și a așteptărilor grupurilor de interese din mediul extrauniversitar atât de dinamic, de inventiv, de antreprenorial poate pune sub semnul întrebării însăși existența universității. [24]

3. Provocările mediului extrauniversitar la începutul mileniului trei

O primă provocare o reprezintă **tendința de masificare a învățământului superior**. Început în S.U.A. în primii ani de după al doilea război mondial și răspândit apoi aproape în toată lumea, accesul liberalizat la educația terțiară face parte dintr-un pachet mai cuprinzător de drepturi civice, de dezvoltare democratică a societății și de prosperitate economică. *Nicholas Lemann* scria recent într-o carte a sa dedicată istoriei meritocrației americane: *“O linie groasă desparte pe cetățenii țării care s-au format într-o instituție de învățământ superior de cei care n-au frecventat o astfel de instituție. În timp, această linie devine tot mai lată. Este mai relevant să observi dacă o persoană se află de o parte sau de cealaltă a acestei linii pentru a intui venitul ei, atitudinea socială și comportamentul politic decât poziția față de oricare altă linie de demarcație trasată în funcție de regiune, rasă, vârstă, religie, sex, clasă socială”*. [41]

În termeni globali, datele colectate la nivelul Băncii Mondiale arată că *există o corelație directă între nivelul participării populației la educația terțiară și dezvoltarea economică a țărilor lumii*, iar capacitatea unei țări de a oferi acces cetățenilor săi la învățământul superior a devenit o precondiție pentru astfel de parametri ai societății precum: mediu favorabil de afaceri, investiții publice sporite, coeziune socială stabilă, siguranță personală etc. [14, 32]

Chiar dacă sporirea numărului de studenți într-o universitate este percepută ca o tendință pozitivă a evoluției sociale, eventual, ca o modalitate de creștere a vizibilității universității în comunitatea locală sau regională, nu se poate trece cu vederea faptul că există o deosebire de conținut și de metodă între învățământul pentru o elită intelectuală atent selecționată și cel destinat (aproape) tuturor celor care manifestă dorința de a avea o pregătire superioară. Însăși relația tradițională între procesul didactic universitar și cercetarea științifică slăbește în contextul masificării învățământului superior, mergându-se uneori până la detașarea instituțională a funcției de formare terțiară de funcția de cercetare științifică. Soluția nu poate fi decât una temporară, căci formarea inițială și continuă de nivel superior nu poate fi competitivă pe termen lung decât dacă merge în pas cu descoperirile științifice.

Pierderea monopolului asupra pregătirii superioare a specialiștilor reprezintă o altă provocare pentru universități. Pe fondul ritmului rapid al înnoirilor din știință și tehnologie, al conturării tot mai clare a societății informaționale ca structură nouă, total diferită de (re)cunoaștere și satisfacere a nevoilor societății și ale membrilor ei, se constată trei tendințe care concură la slăbirea rolului tradițional al instituțiilor de învățământ superior:

- O gamă diversificată de organisme și instituții oferă, alături de universități, alternative atractive de formare (profesională) superioară

prin programe flexibile, modularizate, adaptate la nivelul de înțelegere și la așteptările fiecărui individ.

- Mijloacele moderne de (tele)comunicație și învățământul asistat de calculator permit dezvoltarea unor forme noi de pregătire superioară: *e-learning*; învățământ deschis; învățământ la distanță; universitate virtuală etc. – aceste noi forme de instruire nefiind apanajul exclusiv al universităților clasice. [11]
- Formarea universitară inițială, oricât de valoroasă ar fi ea din punctul de vedere al calității, exigenței, competitivității, se cere a fi actualizată, completată, diversificată sau (supra)specializată prin activități de formare continuă de-a lungul întregii vieți active a specialistului. Societatea informațională este dublată de o societate a învățării, iar învățarea continuă nu se face numai în universități. [12]

Managementul universitar contemporan are de ales între următoarele alternative de conduită:

- a) să meargă pe cale știută, cu specializările consacrate și cu tehnologia didactică clasică, ceea ce este comod pentru comunitatea academică, dar prezintă riscul unei tot mai accentuate îngustări a cererii din partea noilor studenți;
- b) să modernizeze continuu oferta de formare inițială și, eventual, să dezvolte programe cu tehnologie didactică nouă și de reciclare (cel puțin a unei părți a personalului didactic, ceea ce presupune impunerea unui ritm adecvat de înnoire a cunoștințelor, a tehnologiilor de învățare și cercetare din partea membrilor comunității academice.

Diluarea coeziunii interne a comunității academice, prin reducerea timpului fizic petrecut *între zidurile cetății universitare* atât de către studenți, cât și de către membrii personalului didactic și de cercetare, constituie o altă provocare pentru universități. Studenții au tot mai multă libertate de a-și alege propria rută de formare, de a apela la mobilitatea interuniversitară, de a opta pentru învățământul deschis, la distanță. Alături de studenții înscriși la formarea inițială, apar tot mai frecvent și pe durate scurte cursanți ai programelor de formare continuă. Corpul didactic și cel auxiliar își valorifică frecvent competența profesională în activități independente față de instituția de învățământ superior, iar cercetătorii științifici desfășoară activități nu numai în campusul universitar, ci și pe cont propriu. Toate acestea diminuează nu numai timpul petrecut în sânul comunității academice, dar și atașamentul și sentimentul de responsabilitate pentru ceea ce se întâmplă acolo. Tendințele centrifuge pot degrada ireparabil calitatea ofertei educaționale, pot reduce competitivitatea prestației științifice, iar în ultimă instanță, pot scufunda treptat în anonimat o instituție de învățământ superior.

Un asemenea proces se produce în ultimii ani în țările central și est-europene pe fondul unor salarii orare extrem de reduse, comparativ cu ceea ce se

poate obține în țările avansate pentru aceeași prestație didactică. În condițiile date, pentru a-și rotunji veniturile, mulți profesori acceptă soluția degradantă din punctul de vedere al valorificării capacității intelectuale, de a acoperi trei sau mai multe norme didactice.

Globalizarea reprezintă o altă provocare pentru universitate. Știința și pregătirea pentru crearea și utilizarea științei nu cunosc frontiere, astfel că universitățile au, în mod implacabil, o vocație internațională. [43] Această afirmație a fost dintotdeauna acceptată ca fiind adevărată. Noua dimensiune a globalizării învățământului superior nu mai poate fi însă redusă la efortul intelectual și instituțional de a produce absolvenți competitivi din punct de vedere științific și profesional pe piața internațională a muncii înalt calificate. Ea înseamnă, în același timp, circulația internațională a ideilor și soluțiilor științifice, participarea la dezbateri și confruntări științifice, mobilitatea studenților și a staff-ului academic și de cercetare, dezvoltarea de programe comune de formare inițială și continuă, de proiecte comune de cercetare, angajarea de programe educaționale în franchising, dezvoltarea de proiecte de formare și cercetare în cotutelă ș.a. Doar prezența activă în rețelele instituționalizate de învățământ și cercetare legitimează pe plan intern și internațional prestația unei universități. Această implicare a universității în circuitele internaționale cere însă resurse financiare care vin arareori de la bugetul de stat. Obținerea lor presupune un management universitar mereu iscoditor, capabil să incite și să stimuleze pe membrii comunității academice pentru a se implica în competiția de proiecte și în gestionarea autonomă a acestora, presupune dezvoltarea universității ca furnizor de servicii pentru comunitatea locală sau regională, ceea ce nu este acceptat cu plăcere de aripa tradiționalistă din campusul universitar. [46]

Accentuarea spiritului pragmatic al contemporaneității, creșterea mobilității profesionale și spațiale de-a lungul vieții active a persoanelor care au absolvit studii superioare, varietatea și dinamismul exigențelor mediului extrauniversitar reprezintă o altă provocare pentru Alma Mater. Dacă universitatea preferă să se izoleze în turnul de fildeș și continuă să pună accentul pe formarea teoretică de tip enciclopedic, pe formarea ruptă de cerințele curente ale angajării absolvenților ei, în loc să sesizeze oportunitățile din mediul extrauniversitar, ea riscă să se confrunte, mai devreme sau mai târziu, cu pierderea reputației, reducerea numărului de studenți, diminuarea finanțării, degradarea condițiilor de învățare-cercetare, ceea ce constituie tot atâtea seisme pentru comunitatea academică. Dimpotrivă, comportamentul antreprenorial, receptiv la nevoile mediului extrauniversitar, atent la inovațiile concurenților de pe piața serviciilor oferite de universitate în beneficiul comunității locale/regionale, dar și pentru persoane fizice din aceste comunități generează un aflus de resurse pe măsura creșterii prestigiului instituției. [44]

Diversificarea sistemului de învățământ superior prin apariția, alături de programele de studii de lungă durată, a programelor de scurtă durată pentru formarea profesională terțiară, autorizarea funcționării de instituții particulare, insuficiența spațiilor sau a corpului didactic în contextul liberalizării accesului la

Învățământul superior, subfinanțarea absolută și relativă a formării inițiale, dezvoltarea unor activități de formare inițială și continuă pe baze exclusiv comerciale, raritatea surselor extrabugetare pentru finanțarea unor proiecte de cercetare sau de dezvoltare instituțională, plasarea dificilă a absolvenților în viața profesională activă conform pregătirii primite și precaritatea semnalelor de pe piața muncii în legătură cu numărul și structura necesarului de specialiști cu studii superioare etc. sunt alte probleme nevralgice cu care se confruntă fiecare universitate, oriunde ar fi ea situată pe glob. [24]

Cum răspund universitățile acestor provocări?

Atitudinea universităților față de aceste provocări și probleme este diferită, iar diferențierea este cauzată, pe de o parte, de *cadrul legal, instituțional și financiar* al învățământului superior din fiecare țară, pe de altă parte, de cultura instituțională internă a fiecărei universități, așa cum este ea concepută, promovată și garantată prin *carta universitară*, cum este ea concretizată prin *planul strategic instituțional*.

Învățământul superior prezintă actualmente *structuri instituționale* mai mult sau mai puțin adecvate pentru a răspunde provocărilor enumerate mai sus. Ceea ce este comun peisajului universitar din lume este faptul că el prezintă o diversitate surprinzătoare de structuri instituționale. Diversitatea se referă atât la organizarea ofertei educaționale, la structura funcțională și la modalitatea de finanțare, cât și la sistemul de conducere și accesul la funcțiile de decizie dintr-o universitate.

Oferta educațională de nivel terțiar este compusă, de regulă, din programe de învățământ superior de lungă durată (facultăți de 4-6 ani de studiu) și formarea profesională de nivel superior sau învățământul de scurtă durată (colegii universitare de 2-3 ani de studiu).

Unele țări au optat pentru organizarea de *instituții separate* de învățământ superior pentru fiecare fel de formare. Cu prețul unor costuri mai ridicate de capital fix și de personal specializat, s-a realizat o clară distincție între misiunile de formare ale celor două tipuri de instituții. Implicarea în conceperea planurilor de formare inițială în cadrul colegiilor universitare a viitorilor angajatori a determinat și accentuarea formării competențelor profesionale, spre deosebire de formarea inițială de tip academic din facultăți. Recunoașterea statutului absolvenților de colegii universitare pe piața muncii este și ea garantată prin reglementări clare. Ulterior, au fost introduse și necesarele *pasarele* de trecere de la învățământul de scurtă durată spre cel de lungă durată.

În perspectiva concretizării recomandărilor agreeate în cadrul "*Procesului Bologna*" (vezi paragraful următor), învățământul superior de lungă durată va tinde să se scurteze și, probabil că, în timp, va elimina învățământul de scurtă durată, din motive de raționalitate a alocării de resurse și de timp, corelate cu noile finalități ale educației terțiare inițiale. Totodată, pentru a asigura flexibilitatea ofertei educaționale de nivel universitar față de exigențele parcursurilor individuale

ale studenților (întreruperi de studii, schimbări de domenii de specializare, pachete opționale interdisciplinare etc.), probabil că se va ajunge la generalizarea învățământului de lungă durată organizat pe etape de genul: studii universitare generale (ciclul I) – studii de specializare (ciclul II), cu certificarea corespunzătoare a fiecărei etape parcurse.

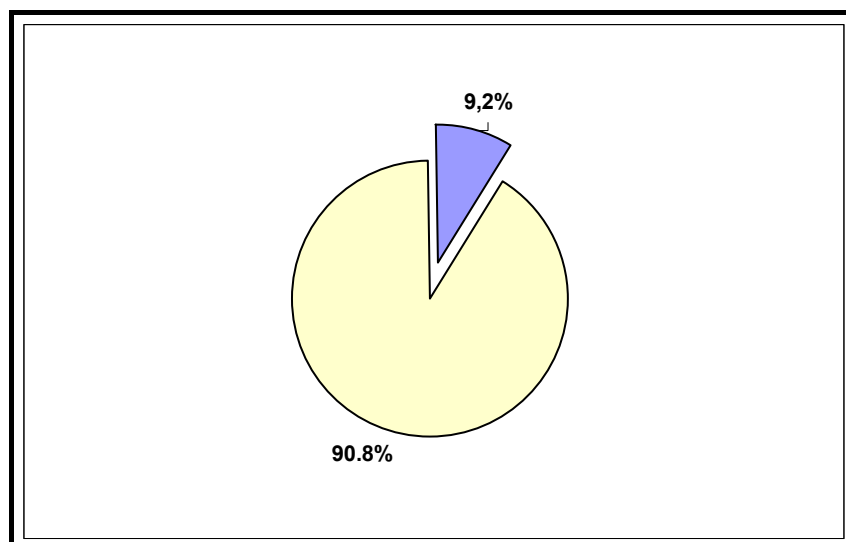


Figura 3.1. Ponderea studenților în învățământul superior de scurtă durată (colegii universitare) în totalul studenților înmatriculați în anul universitar 2000-2001

Alte țări, între care se numără și România, au optat pentru *un învățământ superior dual*, în aceeași instituție oferindu-se atât programele de lungă durată, cât și cele de scurtă durată. Evident, costurile de capital fix sunt mai reduse, dacă se asigură exploatarea intensivă a infrastructurii didactice existente în universități. Folosirea aceluiași personal didactic în ambele forme de învățământ superior a dus însă la *insuficienta diferențiere a conținuturilor* planurilor de formare inițială, la absența caracterului profesional al formării în învățământul de scurtă durată, la nerecunoașterea de către angajatori a acestei oferte de formare, la dezinteresul lor pentru absolvenții de colegiu. În plus, în România, statutul absolvenților de colegiu universitar nu este nici acum distinct stabilit față de alte categorii de resurse umane calificate de pe piața muncii. Se explică, astfel, de ce organizarea colegiilor universitare a avut și continuă să aibă un ecou atât de modest în rândul studenților români (vezi figura 3.1.), deși la lansarea reformei învățământului superior în 1994 se estima că această parte a ofertei educaționale va regrupa cel puțin 30% din totalul studenților.

Pentru a răspunde dublei sale misiuni de formare și cercetare, fiecare universitate adoptă o anumită *organizare internă pe compartimente funcționale*.

Organizarea clasică pe facultăți și pe catedre era bine cunoscută până prin anii 1970 în întreaga Europă continentală, dar a rămas în vigoare doar în

unele țări din partea central-estică a continentului. Organizarea pe facultăți a programelor de formare permite reunirea optimală a specializărilor academice apropiate și controlul conținuturilor didactice, în timp ce apartenența personalului didactic, auxiliar și de cercetare de câte o catedră de specialitate asigură dezvoltarea unei politici coerente de resurse umane la nivel de disciplină.

De-a lungul anilor s-a dovedit însă că aceste structuri funcționale devin rezistente la schimbări, refuză flexibilitatea planurilor de formare și introducerea cursurilor individuale de formare, interesul de grup al cadrelor didactice prevalând, uneori, chiar promovării în societate a misiunii universității.

Rezistența comunității academice la schimbarea acestui comportament organizațional a fost treptat redusă prin introducerea în universitățile din Europa continentală a unor structuri funcționale de tipul "schools" din universitățile anglo-americe, de forma "Institute" în spațiul german sau de forma "unités de formation et de recherche" în universitățile franceze. Astfel de structuri funcționale asigură o mai mare flexibilitate față de cerințele și așteptările studenților, dar și ale viitorilor angajatori. Totodată, ele asigură o mai eficientă combinare între misiunea de formare inițială și continuă, pe de o parte, și cea de cercetare, proiectare, prestare de servicii pentru comunitatea extrauniversitară, pe de altă parte.

În Canada și în S.U.A., universitatea este organizată, uneori, sub forma unei *matrici*, fiecare activitate de formare sau cercetare constituind o linie, fiecare resursă umană implicată fiind o coloană. Misiunea organizatoare a șefilor de departamente este distribuită directorilor de programe și directorilor de disciplină. Rolul său este acela de a media între cererea și oferta de ore pentru disciplinele reunite în departamentul respectiv. De multe ori, personalul didactic cu norma didactică integrală în universitate reușește să acopere doar o mică parte din solicitările de ore de specialitate, dar își asumă obligația de a atrage personal specializat din afara universității și de a organiza angrenarea lor în acoperirea programelor de studiu.

Pretutindeni în lume, universitățile se plâng că nu dispun de resurse financiare suficiente pentru a acoperi cheltuielile de funcționare și cele de dezvoltare instituțională. Numai că subfinanțarea poate fi de natură relativă, fără a risca să afecteze calitatea funcționării instituției sau poate fi de natură absolută, ceea ce duce la degradarea infrastructurii, la învechirea dotărilor din laboratoare și biblioteci, la tensiuni sociale între membrii comunității academice etc.

Neîndestulătoarea *finanțare a învățământului superior* din surse publice a generat două genuri de preocupări: [5,13,45]

- a) conceperea unor mecanisme cât mai transparente pentru alocarea și utilizarea de fonduri de la bugetul public;
- b) identificarea și atragerea, în condițiile respectării legii, de resurse extrabugetare, fără a prejudicia misiunea și funcțiile universității în societate.

Aproape pretutindeni în lume, *finanțarea la cerere* sau *finanțarea input-urilor* în universitate (cheltuieli de personal, de întreținere a clădirilor, gospodărești etc.) a fost înlocuită cu finanțarea în funcție de numărul de studenți și de costurile diferențiate ale formării în diverse specializări (finanțarea pe student echivalent). La această *finanțare de bază* a universităților se adaugă *finanțarea complementară*, bazată pe competiția de proiecte de cercetare științifică, proiecte de dezvoltare instituțională, de reabilitare și dotare etc. [10]

În unele țări s-a trecut la finanțarea diferențiată a activității de bază, cu recompensarea (premierea) acelor specializări și filiere de formare și cercetare care se dovedesc a fi competitive. S-a realizat astfel un al doilea pas în reforma finanțării publice a universităților: trecerea de la finanțarea fluxurilor de studenți la *finanțarea rezultatelor educației terțiare, diferențiată în funcție de competitivitatea absolvenților pe piața muncii*, de capacitatea lor de a se angaja cât mai repede în poziții profesionale compatibile cu pregătirea făcută în universitate, stabilitatea lor într-o activitate. Evident, orice tentativă de introducere a mecanismelor de diferențiere a finanțării învățământului superior este precedată de experimentarea și validarea unor proceduri de evaluare și de instituirea unor standarde de calitate capabile să jaloneze activitatea internă de autoevaluare și certificarea externă a calității programelor educaționale și de cercetare prestate în fiecare universitate.

În temeiul autonomiei universitare și al respectului pentru structurile reprezentative, în multe universități europene, *factorii de conducere se alege de comunitatea academică*, din rândul membrilor ei.

Numai că universitatea contemporană a devenit o întreprindere complexă, care activează într-un mediu concurențial dinamic, în condițiile unei finanțări insuficiente, obligată fiind să facă față unor solicitări tot mai numeroase și mai diversificate cu resurse publice (relativ) tot mai reduse. [15] Un profesor universitar, chiar dacă este o personalitate de vază a comunității academice, care se bucură de atașamentul colegilor nu are, de obicei, calificarea profesională necesară pentru a conduce universitatea ca pe o întreprindere și nici timpul fizic necesar pentru un management universitar performant, fără a-și neglija activitatea didactică și eventualele angajamente de cercetare științifică.

Considerând complexitatea procesului intern de conducere, nevoia dezvoltării unei interfețe active cu mediul extrauniversitar (industrie, bănci, institute de cercetare, așezăminte și organizații culturale, administrație locală etc.), cerința de a mobiliza venituri cât mai mari din surse exterioare finanțării publice, *universitățile din Europa Occidentală au separat conducerea academică de gestiunea financiară și logistică*. [29]

Profesionalizarea conducerii universității a presupus mai întâi formarea unui corp de experți, specializați în gestiunea financiară și logistică, apoi instituirea unui mecanism concurențial transparent pentru ocuparea *sub contract* a fiecărui post de conducere.

Pe de altă parte, separarea conducerii academice de cea financiară și logistică a impus stabilirea unei relații de colaborare între rectorul sau președintele

universității, ca exponent al comunității academice, care își formulează opțiunile educaționale și de cercetare și cancelarul sau directorul financiar al universității, care trebuie să identifice toate resursele ce pot fi mobilizate pentru concretizarea proiectelor, dar care stabilește, prin negociere cu comunitatea academică, ordinea de finanțare în limita resurselor efectiv atrase. Compromisul între ceea ce își propune comunitatea academică și ceea ce poate fi finanțat din resursele identificate și atrase de universitate se concretizează în *planul strategic instituțional și în bugetul unic al fiecărei instituții de învățământ superior*.

Conducerea universităților din Europa Centrală și de Răsărit este exercitată, de obicei, de senatul universitar supradimensionat, cu membri aleși, în numele democrației universitare, după principiul reprezentării proporționale, ceea ce *diluează răspunderea factorilor de conducere operativă și înțepnesc orice tentativă de transformare*.

În multe țări din Europa Occidentală, *senatul universitar a păstrat doar rolul de instanță reprezentativă a universității*, care alege conducerea academică prin analiza comparativă a ofertelor strategice ale diferiților candidați. Senatul universitar devine astfel, un loc de dezbateră a proiectelor și așteptărilor membrilor comunității academice, cu scopul de a promova imaginea și funcțiile instituției, dar *deciziile instituționale sunt asumate de consiliul de administrație*, condus de rector împreună cu cancelarul universității. [24]

O formulă și mai eficientă pentru rezolvarea problemelor conducerii financiare și logistice a universității constă în instituirea unui *comitet director (board of trustees)*, în care, alături de reprezentanți autorizați ai instituției, acționează specialiști recrutați din mediul exterior al universității. Misiunea precisă a acestui comitet este aceea de a promova interesele comunității academice și de a mobiliza, din surse publice și private, fondurile necesare concretizării obiectivelor cuprinse în planul strategic instituțional. Acest comitet director angajează, printr-un *contract de management*, pe cancelarul sau directorul financiar al universității, îl asistă în toate deciziile majore și îi supraveghează activitatea curentă. [32]

Temeiul tuturor inițiativelor care vizează o reformă structurală avansată a universității constă, aproape pretutindeni în lume, în *redefinirea identității și misiunii* ei, paralel cu o nouă dezvoltare strategică, sprijinită pe o structură instituțională și decizională adecvată.

Numai astfel, universitatea va putea depăși condiția de *entitate reactivă* la impulsurile venite din mediul ei exterior și își va recâștiga rolul de *factor activ*, promotor al progresului în societate.

Transformarea organizațională nu poate fi încununată de succes, dacă nu este însoțită de *schimbarea de mentalitate și de atitudine* față de oportunitățile pe care societatea, fie ea și dramatic sărăcită, cum este, din nefericire, cazul României contemporane, le oferă totuși învățământului superior.

4. Acțiunea comună europeană

Procesul european de coagulare a unui *pol de putere al lumii contemporane* a înregistrat în ultimii ani progrese semnificative. Motorul acestui proces este Uniunea Europeană. Ea urmărește, pe de o parte, continua consolidare a construcției interne*, iar pe de altă parte, crearea unui spațiu european unic prin politica de deschidere consecvent promovată în relațiile cu țările membre ale AELS și CEFTA, cu țările baltice, cu celelalte țări candidate la aderare.**

Scopul acestui proces de coagulare este întărirea poziției acestei regiuni, atât de bogată în diversitate, atât de dornică să-și conserve acest avantaj, în contextul unui trend ireversibil al umanității spre globalizare și digitalizare.

Dar zona unică europeană nu înseamnă numai economie, numai bănci, numai euro. Statele europene au conștientizat faptul că principala avere a regiunii constă în capitalul ei uman. Tocmai de aceea, politicile U.E. se concentrează tot mai coerent asupra formării inițiale și continue a capitalului uman.

Deoarece *economia cunoașterii* (cunoscută în literatură și sub denumirile *noua economie* sau *economia cuaternară*) înlocuiește la cumpăna între milenii economia industrială și/sau economia serviciilor în mod tot mai evident, educația și formarea profesională a cetățenilor se constituie într-o prioritate politică de prim rang pentru toate statele europene. Consensul statelor membre ale Uniunii Europene în această chestiune izvorăște din faptul că Europa este confruntată în prezent cu sfidări semnificative generate de:

- globalizarea economică și a piețelor;
- dezvoltarea noilor tehnologii, în special a celor legate de informații și comunicații;
- disparitatea evoluțiilor demografice din Europa comparativ cu celelalte regiuni ale lumii.

Pentru a răspunde acestor sfidări, Consiliul European de la Lisabona (martie 2000) a stabilit ca țintă strategică pentru Europa de a deveni, până în 2010, "*cea mai competitivă și dinamică economie a cunoașterii din lume, capabilă de o creștere economică durabilă, cu mai multe și mai bune locuri de muncă, cu o coeziune socială sporită*" și a invitat miniștrii educației să identifice obiective

* Acordul Unic European, adoptat în iunie 1985 și intrat în vigoare, după ratificarea de către parlamentele statelor membre, la 1 iulie 1987, este primul document juridic care a modificat și completat Tratatul de la Roma (1955) prin nu mai puțin de 282 de măsuri legislative. Reforma de fond a instituțiilor Uniunii Europene este în plină derulare, iar ea urmează să fie încheiată înainte de a se adopta o decizie cu privire la următorul val de lărgire a U.E.

** Relațiile cu celelalte țări din zonă, precum și cu țările din bazinul mediteranean, nu sunt nici ele neglijate.

comune concrete pentru sistemele naționale de educație și formare profesională ale statelor membre.

Raportul “*Obiective comune concrete pentru educație și formare profesională*” a fost adoptat de miniștrii educației în februarie 2001, iar un program de lucru detaliat în vederea implementării acestor obiective a fost dat publicității în februarie 2002.

În întregul proces de identificare a obiectivelor strategice și a măsurilor concrete de implementare, țările asociate la U.E. au fost invitate să participe la reuniunile grupurilor de experți și la conferințele anuale ale miniștrilor educației.

Au fost definite trei obiective strategice generale, care vor marca dezvoltarea sistemelor de educație și formare profesională din Europa în cursul următorului deceniu:

- îmbunătățirea calității și a eficacității sistemelor de educație și formare profesională;
- facilitarea accesului la educație și formare profesională pentru toți membrii societății;
- deschiderea sistemelor de educație și formare profesională către lume.

Pentru a asigura implementarea acestor obiective strategice (concretizate în treisprezece ținte concrete, definite la rândul lor prin aspectele problematice identificate), s-a convenit să se aplice *metoda deschisă de coordonare* între țările participante, folosindu-se în acest scop instrumente de cooperare precum: indicatori de rezultate, indicatori de orientare, schimbul de experiențe (bune practice) și evaluări tehnice colegiale. [18]

Luând act de acest program detaliat de lucru, Consiliul European de la Barcelona (martie 2002) a stabilit “*obiectivul de a face până în 2010 din sistemele de educație și formare profesională din Europa o referință calitativă pentru întreaga lume*”. [12]

În îndeplinirea acestui deziderat, universităților europene le revine un rol cu totul deosebit. Ele au avut, au și vor avea o influență hotărâtoare în dezvoltarea dimensiunii europene a societății contemporane, ca urmare a specificității funcțiilor lor formative, inovative, politice, culturale și de mobilitate profesională.

Încă în mai 1998, prin Declarația de la Sorbona, miniștrii educației din Franța, Germania, Italia și Marea Britanie subliniau că:

“Ne confruntăm cu o perioadă de schimbări majore în domeniul educației și al condițiilor de muncă, cu o diversificare a parcursului carierelor profesionale, în care educația și formarea profesională de-a lungul vieții devin o obligație clară (pentru fiecare persoană – n.a.). Datorăm studenților noștri și întregii societăți, un sistem de învățământ superior, în care sunt oferite cele mai bune oportunități pentru a explora și identifica propria arie de excelență.”

O zonă europeană deschisă a învățământului superior aduce cu sine o mulțime de avantaje, în condițiile respectării diversității (din sistemele europene de învățământ superior – n.a.), dar presupune eforturi continue în vederea înlăturării barierelor și pentru dezvoltarea unei rețele de învățământ care să stimuleze mobilitatea (transeuropeană – n.a.) și o cooperare tot mai strânsă.”

Ideea creării unui **Spațiu European al Învățământului Superior** se concretizează prin adoptarea **Declarației de la Bologna**, la 19 iunie 1999.

Declarația reprezintă un angajament liber asumat de fiecare țară semnatară de a întreprinde măsuri de restructurare a sistemului propriu de învățământ superior în vederea unei convergențe la nivel european. Termenul convenit pentru realizarea Spațiului European al Învățământului Superior este anul 2010.

Documentul prevede un set de obiective specifice, care marchează o reală cotitură în dezvoltarea învățământului superior european:

- Adoptarea de către toate țările participante a unui sistem clar de certificare a studiilor superioare, astfel încât documentele de studii să fie ușor de înțeles și comparat (inclusiv Foaia matricolă numită în limbajul adoptat de Comisia Europeană *Anexa administrativă la diplomă – Diploma Supplement*).
- Organizarea învățământului superior în toate țările europene pe *două cicluri principale de studii, după modelul undergraduate studies – postgraduate studies*, cu respectarea specificului formării în fiecare domeniu de știință din fiecare țară europeană.
- Implementarea în fiecare Universitate a unui sistem de credite academice transferabile, compatibil cu ECTS – *European Credit Transfer System*.
- Asigurarea unei *dimensiuni europene a calității învățământului superior* din fiecare țară semnatară a Declarației.
- *Eliminarea obstacolelor* care mai persistă în calea mobilității studenților, profesorilor și a cercetătorilor din universitățile europene.

Deși comunitățile academice din țările europene au avut reacții diferite față de conținutul Declarației de la Bologna, este important de subliniat faptul că documentul nu este o expresie a standardizării sau uniformizării învățământului superior european. Conținutul programatic al Declarației nu este o reformă impusă guvernelor statelor europene sau instituțiilor de învățământ superior din aceste țări.

Orice percepție a Declarației de la Bologna ca fiind o presiune asupra țărilor sau universităților europene rezultă din ignorarea tendințelor tot mai manifeste de identificare și promovare a unor valori comune europene pe fondul conservării specificităților locale naționale. Se caută un răspuns comun european la probleme

comune europene identificate în cadrul unor analize comparative internaționale: pentru a oferi programe de învățământ superior competitive și atractive, universitățile europene trebuie să răspundă în mai mare măsură provocărilor contemporane, să se deschidă mai mult către lumea extrauniversitară, să răspundă mai bine exigențelor pieței muncii, așteptărilor și aspirațiilor studenților și cursanților lor. [30]

Pe de altă parte, prevederile *Actului Unic European* (intrat în vigoare la 1 iulie 1987) și ale *Protocolului Social* (negociat la Maastricht în 1991) nu au aplicabilitate completă și nestânjenită în cadrul statelor membre ale UE pentru persoanele cu studii superioare, dacă nu se concretizează obiectivele specifice ale Declarației de la Bologna.

Ca urmare a documentului politic adoptat de miniștrii europeni ai educației în iunie 1999, este interesant de semnalat faptul că au fost înregistrate trei genuri de activități paneuropene vizând ameliorarea și completarea Declarației de la Bologna:

- Reuniunea instituțiilor de învățământ superior europene de la Salamanca (martie 2001), care a pus accentul pe asigurarea și certificarea calității învățământului superior, pe necesitatea dezvoltării încrederii reciproce cu privire la asigurarea *internă* a calității de către universitățile europene, precum și pe cerința de a dezvolta atât la nivel de studii (undergraduate), cât și postgraduate, calificări recunoscute pe piața muncii, în condițiile promovării unor programe de studii atractive, relevante, flexibile și deschise mobilității internaționale. [42]
- Convenția Studenților Europeni de la Göteborg (martie 2001), care a subliniat necesitatea unei clare implicări a beneficiarilor direcți ai învățământului superior în adoptarea deciziilor academice în cadrul universităților.
- Reuniunea de *follow-up* a miniștrilor europeni responsabili pentru învățământul superior din propriile lor țări – Praga, mai 2001. Comunicatul final al acestei reuniuni reafirmă hotărârea de a acționa împreună pentru concretizarea *procesului Bologna*, accentul fiind pus pe următoarele aspecte: [19]
 - avansarea către un *sistem european de diplome și certificate de studii superioare*, sistem care să îndeplinească cerința unei înțelegeri lesnicioase și cerința comparabilității la nivel continental (easy readable and comparable degrees);
 - adoptarea unui *sistem al educației terțiare bazat pe două cicluri principale, cu respectarea diversității orientărilor și profilurilor din fiecare țară europeană*;
 - implementarea *European Credit Transfer System - ECTS* sau a unor sisteme compatibile cu sistemul european;

- *promovarea mobilității transeuropene a studenților, corpului profesoral și de cercetători din universități;*
- *întărirea cooperării europene în asigurarea calității educației terțiare, concomitent cu dezvoltarea încrederii reciproce în mecanismele interne ale universităților europene folosite de acestea pentru asigurarea calității;*
- *promovarea dimensiunii europene a învățământului superior prin dezvoltarea de programe comune (joint degrees);*
- *stimularea universităților europene în furnizarea de programe de educație și formare profesională de nivel terțiar pentru beneficiari pe tot parcursul vieții (lifelong and lifewide tertiary education and training);*
- *asumarea unui rol activ al universităților europene în relația lor cu mediul extrauniversitar;*
- *recunoașterea necesității de a implica studenții în procesul decizional din universitățile europene;*
- *promovarea atractivității Spațiului European de Învățământ Superior pentru beneficiari din alte regiuni ale lumii, la concurență cu oferta universităților nord-americane, australiene, japoneze etc.;*
- *decizia de a continua monitorizarea procesului Bologna printr-o nouă reuniune a miniștrilor europeni ai educației la Berlin, în 2003.*

5. Dinamica învățământului superior românesc postdecembrist

România poate să aspire la un loc demn în Spațiul European al Învățământului Superior, în măsura în care soluționează într-o manieră modernă, compatibilă cu principiile și practicile specifice universităților din statele membre ale Uniunii Europene, trei aspecte ale propriului sistem de învățământ superior:

1. *Lărgirea accesului la studii superioare* atât pentru noile generații de absolvenți de liceu, cât și pentru persoanele aparținând generațiilor anterioare care au pregătirea prealabilă necesară înscrierii în formarea terțiară, precum și motivația și, eventual, resursele necesare pentru acoperirea costurilor unui asemenea ciclu de studii.
2. Încheierea cât mai rapidă a *reformei de tranziție*, adică a transformărilor din învățământul superior impuse de tranziția postcomunistă a României.
3. Adoptarea și aplicarea unui *pachet coerent de măsuri de compatibilizare europeană*, atât la nivel ministerial, cât și la nivelul universităților din sistemul național de învățământ superior, în spiritul obiectivelor liber asumate prin *Declarația de la Bologna* (1999).

Monitorizarea procesului Bologna prin reuniunile bienale ale miniștrilor europeni ai educației poate fi interpretată ca o expresie a consensului politic asupra obiectivelor asumate. Implementarea acestor obiective și coordonarea deschisă cu celelalte țări europene constituie căile concrete prin care, la orizontul de timp 2010, România ar putea fi parte a Spațiului European al Învățământului Superior.

5.1. Lărgirea accesului la studii superioare

Există o sumedenie de motive de natură cantitativă și calitativă, care justifică preocuparea pentru a lărgi accesul cetățenilor români la educația și formarea profesională de nivel terțiar. Mai jos sunt prezentate doar câteva motive principale care au declanșat un proces de liberalizare, începând cu 1998-1999, a accesului în instituțiile de învățământ superior din România:

- Dreptul de a studia, inclusiv la nivel universitar, face parte din drepturile fundamentale ale cetățenilor și este garantat de stat prin reglementări adecvate. Educația terțiară este o premisă indiscutabilă a dezvoltării democratice a societății. Nu se poate vorbi de progres și civilizație în contextul contemporan fără a asigura accesul la studii superioare a unei părți cât mai consistente din populație. Din aceste motive este necesară înlăturarea oricăror tentative sau practici de control birocratic al accesului prin stabilirea de *numerus clausus* pe total învățământ superior sau pe

domenii de studii. ***Incapacitatea de a finanța integral învățământul superior de la bugetul statului nu trebuie să limiteze accesul, ci să ducă la identificarea de alte căi și mijloace de sprijinire a celor dornici să efectueze studii superioare.*** Instituirea creditelor bancare pentru cei care studiază în universități constituie numai un exemplu. [13, 45, 46, 47]

Desigur, în calitatea sa de viitor angajator al absolvenților de învățământ superior, statul poate și trebuie să ia măsuri asiguratorii, astfel încât să dispună de numărul necesar de specialiști cu studii superioare și de structura adecvată a acestora pe domenii de studiu și profesii, potrivit propriilor prognoze referitoare la dinamica resurselor umane ocupate în administrația publică centrală și locală, în instituțiile și întreprinderile statului. Prin politica educațională și culturală, statul determină, de asemenea, personalul didactic, științific, artistic etc. la a cărui formare este dispus să participe. Astfel de măsuri trebuie să se refere numai la acea parte a cifrei de școlarizare care este direct finanțată de la bugetul de stat. Ele nu pot și nu trebuie să afecteze dreptul la cunoaștere și la învățământ al celor dornici, care pot mobiliza resurse (inclusiv prin credite bancare) în vederea acoperirii costului formării terțiare.

La fel ca și învățământul liceal, învățământul superior nu este obligatoriu, dar accesul la acest învățământ trebuie să fie garantat oricărui cetățean într-o societate cu adevărat democratică. ***Singurele cerințe care pot fi invocate în momentul înmatriculării în învățământul superior sunt următoarele două: persoana să fi efectuat studiile liceale, încheiate cu o diplomă de bacalaureat (examen național) și, totodată, să aibă motivația de a continua studiile în cadrul unui program de nivel terțiar.*** [26, 34, 43]

- În condițiile unor resurse naturale tot mai rare, sub impactul progresului tehnologic și al dezvoltării noilor mijloace de informare și comunicare, principalul motor al dezvoltării durabile a societății este capitalul uman cu o pregătire cât mai înaltă. Noile cerințe de pe piața muncii presupun tot mai frecvent cel puțin studii universitare, iar pentru anumite funcții de conducere și/sau coordonare, chiar studii postuniversitare. Știința și formarea în spiritul științei sunt recunoscute ca fiind un element-cheie în asigurarea avantajului competitiv al unei națiuni. De aceea, ***investiția cetățenilor în educația terțiară trebuie stimulată prin cât mai multe măsuri și facilități.***

În procesul de finanțare a învățământului superior trebuie integrate toate grupările de interese (*stakeholders*). Nu este moral ca statul să fie unicul finanțator al învățământului superior, de vreme ce, de rezultatele formării terțiare beneficiază și ceilalți angajatori din sectorul public sau privat. Însuși studentul este beneficiarul cunoștințelor, aptitudinilor și competențelor deprinse în anii de facultate. Ele îi oferă o poziție socială și materială privilegiată, un nivel superior de înțelegere și de acțiune. Este firesc ca cel puțin o parte din costurile formării superioare să fie suportate direct de toți studenții. [20, 27]

Chiar dacă, într-o percepție populistă, o astfel de măsură poate fi negativ comentată, trebuie recunoscut cu onestitate că practica universitară oferă zilnic exemple de comportament neadecvat și lipsă de interes pentru studiu, tocmai în rândul celor care beneficiază de gratuitatea studiilor și, de multe ori și de burse pe baza unor rezultate, mai mult sau mai puțin mediocre.

Generalizarea contribuției studențești la acoperirea costurilor învățământului superior ar corecta nu numai acest comportament, dar ar genera mai multă preocupare pentru calitatea și conținutul procesului de învățământ atât la studenți, cât și la profesori.

Desigur, statul sau oricare alt stakeholder poate promova măsuri de compensare a contribuției pentru un număr limitat de locuri de studiu, într-un program sau altul, astfel încât să poată cointeresa anumite categorii de studenți să opteze pentru viitoarele locuri de muncă în mediul rural, în zone defavorizate, greu accesibile etc. Dar aceste compensări trebuie să rămână excepția favorizantă de la regula generală. În schimb, toți studenții ar trebui să se bucure de asistare financiară bazată mai mult pe credite bancare și mai puțin pe burse de studii. Din actualul sistem de burse, ar merita păstrate doar bursele de merit și, cu o reglementare nouă, adecvată unei societăți interesate în calitatea pregătirii studenților săi, bursele de asistență socială.

- *Lărgirea accesului la studii universitare trebuie percepută nu numai pentru formarea inițială, ci și pentru toate posibilele reveniri ale absolvenților unei universități pe băncile amfiteatrelor și în laboratoare pentru a completa, actualiza, rafina și/sau diversifica formarea inițială.* Se apreciază că, pe parcursul unei vieți active de cel puțin 40-45 de ani, specialistul cu studii superioare are nevoie să revină la studiu prin programe de lifelong și lifewide learning de 7-8 ori (o dată la 5-7 ani de muncă). Universitatea modernă trebuie să adopte măsuri pertinente pentru a răspunde următoarelor cerințe:
 - să regândească formarea inițială, astfel încât aceasta să asigure platforma pentru accesul la un evantai cât mai larg de programe de formare continuă;
 - să ofere programe flexibile de formare continuă în domeniile sale de excelență;
 - să identifice pârgurile de cointeresare a studenților și a corpului didactic și de cercetători pentru formarea continuă, dezvoltând o adevărată cultură a învățării permanente;
 - să inițieze și să promoveze relația cu mediul extrauniversitar pentru a răspunde cât mai adecvat cerințelor pieței muncii, aflată într-o perpetuă înnoire.
- Până în 1996-1997, doar 33-35% din fiecare generație de absolvenți de liceu puteau să acceadă la programele de formare ale instituțiilor românești de învățământ superior (doar 25-28% în universitățile de stat),

când în lume rata de continuare a studiilor de nivel terțiar se situează la 60-62%.

Tabelul nr. 5.1. arată că, la nivelul anului 1995, România se situa pe antepenultimul loc în Europa din punctul de vedere al numărului de studenți la 100.000 de locuitori, iar graficul din figura 5.1. subliniază faptul că, în Europa aflată în tranziție postcomunistă, țara noastră se situează cu mult în urma majorității țărilor subcontinentului.

În măsura în care România dorește să avanseze către economia cunoașterii, dublată în mod necesar de societatea învățării (*knowledge economy & learning society*), trebuia găsită o formulă de largire a accesului la învățământul superior oferit mai ales de acele instituții care, cel puțin în percepția studenților, dar și a absolvenților și a angajatorilor, erau capabile să ofere un învățământ superior de bună calitate.

Tabelul 5.1.

Distribuția țărilor europene în funcție de numărul de studenți la 100.000 de locuitori, în anul 1995

Intervale de variație a numărului de studenți la 100.000 locuitori	Țări (în paranteză se indică nivelul indicatorului pentru fiecare țară)
Până la 1500 (3 țări)	<i>Albania (899), Macedonia (1372), România (1483)*</i>
1501-2500 (12 țări)	Croația (1917), R. Cehă (1739), Elveția (2085), Iugoslavia (1566), Letonia (1737), Lituania (2023), Malta (1595), Polonia (1946), R. Moldova (1976), R. Slovacă (1715), Slovenia (2387), Ungaria (1514)
2501-3500 (18 țări)	Austria (2933), Belarus (3031), Belgia (3206), Bulgaria (2942), Danemarca (3272), Estonia (2670), Germania (2649), Grecia (2858), Irlanda (3455), Islanda (2808), Italia (3135), Marea Britanie (3126), Olanda (3485), Portugalia (2812), Federația Rusă (2998), Spania (3858), Suedia (2810), Ucraina (2812)
3501 și peste (3 țări)	Finlanda (4033), Franța (3617), Norvegia (4009)

(*) inclusiv învățământul superior particular

Sursa: *World Education Report 1998, UNESCO, Paris, p. 150-151.*

Numărul de locuri de studiu finanțate de la bugetul de stat nu putea fi semnificativ majorat, ca urmare a adoptării de bugete de austeritate, pe fondul tergiversării procesului general de reformă și al resurselor limitate colectate de sistemul fiscal al statului.

În acest context, începând cu anul universitar 1998/1999, au fost adoptate mai multe măsuri care vizau creșterea numărului de studenți, paralel cu diversificarea surselor de finanțare a învățământului superior: [33]

- au fost introduse locuri de studiu în învățământul de zi, finanțate prin taxe;
- s-a liberalizat dreptul candidaților de a opta la admitere la două sau mai multe facultăți, ceea ce mărea șansa de reușită;

- s-a autorizat învățământul deschis, programele fiind derulate numai de universitățile care dispuneau de o experiență solidă în organizarea învățământului de zi în specializarea/specializările organizate în noua formă de învățământ;
- s-a permis studenților de la învățământul de zi să efectueze, în paralel cu prima facultate, și studii în domenii complementare, într-o a doua facultate;
- au fost încurajate universitățile de stat să adopte măsuri de flexibilizare a admiterii în învățământul superior, în funcție de cererea locală/regională și ținând seama de numărul total de locuri oferite pentru anul I (la zi, seral, cu taxă și învățământ deschis).

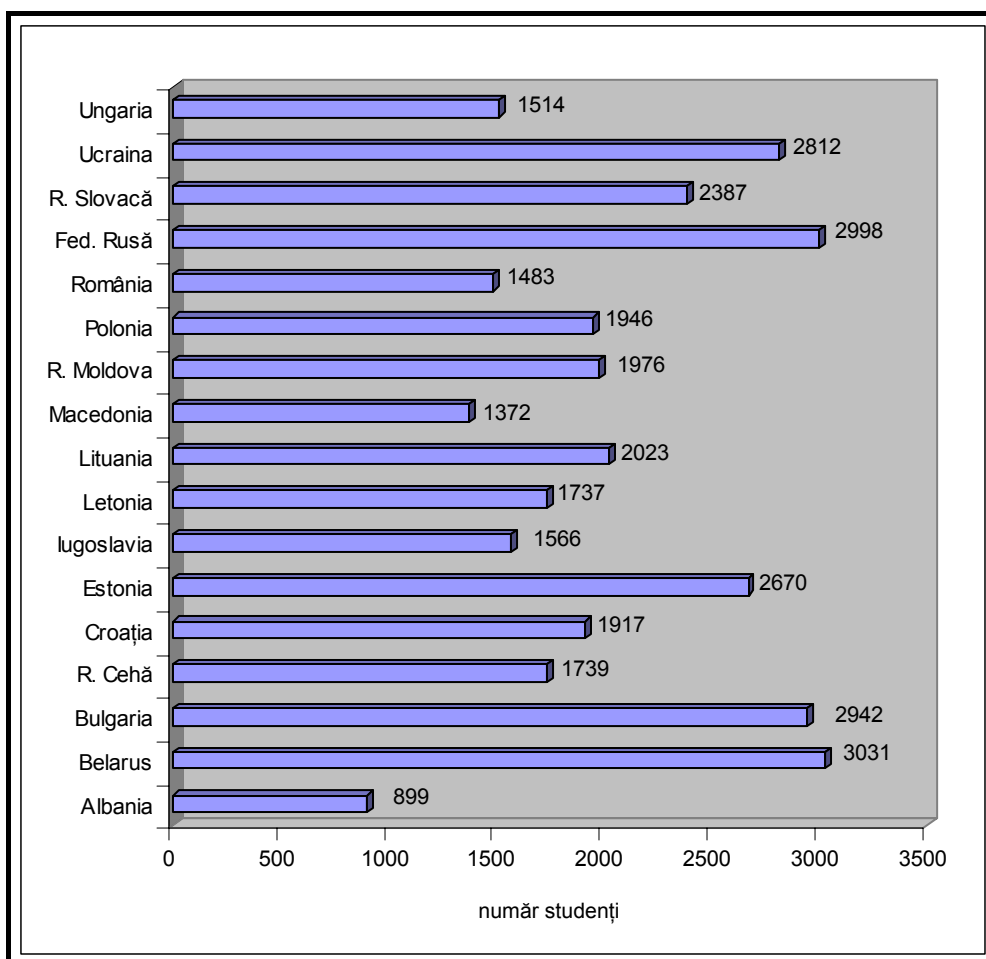


Figura 5.1. Numărul de studenți la 100.000 de locuitori în țările Europei Centrale și de Est în anul 1995

Cum era de așteptat, majoritatea universităților au efectuat cu precauție lărgirea accesului prin noile modalități de studiu. Repartiția studenților înscriși în anul I de studii pe diversele oportunități de înmatriculare în anul universitar 2000-2001 este prezentată în figura 5.2.

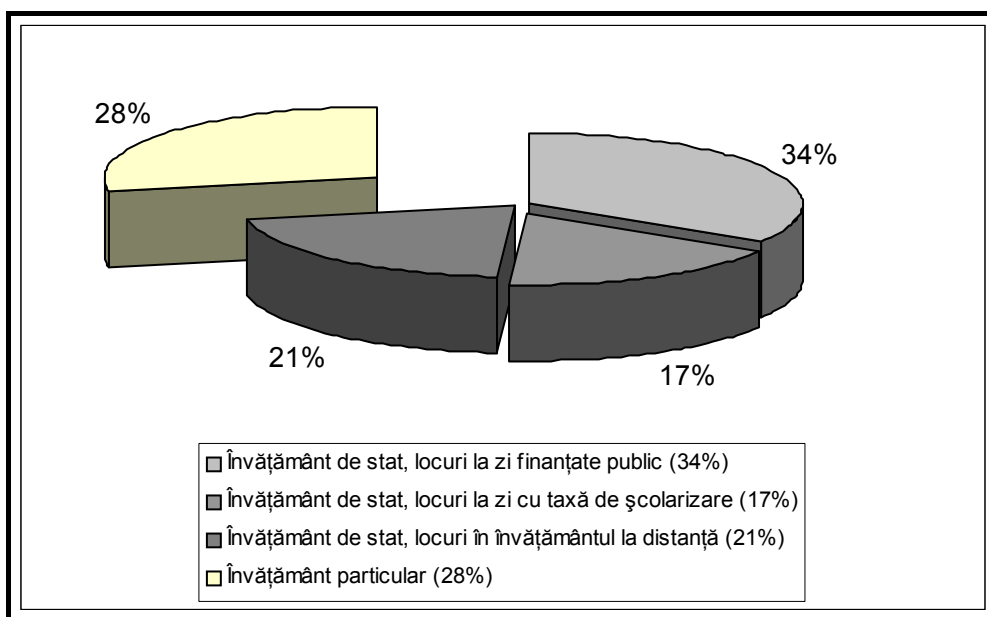
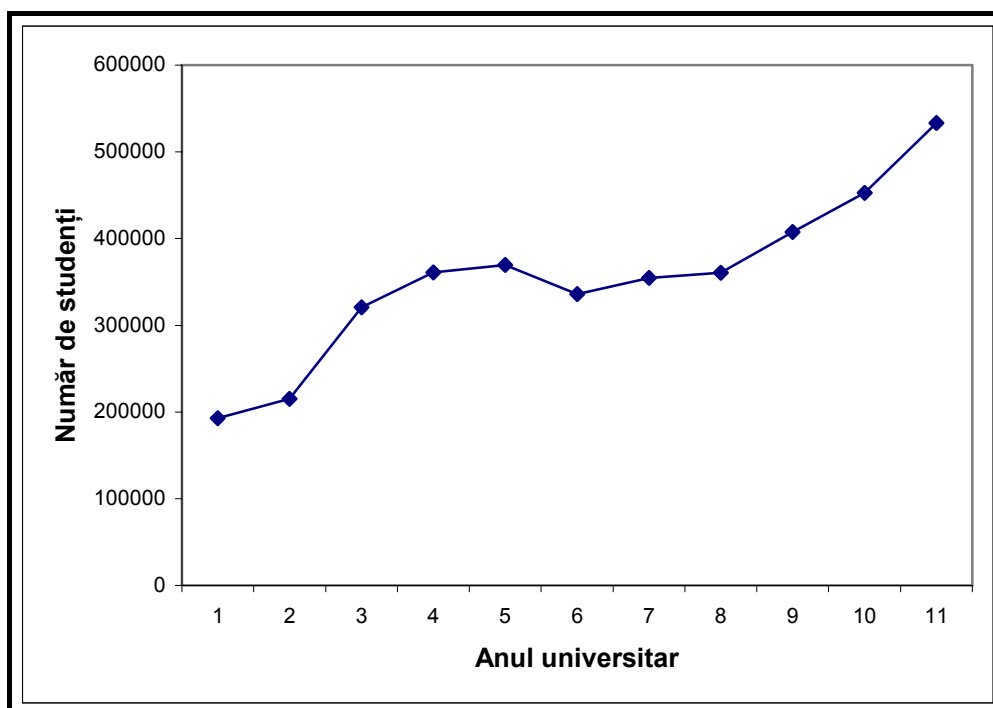


Figura 5.2. Structura studenților înscriși în anul I de studii în anul universitar 2000-2001

N-au lipsit însă nici excesele de liberalizare și nici fluctuațiile de atitudine față de lărgirea accesului în următorii ani universitari. Ele au afectat calitatea procesului de instruire în respectivele instituții de învățământ superior, cifra de școlarizare nefiind just corelată nici cu capacitatea spațiilor de învățământ și nici cu politica de resurse umane. Efectul global al aplicării liberalizării cifrei de școlarizare în universitățile românești este ilustrat în figura 5.3.

Datele din Tabelul nr. 5.2. subliniază faptul că aceste măsuri au inițiat **germenii unui proces de masificare a învățământului superior din România**, atât în sectorul de stat, cât și în cel particular.

Graficul din figura 5.4. ilustrează faptul că sectorul particular al învățământului superior românesc are în anul universitar 2000/2001 o pondere de 28,5% (față de 25,7% în anul 1997/1998 înaintea începerii masificării, respectiv, 26,5% în anul universitar 1992/1993), deși taxele de școlarizare în instituțiile particulare sunt semnificativ superioare celor solicitate de universitățile de stat. Aceste exigențe financiare nu au întotdeauna acoperire în calitatea programelor formative, iar învățământul superior particular românesc nu este altceva decât o multiplicare a ofertei clasice din universitățile de stat. Prea rar se poate afirma că învățământul particular oferă o alternativă de formare față de învățământul de stat (așa cum prevăd legile pertinente).



Legendă: anii universitari succesivi, specifici perioadei 1990-2001 sunt notați pe axa absciselor cu numere de la 1 la 11.

Figura 5.3. Dinamica numărului de studenți înmatriculați în perioada 1990-2001

Tabelul nr. 5.2.

Analiza comparativă a dinamicii înmatriculării în anul I

	1997/1998	2000/2001	Creșterea
Învățământ de stat	52 mii locuri	128 mii locuri	2,46 ori
Învățământ particular	18 mii locuri	49 mii locuri	2,72 ori
Total	70 mii locuri	177 mii locuri	2,53 ori

Sursa: Evidențele interne ale Ministerului Educației.

Care este efectul după trei ani al introducerii acestor măsuri?

Pe ansamblul învățământului superior românesc, efectivele de studenți (la toate formele de învățământ) au crescut de la cca 338 mii în 1995, la 533 mii în 2001 (de 1,58 ori). **Creșterea este spectaculoasă**, dacă se observă că față de 1483 studenți la 100.000 de locuitori în 1995, în anul 2001 se ajunge la 2370. **Față de nivelul de referință 2900-3000 de studenți la 100.000 de locuitori, specific majorității țărilor din Uniunea Europeană, există încă un decalaj, dar**

el este relativ ușor de recuperat. Important este ca decizia de deschidere cantitativă să fie dublată de măsuri adecvate de asigurare a calității, în condițiile unui învățământ superior masificat.

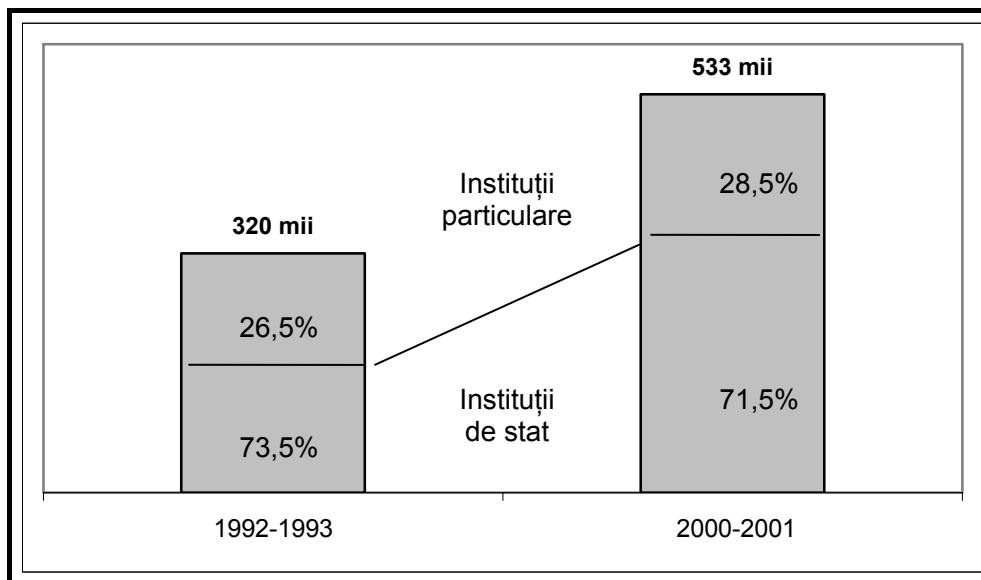


Figura 5.4. Evoluția raportului public-privat în rândul studenților înmatriculați în învățământul superior (2000-2001 comparativ cu 1992-1993)

Desigur, sunt multe voci din mediul universitar și extrauniversitar care critică vehement una sau alta dintre măsuri, sau chiar întregul pachet de liberalizare a accesului, afirmând că s-a distrus ceva ce mergea bine și dădea produse remarcabile (absolvenți apreciați peste hotare).

Acestora trebuie să li se răspundă astfel: ***lumea prezentă și mai ales cea viitoare, societatea cunoașterii nu se bazează pe elite, ci pe un număr cât mai mare de specialiști cu studii superioare.*** Deschiderea porților universității către lume devine o premisă a dezvoltării durabile a societății, inclusiv a societății românești. Această cerință nu poate fi nici ocolită, nici amânată!

Ceea ce trebuie criticat nu este procesul în sine, cât rezistența la schimbare (inerția) și excesele izolat remarcate în comportamentul unor universități. Învățământul superior masificat înseamnă altfel de tehnologii de învățare-formare, o nouă relație student-profesor, mediată deseori prin mijloacele moderne de comunicare, altfel de manuale universitare și materiale didactice ajutătoare, alte exigențe și așteptări decât în învățământul rezervat elitelor.

Pregătirea elitelor se mută din ciclul de formare universitară către ciclul de formare postuniversitară (masterat, studii de specializare și doctorat). În acest context, pe bună dreptate, în cadrul procesului Bologna, sunt puse în cumpănă durata și costurile formării universitare inițiale.

Totodată, masificarea presupune **dezvoltarea unei culturi a calității în fiecare instituție de învățământ superior**. Întregul flux de educare-formare este permanent supus (auto)evaluării, controlului intern de proces tehnologic, iar pentru a dezvolta încrederea între instituții, asistăm la proliferarea mecanismelor de certificare externă a calității, la nivel național și/sau transnațional.

O mențiune: Europa nu dorește instituirea de standarde europene de calitate pentru că favorizează prezervarea specificităților naționale în domeniul învățământului superior. Dezvoltarea unei dimensiuni europene a calității învățământului superior tinde să se materializeze în verificarea colegială reciprocă a conținuturilor educaționale și a calității lor (*peer review*). Dar o astfel de atitudine presupune o prealabilă reglementare și practică a asigurării calității de fiecare universitate în parte. **Ministerului Educației îi revine, firește, rolul de a jalona calea spre un sistem coerent de asigurare a calității în învățământul superior desfășurat în universități. Orice alt comportament al forului tutelar înseamnă încălcare a autonomiei universitare, solemn declarate prin Magna Charta Universitatum (1988) și garantată, în cazul țării noastre, de însăși Constituția României.**

5.2. Reforma de tranziție

Reforma postdecembristă a învățământului superior românesc a început, cum era și firesc, prin măsuri de depolitizare a planurilor de învățământ și prin reînființarea unor specializări, facultăți și instituții de învățământ, suprimate de regimul totalitar ceaușist.

Un prim document programatic pentru reforma învățământului superior îl reprezintă lucrarea "*Direcții ale reformei sistemului de învățământ superior din România*", redactată de Lazăr Vlăsceanu, Cătălin Zamfir și Ioan Mihăilescu pe baza studiilor tehnice și a analizelor, elaborată în cadrul Grupului Consultativ pentru Învățământul Superior și Cercetarea Științifică și publicată în 1994. [48]

Prefățând acest studiu, profesorul universitar Liviu Maior, pe atunci ministrul Învățământului, scria:

"Luând ca referință tradițiile pe care mai ales epoca lui Spiru Haret le-a consacrat, dezvoltările pe care instituțiile noastre de învățământ superior n-au încetat nicicând să le producă, experiențele altor universități și sisteme europene de învățământ superior, solicitările și mesajele ce ne vin din viitor, propunem comunității noastre acest studiu centrat pe direcțiile de schimbare, de reformă a structurilor și, mai ales, a funcțiunilor sistemului românesc de învățământ superior. Colaborând strâns cu echipa coordonatoare, am urmărit ca studiul să prezinte opțiuni alternative, dar și direcții strategice ale reformei, care să fie produse ale analizei comunității universitare, asumate cu luciditate, dar și cu responsabilitate față de viitor."

O privire onestă asupra modului în care au evoluat lucrurile în primii șapte ani de după apariția studiului evidențiază un fapt ce trebuie spus cu claritate: atât

comunitatea academică, cât și conducerile succesive ale ministerului de resort au manifestat o consecvență demnă de apreciat în abordarea problematicii reformei.

“Evident, nu au lipsit accentele personale privind prioritățile, ritmul, modalitățile concrete de implementare a conceptelor, dar acest lucru trebuie considerat natural într-o abordare de asemenea complexitate și responsabilitate”, se arată în Argument la studiul analitic asupra “Finanțării învățământului superior. Tendințe actuale” publicat în 2001 de profesorii George Dincă și Mihai Korca. [10]

Până în 1997, reforma de tranziție s-a derulat, cu dificultățile inerente începutului schimbărilor într-o comunitate puternic conservatoare, pe diverse paliere și componente legislative și instituționale, fără a căpăta necesara coerență și consistență prevăzute în primul document programatic.

În esență, învățământul superior românesc se identifica, la sfârșitul anului 1997, prin câteva caracteristici care nu aveau nimic comun cu spiritul european al educației terțiare: [35]

- un sistem rigid, opac față de cerințele reale de formare inițială și continuă, izolat în ceea ce metaforic se numește propriul turn de fildeș;
- un sistem preponderent etatist, dependent de finanțarea și deciziile de la centru (minister);
- un sistem care a continuat să sufere nefericita tradiție a subfinanțării de la bugetul de stat, fără a concepe și implementa căi, mijloace și reglementări de depășire a acestei stări;
- un sistem care a promovat criteriile egalitariste de organizare și administrare, sensibil la presiunile și interesele individuale sau de grup;
- un sistem care a acceptat creșteri cantitative și multiplicări formale orizontale nejustificate de nevoile locale sau regionale de dezvoltare, în loc să susțină și să promoveze performanța, calitatea și competitivitatea;
- un sistem care s-a (re)deschis treptat colaborării internaționale, dar care n-a știut și n-a putut să inițieze necesarele măsuri de compatibilizare, pentru ca parteneriatul să devină unul real, durabil, cu avantaje, dar și cu obligații responsabil asumate de fiecare.

Sectorul particular al învățământului superior românesc s-a dezvoltat, de regulă, sub forma ofertei paralele, copiind curriculumul, împrumutând corpul didactic și preluând mecanismul de funcționare al universităților de stat, specific începutului anilor 1990.

Într-un asemenea context, reforma învățământului superior românesc trebuia să determine o schimbare cuprinzătoare, sistematică și rapidă, să determine modificări radicale atât pe palierul legislativ, cât și în plan strategic și operațional, de implementare, astfel încât *dintr-un segment reactiv* la schimbările din societate, învățământul superior să devină prin instituțiile sale *un factor de*

promovare a transformării. Conținutul și gestiunea învățământului superior trebuiau armonizate cu principiile de funcționare și idealurile societății postcomuniste: libertăți individuale imprescriptibile, tratament juridic egal într-un stat de drept, societate democratică deschisă, libertate de opinie și de inițiativă, economie de piață. Renașterea morală, cognitivă și tehnologică a societății, pregătirea României pentru societatea cunoașterii și a învățării impuneau modificări consistente imediate în viața și activitatea universităților.

Ajustarea din mers a strategiei, conceptualizarea și reglementarea legală adecvată, modernă a obiectivelor reformei trebuiau să meargă împreună cu operaționalizarea măsurilor la nivelul instituțiilor de învățământ superior, al facultăților și colegiilor universitare, al catedrelor și departamentelor din universități. Numai o abordare frontală și concomitentă a tuturor palierele reformei și un ritm alert de implementare puteau determina recuperarea anilor de întârziere a reformei sistemice.

În ianuarie 1998, ministrul educației, profesorul universitar Andrei Marga sintetiza astfel nevoia de a imprima reformei pragmatism și coerență, de a asigura transformărilor nu numai anvergură și dinamism, ci și compatibilitate europeană:

“Avem nevoie de un învățământ care încurajează competiția și favorizează înnoirea. Cu cât ieșim mai degrabă din actualul sistem centralist și egalitarist de învățământ, redând școlilor, liceelor și universităților autonomia firească și răspunderea subsecventă, cu atât vom pune mai repede în mișcare vastele energii de schimbare din învățământ. Bugetul cameralist trebuie depășit în favoarea bugetării globale. Descentralizarea folosirii resurselor..., folosirea autonomă a granturilor obținute prin competiții naționale și internaționale, trebuie emancipată de actualele blocaje interne... Învățământul privat trebuie profilat ca real competitor și ca alternativă mai performantă în raport cu învățământul public și nu ca efect al anchilozării acestuia.

Avem nevoie de un învățământ cu standarde ridicate, orientat spre cercetare științifică. Un învățământ de bună calitate are impact benefic asupra atât de multor aspecte ale societății, încât e superfluu să subliniem cât de necesar ne este acest învățământ.” [33]

Cu un minim efort de structurare analitică a măsurilor promovate de Ministerul Educației începând cu luna decembrie 1997, se constată că acestea concretizează patru obiective fundamentale ale unui învățământ superior modern: [25]

- *creșterea treptată a accesului la studii universitare*, ținta strategică finală fiind garantarea dreptului civic la educația inițială și continuă de nivel terțiar;
- *ameliorarea calitativă a învățământului superior și a cercetării științifice universitare*, astfel încât diplomele și certificatele acordate la încheierea studiilor să deschidă perspectiva unei prezențe profesionale competitive pe piața internă și internațională a muncii din chiar anul absolvirii

studiilor, precum și premise favorabile pentru obținerea statutului social și material-financiar ținut de studenți prin efortul de parcurgere a studiilor universitare și postuniversitare;

- *descentralizarea gestiunii academice și financiare a învățământului superior* prin întărirea autonomiei universitare și a răspunderii personale și instituționale pentru actul de conducere;
- *încurajarea parteneriatului* activ între universitățile din țară și străinătate (*networking*), între universități, pe de o parte, și întreprinderi și instituții din mediul local și regional extrauniversitar (*partnership*), pe de altă parte, astfel încât învățământul superior românesc să redevină o sursă a dezvoltării civice și spirituale durabile a societății noastre, un promotor al cunoașterii prin educația terțiară inițială și continuă, un factor al (re)cunoașterii valorilor spirituale și artistice ale României, al performanțelor tehnice și tehnologice ale specialiștilor ei.

Desigur, reforma produce efectele scontate numai în măsura în care noua viziune și noile reglementări sunt corect percepute la nivelul instituțiilor de învățământ superior, iar aplicarea lor se face în spiritul întăririi autonomiei universitare și al descentralizării. Universitățile îi sunt delegate competențe decizionale în domeniul academic și financiar, ceea ce presupune completarea criteriilor generale, cuprinse în reglementările și recomandările autorităților centrale cu precizări proprii și criterii specifice, care concretizează măsurile reformatoare în circumstanțele caracteristice fiecărei instituții de învățământ superior.

Dacă în 2002, o bună parte din universități se află în stadii mai mult sau mai puțin avansate de implementare a noului mecanism decizional, aceasta înseamnă că *masa critică a universităților care doresc transformarea a fost creată* și că etapele parcurse nu pot fi ignorate sau anulate decât dacă se încalcă autonomia universitară și voința comunităților academice.

Faptul că acum, în 2002, cele mai performante instituții de învățământ superior, având o situație academică și financiară bună sunt tocmai universitățile cu comunități dornice să-și asume responsabilitățile de conducere locală, în pofida unui mediu economic, fiscal și financiar prea puțin favorabil, confirmă justetea și viabilitatea măsurilor de descentralizare a gestiunii academice și financiare.

Pretutindeni în lume, universitatea contemporană s-a îndepărtat de modelul pasiv de instituție dependentă de comanda statală și de finanțarea exclusivă de la bugetul de stat (*universitatea napoleoniană*), întrucât ea se confruntă cu starea de subfinanțare din resurse publice, dar și ca multiplicarea și diversificarea atât a prestațiilor sale, cât și a beneficiarilor de servicii.

Era firesc să apară o atitudine activă din partea multor universități pentru a proteja interesele membrilor comunității academice și autonomia universitară în noile circumstanțe ale societății. Regulile competiției pe o piață educațională tot

mai internaționalizată, cu tot mai mulți actori, au influențat, cum era și firesc, managementul universitar: ***universitatea contemporană este astăzi frecvent organizată ca o întreprindere prestatoare de servicii publice, ca un operator economic confruntat cu rigorile, dar și cu avantajele economiei de piață.***

Autorii unor studii recente asupra managementului universitar vorbesc chiar de *universitatea antreprenorială*. [7, 44, 46, 49] Fără a cădea în capcanele excesului de spirit antreprenorial și în condițiile conservării valorii/calității serviciului public, *“trebuie să conferim universității atributele unei întreprinderi într-o economie de tip liberal. Dacă acceptăm că a întreprinde înseamnă a schimba ordinea existențială, universitatea și întreprinderea au un punct comun important: ambele schimbă ordinea lucrurilor. Într-o economie a cunoașterii, dominată de materia cenușie, tocmai acest punct comun ne face să pledăm în favoarea unei viziuni înnoite a Almei Mater, aceea a unei universități antreprenoriale, active într-un spațiu competitiv numit piața învățământului superior”*, afirma profesorul Ernest Gibert, președintele Universității din Rouen, Franța, la Brașov în octombrie 2000, în fața Conferinței Naționale a Rectorilor din România. [15]

Desigur, în România, ca de altfel pretutindeni în lume, există și cealaltă categorie de universități, refractare la orice încercare de transformare, la orice inovație. Mentalitatea *“mandarinului universitar”*, a profesorului afișând un *“dispreț superior”* față de acei colegi care cu bună credință, își asumă noile responsabilități de *“mărunți”* administratori este prezentă și domină în astfel de instituții. Pentru asemenea comportamente și atitudini, universitatea riscă să rămână un refugiu jalnic în fața vicisitudinilor vieții de zi cu zi, o mânăstire întreținută de Dumnezeu Stat, în care, sub pomposul nume de *“viață academică”* se ascunde, în fond, *“boema universitară necenzurată instituțional, în care concurența cu alții este un concept vulgar, exilat în non existență, pentru simplul motiv că instituția sa este ea singură cea mai bună, inegalabilă”* – constata pe un ton sarcastic profesorul Valentin Mureșan. [40]

Vocea și presiunea acestor comunități academice refractare față de nou, față de schimbare se fac tot mai auzite și sunt tot mai intens resimțite în învățământul superior românesc de după anul 2000.

Fără îndoială, încercări de combatere a reformei de tranziție în învățământul superior românesc au existat și în ultima parte a anilor 1990, dar ele s-au risipit fără alte efecte sesizabile decât întârzierea temporară a aplicării unor măsuri din programul cuprins în strategia actualizată a reformei, publicată de Ministerul Educației cu prețioasa asistență a CEPES/UNESCO în anul 1998 sub titlul *“Învățământul superior într-o societate a învățării”*. [21]

Pentru încheierea fără întârzieri și ocolișuri a reformei de tranziție în învățământul superior românesc este esențial să se înțeleagă, o dată pentru totdeauna și fără ezitări, că ministerul și consiliile sale consultative au, în prezent și în viitorul previzibil, următoarele competențe:

- rolul de inițiator și apărător al unor reglementări instituționale, financiare

și fiscale, favorabile îndeplinirii multiplelor funcții ale universităților contemporane;

- rolul de îndrumare și asistență strategică a universităților în realizarea strategiei naționale în domeniul învățământului superior;
- rolul de coordonare și supraveghere a preocupărilor instituționale de asigurare a calității în învățământul superior;
- rolul de asigurare și control al transparenței și legalității în procesul de obținere, repartizare și utilizare a resurselor, în condițiile respectării autonomiei universitare.

Tentativele înregistrate în anii 2001 și 2002 de imixtiune a Ministerului Educației în procesul decizional la nivelul universităților, de confiscare și redistribuire a unei părți a veniturilor extrabugetare, de soluționare birocratică, de la centru a unor situații locale specifice sunt sortite eșecului. Astfel de măsuri vor fi revocate și înlocuite, mai devreme sau mai târziu, prin reglementări principiale, care să favorizeze transparența deciziilor, să întărească autonomia instituțională a universităților și competiția clară și corectă pentru atragerea studenților și a resurselor umane, financiare și materiale capabile să asigure un învățământ superior de calitate europeană. Totodată, tendințele centrifuge ale unor universități de stat și particulare trebuie eliminate în relația cu Ministerul Educației. Dezvoltarea unei rețele puternice de universități promovează mai bine interesele comunităților academice decât o structură puternic fragmentată. O *Conferință a Rectorilor Universităților Acreditate din România* ar putea deveni un for reprezentativ al intereselor tuturor universităților în relația lor cu administrația centrală.

Proiectul de reformă a învățământului superior și a cercetării științifice universitare, negociat în anii 1994–1995 și operaționalizat în perioada 1997-2001, a fost sprijinit financiar și tehnic din trei surse: Banca Mondială, Uniunea Europeană prin programul PHARE și contribuția Guvernului României. Pentru a facilita gestiunea întregului proiect, au fost stabilite trei componente autonome, aflate însă într-o perfectă sinergie: [26]

- *Componenta I:* Dezvoltarea capacității manageriale în învățământul superior românesc, cu un buget total de 14,3 milioane USD, din care 9,6 milioane USD reprezintă finanțarea nerambursabilă oferită de Uniunea Europeană, iar diferența de 4,7 miliarde USD constituie cofinanțarea din partea Guvernului României.
- *Componenta II:* Dezvoltarea învățământului universitar, a învățământului în cadrul colegiilor universitare și a educației terțiare permanente (27,6 milioane USD dintr-un împrumut acordat de Banca Mondială, la care se adaugă, de asemenea, contribuția Guvernului României).
- *Componenta III:* Dezvoltarea învățământului postuniversitar și a cercetării științifice universitare (buget total de 42,1 milioane USD,

rezultat din cofinanțarea oferită de Guvernul României și din împrumutul contractat cu Banca Mondială).

Din păcate, proiectul de sprijinire din surse internaționale a reformei învățământului superior românesc s-a încheiat la mijlocul anului 2001, dar spiritul novator nu trebuie nici abandonat, nici compromis prin eventuale măsuri punctuale luate sub presiunea unui sau altui dezechilibru local, a unui sau altui grup de interese conservatoare.

Guvernul și Parlamentul României au promovat și finanțat procesul de reformă declanșat în 1994 și continuat cu remarcabilă consecvență de toate formațiunile politice sau tehnocrate care s-au succedat în conducerea Ministerului Educației. Desigur, măsuri de corecție pot și trebuie să fie adoptate pe tot parcursul procesului de schimbare, dar spiritul și sensul reformei nu trebuie să fie schimbate, dacă credem cu adevărat în generoasele obiective fixate în documentul programatic din 1994. De altfel, autorii studiului de fundamentare a primei strategii de reformă remarcă în încheierea documentului:

“Este important de subliniat că ne-am străduit ca propunerile să fie profund complementare, astfel că realizarea lor fragmentată riscă să genereze efecte negative în funcționarea de ansamblu a sistemului. ... Și sperăm că toți cei interesați vor opta pentru construcția ordonată, flexibilă, mereu adaptată la noi cerințe și necesități, părăsind contemplația fie anomică și criticistă, fie simplă meditativă și amânată pentru un mai târziu confuz și nedeterminat”. [48]

Acum, în 2002, este la fel de important de subliniat că nu este suficientă asigurarea conformității formale cu orientările procesului Bologna. Măsurile de fond, care vizează căile, mijloacele și pârgurile economice, financiare și fiscale de funcționare a universităților, măsurile referitoare la mecanismele de asigurare a calității în învățământul superior românesc și cele de stimulare reală a cercetării științifice universitare, inclusiv a participării la programe internaționale, trebuie să fie măsuri compatibile cu ceea ce generic numim economie de piață funcțională.

Ministerul Educației, paralel cu preocupările de perfecționare a cadrului legal de funcționare a tuturor instituțiilor de învățământ superior din România, trebuie să militeze și să obțină **o reglementare cât mai favorabilă a mediului legal, financiar și fiscal în care își desfășoară activitatea universitățile**. În acest fel, autonomia universitară reală se va putea manifesta plener și va contribui, pe măsura competenței și capacității concurențiale a fiecărei comunități academice, la realizarea strategiei naționale a învățământului superior. În fond, dacă sprijinim o asemenea orientare, facem un bine universităților de marcă ale țării. Iar dacă aceste universități prosperă academic și științific, România va avea locul meritat în Spațiul European de Învățământ Superior.

5.3. Începuturile compatibilizării europene

În spațiul european reîntregit după evenimentele din anul 1989, asistența PHARE a reprezentat un sprijin permanent în concentrarea și armonizarea

strategiilor de reformă a învățământului superior din țările aflate în procesul tranziției postcomuniste cu principiile și practicile specifice mediului universitar din statele membre ale Uniunii Europene. [23]

Asistența PHARE a fost o sursă de idei reformatoare, de modele și soluții care au facilitat elaborarea noului cadru legal al învățământului superior românesc și conceperea primei strategii de reformă a acestui sector (1994). Din păcate, pe plan operațional, reforma învățământului superior s-a concretizat, până la sfârșitul anului 1997, în diverse măsuri adoptate în plan instituțional, fără a căpăta un caracter coerent și fără a atinge conținuturile ofertei educaționale. Dimpotrivă, s-a produs o multiplicare și diversificare (mărunțire) a specializărilor universitare fără precedent în istoria învățământului superior românesc și fără termen de comparare în spațiul european. Consecința acestei conduite a fost faptul că modesta finanțare de la bugetul de stat (0,6-0,7% din PIB) a fost risipită pe un număr tot mai mare de specializări, facultăți și universități create și omologate în perioada 1990-1997.

Paralel cu accelerarea reformei de tranziție, începând cu anul 1998, au fost pregătite premisele și s-au făcut primii pași ai reformei structurale avansate pentru compatibilizarea internațională treptată a misiunii, funcțiilor, proceselor educaționale și de cercetare, precum și a “produselor” universităților românești.

În transpunerea strategiei de reformă a învățământului superior, universitățile au beneficiat în perioada 1991-2001 de asistența PHARE, acordată la început numai în cadrul Programului TEMPUS, la care s-a adăugat din 1996 și un Program special pentru România: Higher Education Reform (HER-RO-9601). Cele două programe au generat inputurile necesare operaționalizării reformei atât la baza sistemului de învățământ superior (în universități), cât și la vârf (în ministerul coordonator).

Fondurile alocate României în cadrul **Programului TEMPUS** în sumă totală de 108 milioane euro au fost folosite în derularea a 267 de proiecte europene comune, a 104 proiecte de măsuri complementare și a 1267 de burse individuale de mobilitate transeuropeană.

Dincolo de aceste cifre impresionante, merită să evoc aici câteva dintre cele mai semnificative contribuții pe care le-a avut Programul TEMPUS în modernizarea învățământului superior românesc și în susținerea strategiei de integrare:

- Programul a avut o contribuție majoră în compatibilizarea pe plan european a planurilor de învățământ și a programelor analitice, creând premisele pentru introducerea în învățământul superior românesc a sistemului de credite transferabile compatibil cu cel european (ECTS).
- Programul a generat diversificarea structurilor de învățământ în raport cu cerințele pieței muncii prin dezvoltarea învățământului superior de scurtă durată și prin inițierea învățământului postlicență în formarea studiilor aprofundate și a studiilor de masterat.

- Reforma curriculară a fost susținută de Programul TEMPUS atât prin preocuparea permanentă pentru modernizarea metodelor de predare, inclusiv predarea asistată de calculator și învățarea la distanță, cât și prin alocarea de fonduri pentru echiparea modernă a laboratoarelor didactice, dezvoltarea tehnicilor multimedia, prelucrarea și transmiterea de date etc.
- Reforma managementului universitar a fost sprijinită de Programul TEMPUS prin finanțarea unor proiecte care au vizat modernizarea serviciilor administrative ale universităților, a oficiilor de relații internaționale, a serviciilor studențești și a celor de contabilitate. Alte proiecte au condus la constituirea de oficii de consultanță și orientare de carieră pentru studenți și absolvenți, la dezvoltarea de centre de marketing universitar pentru promovarea cooperării dintre universități și mediul lor local/regional social, cultural și economic.
- Activitățile TEMPUS au creat premisele necesare aderării României la o nouă generație de programe comunitare adresate educației și formării profesionale, inclusiv învățământul superior: SOCRATES și LEONARDO da VINCI.

Programul PHARE-HER RO-9601 a ținut dezvoltarea capacităților manageriale în învățământul superior românesc, atingând toate palierele decizionale atât în cadrul universităților (structuri academice și administrative), cât și la nivelul consiliilor create pentru întărirea capacității instituționale a ministerului de resort în vederea implementării reformei (Consiliul Național de Finanțare a Învățământului Superior - CNFIS, Consiliul Național al Cercetării Științifice în Învățământul Superior - CNCSIS, Consiliul Național de Evaluare Academică și Acreditare - CNEAA și Conferința Națională a Rectorilor din Universitățile de Stat - CNR).

Programul a oferit cadrul favorabil pentru dezbaterile largă a tematicii reformei, pentru cunoașterea și împărtășirea experiențelor pozitive, dar și a eșecurilor înregistrate în universitățile românești sau în cele partenere din statele Uniunii Europene, pentru introducerea de noi structuri decizionale (director general administrativ, administrator de facultate) și noi instrumente de management (planul strategic de dezvoltare instituțională și contractul instituțional cu ministerul coordonator), pentru introducerea unui mecanism nou de finanțare a universităților, dar și pentru asigurarea calității în învățământul superior.

Merită evidențiat faptul că, folosind resursele acestui Program de asistență din partea Uniunii Europene, universitățile au putut fi înzestrate cu *hardware* și *software* pentru gestiunea autonomă a resurselor, pentru evidența școlarității, pentru evidența electronică a fondului de cărți și publicații din biblioteci.

Dincolo de aceste contribuții nemijlocit sesizabile, beneficiul inestimabil pentru dezvoltarea viitoare a învățământului românesc constă în *schimbarea de mentalitate și de atitudine* a staff-ului academic și administrativ față de

universitate, față de problemele ei de management și gestiune, față de locul și rolul ei în societate, în mediul local și regional.

Cel puțin acea parte a staff-ului academic și administrativ și acei studenți care s-au implicat în proiecte și granturi finanțate de Programul TEMPUS, precum și cei implicați în Programul PHARE-HER RO-9601 au conștientizat treptat faptul că *pretutindeni în lume sistemul de învățământ superior este într-o perpetuă schimbare și adaptare*, după cum lumea extraacademică cunoaște o continuă dinamică. Ei reprezintă acea masă critică chemată să continue reforma în învățământul superior românesc.

Din 1997, România participă activ în programele europene Socrates, Leonardo da Vinci și Youth for Europe. Pentru a gestiona operativ implicarea instituțiilor românești în aceste programe, au fost create agenții naționale specializate, cu autonomie financiară garantată prin actele normative de constituire, preluându-se modelul european de organizare. Actualmente, România este un partener activ în derularea celei de a doua generații de programe europene.

România a început procesul de examinare a *acquis*-ului comunitar împreună cu celelalte state candidate în anul 1998, după Consiliul European de la Cardiff (iunie 1998). Negocierile de aderare au debutat oficial la Conferința Interguvernamentală din februarie 2000, dar documentele de poziție pentru primele cinci dosare, între care și cel referitor la "Învățământ, formare profesională, tineret" (capitolul 18) erau la acea dată deja pregătite temeinic pentru prezentarea oficială la Comisia Europeană.

Învățământul a fost primul domeniu major de negociere a aderării României la UE, iar "examenul" de la Bruxelles a fost trecut pozitiv. [31] În obținerea acestui rezultat, un rol hotărâtor l-au avut măsurile adoptate pe plan intern de Ministerul Educației, după semnarea, la 19 iunie 1999, a *Declarației de la Bologna* care vizează crearea unei *Zone Europene a Învățământului Superior*, iar la 30 septembrie 1999 a *Declarației de la Florența*, care pune bazele unei *Zone Europene de Cooperare Lărgită în domeniul Educației de Bază*.

În domeniul învățământului superior:

- a fost implementat modelul european de Anexă administrativă la diploma de absolvire (*Diploma Supplement*), începând cu anul universitar 2000-2001;
- a fost reglementată organizarea unor formații de studii complete în limbi moderne de mare circulație internațională (Ordonanța de Guvern nr. 73/2000);
- a fost generalizată recunoașterea perioadelor de studiu efectuate peste hotare în cadrul programului european de mobilități Erasmus-Socrates, începând cu anul universitar 1999/2000 (după ce, în prealabil, s-a generalizat organizarea pe semestre a parcursului de studiu);

- în temeiul ratificării, în 1998, a *convenției de la Lisabona asupra recunoașterii calificărilor obținute în învățământul superior din Regiunea Europa*, în 1999 a fost creat CNRED – *Centrul Național pentru Recunoașterea și Echivalarea Diplomelor* - organism omolog instituțiilor existente în țările Uniunii Europene pentru *nostrificarea* operativă a diplomelor și certificatelor emise de universitățile din țările europene.

Ca recunoaștere a eforturilor și pașilor făcuți de România în reforma educațională, Comisia Europeană a acceptat, în 1999, organizarea la București a *Conferinței anuale a miniștrilor europeni ai educației*, în anul 2000. Reuniunea a marcat un record absolut prin participarea oficială a 35 de țări europene. Dincolo de agenda reuniunii, Conferința a permis un substanțial schimb de opinii cu privire la tendințele ce se manifestă în țările europene în aplicarea Declarațiilor de la Bologna și Florența.

Tot o recunoaștere internațională a justetei măsurilor de reformă educațională în România marchează și expertiza Organizației de Cooperare și Dezvoltare Economică, dată publicității în 2000, în care se subliniază, între altele:

“De la începutul anului 1998, Ministerul Educației a accelerat reformele în virtual toate sectoarele sistemului educațional. În timp ce schimbarea aduce inevitabil perturbări, iar serioase constrângeri materiale și psihologice față de reformă continuă, dimensiunile și direcțiile majore ale reformei în curs merită să fie susținute”. [3]

Totodată, *Rapoartele periodice de țară ale Comisiei Europene cu privire la progresele înregistrate de România în procesul de aderare la Uniunea Europeană*, constată, la rândul lor, că reforma sistemului educațional este în progres, în pofida dificultăților de ordin financiar (subfinanțarea severă a întregului sistem de învățământ), *“ceea ce va implica eforturi semnificative pentru atingerea standardelor internaționale”* (vezi Raportul de țară pe anul 1999).

În încheierea acestui paragraf, mai trebuie menționat faptul că prin *Declarația solemnă* semnată la 16 martie 2000, ***Strategia Națională de Dezvoltare Economică a României pe Termen Mediu*** a fost însușită de toate forțele politice din țară ca o *“platformă comună de acțiune pentru promovarea interesului național”* și că *opțiunile de reformă a învățământului enunțate în perioada 1998-2000 fac parte integrantă din această strategie*.

Patru zile mai târziu, la 20 martie 2000, acest document a fost oficial înaintat Comisiei Europene la Bruxelles de primul ministru al Guvernului României. Apreciind favorabil consensul politic intern la adoptarea Strategiei Naționale de Dezvoltare Economică a României pe Termen Mediu, ***Comisia Europeană a ținut să sublinieze că se așteaptă ca această strategie să fie aplicată***, astfel încât România să se apropie, cât mai curând posibil, de momentul aderării la Uniunea Europeană.

În miezul Strategiei este situată crearea unei economii de piață funcționale, compatibile cu principiile, normele, mecanismele, instituțiile și politicile Uniunii

Europene. În cadrul capitolului V “Resurse umane și politicile sociale”, apare următorul obiectiv prioritar al Strategiei:

“Promovarea reformei educaționale atât la nivelul de bază, cât și în învățământul superior. Modernizarea sistemului de învățământ se va realiza în acord cu tendințele manifestate în țările cele mai avansate, punându-se accentul pe:

- a) *Descentralizarea sistemului național de învățământ;*
- b) *Promovarea relației contractuale dintre unitățile de învățământ și comunitățile locale;*
- c) *Organizarea sistemului național de formare a managerilor din învățământ;*
- d) *Dezvoltarea utilizării tehnologiei informației și comunicației în procesul educațional;*
- e) *Extinderea sistemului național al învățământului la distanță;*
- f) *Aplicarea programului național de educație a adulților și a programului “șansa a doua prin educație”;*
- g) *Formarea profesională continuă, în acord cu politicile similare din Uniunea Europeană;*
- h) *Restructurarea finanțării învățământului.”*

Era de așteptat ca, odată asumate astfel de priorități, ele vor fi consecvent promovate spre binele învățământului românesc și, într-o perspectivă mai largă, spre concretizarea Strategiei Naționale de Dezvoltare pe Termen Mediu.

Din păcate, realitatea de zi cu zi a managementului învățământului superior contrazice această așteptare. ***Poate că intențiile sunt bune, dar mijloacele și căile de atingere a priorităților mai sus enumerate n-au nimic de a face cu genul de reglementări compatibile cu economia de piață funcțională, cu principiile, normele, mecanismele, instituțiile și politicile aplicate în domeniul învățământului superior de statele membre ale Uniunii Europene.***

Sigur, lucrurile se vor îndrepta, blocajele interioare vor fi depășite. Dar cu ce preț? Și în cât timp? Cât de mult vor mai crește decalajele?

Este rândul masei critice de universitari care au văzut transformarea în acțiune în universitățile occidentale și au contribuit la implementarea în universitățile românești a primilor pași de reformă (uneori șovăielnici, alteori prea îndrăzneți) să genereze un proces continuu și coerent de schimbări și adaptări. Nu trebuie ratat obiectivul strategic prioritar – promovarea învățământului superior, dar nici căile și mijloacele de concretizare a acestuia, astfel încât România să poată contribui, pe măsura potențialului său intelectual, la crearea și promovarea Spațiului European al Învățământului Superior.

6. O posibilă cale de acțiune pentru continuarea compatibilizării europene

Participarea avantajoasă a universităților românești la Spațiul European de Învățământ Superior începând chiar cu anul 2010, presupune o serie de inițiative legislative și măsuri de îmbunătățire a reglementărilor actuale, o abordare nouă, curajoasă a relației dintre Ministerul Educației și universități, o clară asumare de responsabilități din partea universităților, în cadrul unei coordonări strategice, dinamice, centrarea conducerii fiecărei universități pe principiile managementului calității totale și ale eficientizării alocării resurselor.

Fără a avea pretenția că enumerarea de mai jos este exhaustivă, apreciez că progresul învățământului superior românesc, paralel cu integrarea sa în viitorul Spațiu European de Învățământ Superior depind de următoarele acțiuni, care trebuie întreprinse neîntârziat, într-o manieră coerentă:

- Definitivarea unei *strategii naționale actualizate cu privire la dezvoltarea învățământului superior românesc* și supunerea ei unei largi dezbateri (măcar în mediile universitare). Astfel, fiecare profesor, cercetător, administrator, dar și fiecare student va cunoaște ce așteaptă statul și societatea civilă de la învățământul superior, cum se integrează și care este contribuția acestui sector vital pentru progresul națiunii, pentru aplicarea Strategiei Generale de Dezvoltare pe Termen Scurt și Mediu a României. Strategia învățământului superior nu poate fi altfel concepută decât ca un program cu preocupări consecvente de compatibilizare europeană, de descentralizare a sistemului instituțional și decizional, de acces transparent la resurse, de asigurare a calității și competitivității în condițiile garantării unui acces cât mai larg la educația terțiară a cetățenilor țării. Strategia trebuie să cuprindă, cu claritate, obiective, căi de realizare, termene, resurse disponibilizate de la bugetul statului și/sau atrase, precum și responsabilități. Fără astfel de precizări, riscăm să dispunem de încă o strategie, după multe alte strategii concepute în trecutul mai mult sau mai puțin apropiat.
- Întrucât învățământul superior contemporan răspunde exigențelor și așteptărilor mai multor grupări de interese (*stakeholders*), trebuie adoptate *măsuri adecvate de implicare a tuturor părților în susținerea financiară a funcționării universităților*. Evident, această nouă reglementare nu are sorți de reușită dacă Parlamentul României nu va elabora o reglementare modernă, europeană, a cofinanțării unor obiective și/sau instituții prin alocarea de fonduri atât de la bugetele publice, cât și din surse provenite din sectorul privat. Nici cooperarea dintre universitățile de stat și cele particulare, dintre universități și întreprinderi nu va înregistra progrese semnificative, atât timp cât actualele reglementări de tip centralist, birocratic vor rămâne în vigoare.

- *Relația dintre Ministerul Educației și universități trebuie să avanseze hotărât către o nouă sinergie, bazată pe o relație contractuală.* Clauzele contractului instituțional trebuie să prevadă cu claritate aspectele cantitative și calitative ale programelor educaționale și de cercetare ale universităților pe care statul înțelege să le finanțeze în cadrul fiecărei universități pentru a-și realiza propriile obiective din Strategia Națională de Dezvoltare. Instrumentele managementului strategic modern al universităților există (planul strategic instituțional de dezvoltare și contractul instituțional cu ministerul coordonator), ele trebuie doar actualizate și aplicate. Aplicarea reală a acestor instrumente mai presupune însă ca Ministerul Educației să definească public conținutul propriului său plan strategic și să accepte o negociere reală a clauzelor contractuale cu fiecare universitate.
- Modernizarea și completarea cadrului legal de funcționare a învățământului superior presupune: elaborarea și adoptarea unei *Legi moderne a universităților românești*, care să cuprindă toate aspectele și funcțiile ei în cadrul unei societăți democratice, deschise competiției autohtone și internaționale; revizuirea fundamentală a *Legii de funcționare a CNEAA* și a *Legii statutului personalului didactic*, pentru a alinia prevederile lor la cerințele actuale ale învățământului superior românesc, la uzanțele și practicile cele mai competitive din spațiul european. O reglementare clară, modernă, a mecanismului de *asigurare a calității învățământului superior în cadrul universității*, precum și de certificare a calității este și ea absolut necesară în cel mai scurt timp. O reglementare nouă trebuie elaborată și aplicată și pentru *asistarea socială a celor ce fac studii superioare*. Actualul sistem de burse și alocații, bazat pe principii egalitariste, absoarbe anual între 18 și 25% din ceea ce alocă statul învățământului superior, deși acest gen de finanțare își are locul mai curând în bugetul asistenței sociale, decât în cel al învățământului superior. Paralel cu noua reglementare a sistemului de burse, ar trebui pusă în aplicare și reglementarea accesului la credite bancare pentru susținerea studiilor la nivelul educației terțiare. Implementarea tuturor acestor noi legi consumă timp, iar generalizarea bunelor practici trebuie făcută înainte de 2010. O consultare internațională sistematică a experților de la Comisia Europeană și de la ministerele de resort din țările membre ale Uniunii Europene ar înlătura eventualele tentative de reglementare originală a ceea ce în alte țări funcționează deja bine, în mod tradițional.
- *Reforma curriculară în universități* trebuie și ea încheiată urgent. Organizarea educației terțiare pe două cicluri principale de studii după modelul învățământ universitar – învățământ postuniversitar, aplicarea generalizată a semestrizării planurilor de învățământ și a folosirii unor sisteme de credite transferabile, compatibile cu ECTS sunt tot atâtea premise ale participării universităților românești la Spațiul European de Învățământ Superior. Masificarea învățământului superior, pe de altă

parte, implică o regândire a conținuturilor și finalităților programelor de educație terțiară, precum și a tehnologiilor de educare-formare. Ministerul Educației și CNEAA dispun de pârghiile legale pentru a determina generalizarea experiențelor pozitive înregistrate în multe universități de stat românești. Pe de altă parte, universitățile de stat și particulare trebuie să înțeleagă că vor fi excluse din circuitul european, dacă nu-și adaptează, din timp, **formatul și conținuturile programelor educaționale** la reperele convenite în cadrul "procesului Bologna".

- La nivelul fiecărei universități, este imperioasă generalizarea aplicării instrumentelor și mecanismelor unui management universitar modern. *Profesionalizarea managementului financiar și logistic* (administrativ), respectiv, angajarea personalului de conducere financiară și administrativă pe bază de contract, în urma unui concurs public, care respectă regulile competiției reale *oferă garanția performanței și degreveză, în același timp, conducerea academică de administrația cotidiană*. În cadrul marilor universități, ar trebui încurajată descentralizarea gestiunii financiare pe facultăți și catedre, concomitent cu externalizarea serviciilor studentești (prin crearea unei întreprinderi în subordinea universității).
- *Managementul resurselor umane* ar trebui orientat în sensul asigurării numărului și calității personalului didactic și de cercetare tânăr, apt și dornic să preia și să continue activitățile universitare. Dincolo de reglementări mai flexibile în problema politicii de resurse umane din partea Ministerului Educației, universitățile pot și trebuie să adopte o atitudine de atragere, motivare și recompensare a tinerilor cu reale perspective de afirmare științifică și didactică în cadrul instituțiilor respective. Unele experiențe pozitive există deja în România. Ele trebuie doar cunoscute și, eventual, diversificate în beneficiul comunităților universitare. O serie coerentă de măsuri trebuie angajate la nivel guvernamental, ministerial și universitar pentru a preveni transformarea într-o formă fără fond a *principiului finanțării globale a universităților*, prevăzut în *Legea învățământului nr. 84/1995, republicată în 1999*. [10]
- *Universitățile de stat și particulare trebuie stimulate pentru a dezvolta parteneriate strategice* cu alte universități, cu întreprinderi, bănci, instituții de cultură, administrații locale etc. O mai bună cunoaștere a posibilităților și nevoilor fiecărei părți implicate în parteneriat nu poate avea decât efecte benefice pe planul actualizării conținuturilor educaționale, al inserției ușoare a absolvenților pe piața muncii, al comenzilor de cercetare, consultanță și asistență științifică și/sau tehnică. Universitatea devine astfel mai bine cunoscută și își îndeplinește misiunea de focar de progres și cultură în relația cu mediul extrauniversitar. Pe de altă parte, în gestionarea acestor parteneriate, universitățile trebuie să implice personal adecvat (personal didactic, de cercetare, doctoranzi și studenți), ca o soluție de fixare și fidelizare a resurselor umane performante și de satisfacere a exigențelor partenerilor.

- Întreg *sistemul de management al învățământului superior trebuie centrat pe calitate*. La fel ca într-o întreprindere, managementul strategic al universității se bazează pe implicarea tuturor membrilor comunității academice în asigurarea succesului pe termen lung prin satisfacerea clienților și obținerea de avantaje atât pentru universitate, cât și pentru societate. Nu numai factorii de input, ci și toate procesele desfășurate în universitate de membrii comunității academice trebuie continuu evaluate calitativ chiar de cei care participă la aceste procese formative, de cercetare, administrare și conducere. La aceste aspecte ale autoevaluării calitative se adaugă o lucidă analiză a calității rezultatelor activității la contactul lor cu lumea exterioară universității și la concurență cu produsele altor universități. *Managementul total al calității într-o universitate presupune, prin urmare, luarea în considerare a fiecărei componente a activității comunității academice* (nu numai componenta de formare inițială). Nu se poate asigura un absolvent de calitate, capabil să intre rapid în viața profesională activă, dacă alături de programe educaționale moderne și flexibile nu există o activitate susținută de cercetare-dezvoltare, o relație biunivocă stabilă cu lumea angajatorilor, contacte sistematice cu instituții partenere și concurente din țară și străinătate, un management academic, financiar și logistic performant etc. Pentru fiecare funcție îndeplinită de universitate este necesar să fie concepute și aplicate *mecanisme interne transparente de autoevaluare a calității*. În procesul de evaluare este antrenat nu numai corpul profesoral, ci și studenții, cercetătorii, personalul auxiliar, angajatorii și absolvenții în primii 3-5 ani de la absolvire. Este ușor de observat că o asemenea abordare antreprenorială a calității învățământului superior se sprijină pe pragmatismul acțiunilor întreprinse de universitate, pe raționalitatea alocării resurselor umane, financiare și materiale, pe valorificarea lor opțională. Asigurarea calității nu numai că satisface clienții universității, dar asigură, în același timp, integrarea ei în mediul extrauniversitar, precum și participarea în rețele universitare internaționale, cele paneuropene fiind prioritare, prin comunitatea de interese promovate. Odată cu instituirea mecanismelor interne de asigurare a calității în fiecare universitate, Ministerul Educației va putea trece, într-un viitor previzibil, la finanțarea universităților, în funcție de performanțele calitative ale programelor lor educaționale. La 2-3 ani după generalizarea la nivel național a mecanismelor de asigurare a calității și acceptarea de către comunitățile academice a ierarhizării calitative a programelor educaționale similare, noul mecanism de finanțare ar putea înlocui actuala finanțare de bază a universităților.
- Cum se știe, producerea și utilizarea științei nu cunosc granițe. În consecință, universitățile își verifică performanța instituțională numai prin confruntare și conlucrare pe plan național și internațional. Participarea universităților românești la Spațiul European de Învățământ Superior presupune din partea acestora o *disponibilitate sporită de cooperare*

internațională, care depășește actualele angajamente de mobilități studențești, de granturi comune de cercetare. Pentru a pregăti o implicare eficientă a universităților românești în genul de activități pe care le presupune funcționarea Spațiului European de Învățământ Superior, trebuie adoptat un cadru legal favorabil și pus în aplicare un sistem de stimulente financiare al participării lor eficiente la “*procesul Bologna*”. Recenta constituire a APART – *Agenției Naționale pentru Parteneriatul Universităților cu Mediul Economic-Social și Participarea României la Programul TEMPUS III* – este o decizie salutară, dar Agenția trebuie să fie înzestrată cu personal adecvat și să-și înceapă neîntârziat activitatea de sprijinire a inițiativelor venite din partea universităților românești. În același timp, este necesară *întărirea capacității instituționale a universităților* pentru a se putea angaja în rețele internaționale (*networking framework*), precum și *acordarea de facilități financiare și fiscale* pentru derularea fără dificultăți și poticneli a programelor de colaborare interuniversitară internațională.

Referințe bibliografice

- ***, *Academic Freedom and University Autonomy: Two Perspectives*. CEPES/UNESCO, București, 1995
- Altbach, Ph. G. și McGill Peterson, Patti (editori): *Higher Education in the 21-st Century*. Institute of International Education, Washington, D.C., aprilie 1999
- ***, *Analiza politicilor naționale în domeniul educației: România*. OCDE, Paris, 2000
- Brătianu, C. (coordonator): *Managementul calității în învățământul superior*. "Vasile Goldiș" University Press, Arad, 2000
- Brătianu, C. și Lefter, V.: *Management strategic universitar*. Programul PHARE Universitas 2000. Editura RAO, București, 2001
- ***, *Cartea albă a reformei învățământului din România*. Ministerul Învățământului, București, 1995
- Clark, B.R.: *Crearea universităților antreprenoriale. Direcții de transformare organizațională*. Editura Paideia, București, 2000
- Daxner, M.: *Europe, Globality and Higher Education*. Document al CRE-AUE prezentat la Conferința de la Valencia, octombrie 1999
- ***, *The Dialogue of Universities with their Stakeholders: Comparisons between Different Regions of Europe*. AUE și Freie Universität Berlin, august 1998
- Dincă, G. și Korca, M.: *Finanțarea învățământului superior. Tendințe actuale*. Programul PHARE Universitas 2000. Editura RAO, București, 2001
- ***, *The eLearning Action Plan. Designing Tomorrow's Education*. Communication from the EC to the Council and the European Parliament. Comisia Europeană, Bruxelles, mai 2000
- ***, *European Report on Quality Indicators of Lifelong Learning*. Comisia Europeană, Bruxelles, iunie 2002
- ***, *Ghid al managementului universitar*. Editura Alternative, București, 1998
- Gibson, M.: *Higher Education Relevance in the 21-st Century*. Banca Mondială, Washington, D.C., 1998
- Gibert, E.: *L'université entrepreneuriale*. Document al Conferinței Naționale a Rectorilor din Universitățile de Stat din România, Brașov, octombrie 2000

- Gîrbea, Daniela (coordonator): *Evoluții recente ale conceptului și practicii de recunoaștere și echivalare a diplomelor de studii în Europa*. Editura Niculescu, București, 2000
- Gîrbea, Daniela: *Declarația de la Bologna și sinergia cu recunoașterea diplomelor*. MEN–CNRED, București, 2000
- Haug, G.: *Trends in Learning Structures in Higher Education in Europe*. Document CRE, august 1999
- Haug, G. și Tauch, Ch.: *Trends in Learning Structures in Higher Education (II). Follow-up Report Prepared for the Salamanca and Prague Conferences*. Document CRE, aprilie 2001
- Ioniță, S.: *Împotriva curentului. Argumente pentru introducerea taxelor de studiu în universitățile românești de stat*. Centrul pentru reformă instituțională. București, septembrie 1998
- ***, *Învățământul superior într-o societate a învățării*. Ministerul Educației Naționale și CEPES/UNESCO din București, Editura Multiprint, Iași, 1998
- Korka, M.: *Asigurarea calității în învățământul superior european*. Comunicare prezentată la Simpozionul ASE–AGER, București, mai 2002
- Korka, M.: *TEMPUS și reformă*. În volumul: *TEMPUS – 10 ani în România (1991–2001)*, editor Dan Grigorescu, Oficiul Român TEMPUS, București, 2001
- Korka, M.: *Universitățile contemporane răspund prin structuri instituționale diferite la provocările mediului exterior*. În: Revista de management comparat internațional. Editor Academia de Studii Economice din București, nr. 1/2000
- Korka, M.: *Reforma de tranziție în învățământul superior românesc*. În volumul: *Relansarea creșterii economice în România*. Editura Economică, București, 2000
- Korka, M.: *Reforma învățământului – de la opțiuni strategice la acțiune*. Programul PHARE Universitas 2000. Editura Punct, București, 2000
- Korka, M.: *Social Cohesion and Quality of Education – a Challenge for European Education*. Alocuțiune prezentată la cea de a IV-a Conferință a Miniștrilor Europeni ai Educației, București, 2000
- Korka, M.: *Education as a Vector for Globalisation*. Comunicare prezentată la Masa rotundă asupra dimensiunii globale a educației, Basel, mai 1998
- Lemerle, J.: *L'université, l'entreprise et l'international*. Alocuțiune prezentată la seminarul final al Programului PHARE de reformă a învățământului superior din România RO – 9601, Paris, mai 2001

- O'Mahony, Mary: *Universities and the Bologna Process*. În volumul: *Salamanca Convention 2001*, AUE, Geneva, 2001
- Marga, A.: *Quality Assurance: A Policy Paper of the Association of European Universities*. Document AUE, Geneva, septembrie 2001
- Marga, A.: *University Reform Today*. Cluj University Press, 2001
- Marga, A.: *Anii reformei (1997–2000)*. Editura Fundației de Studii Europene, Cluj, 2001
- Marga, A.: *Reforma învățământului și provocările noului secol*. Colegiul Noua Europă, București, 1999
- Marga, A.: *Guidelines for the Reform of Education in Romania*. Editura Multiprint, Iași, 1998
- Marga, A.: *General Report on the 11-th General Assembly of the Association of European Universities*. Document AUE, Berlin, august 1998
- Mihăilescu, I.: *The System of Higher Education in Romania*. Editura Alternative, București, 1996
- Miroiu, A. (coordonator): *Învățământul românesc azi*. Editura Polirom, Iași, 1998
- Miroiu, A. și Brătianu, C.: *The Quality Assurance Policy in Higher Education*. Programul PHARE Universitas 2000, Editura Paideia, București, 2000
- Mureșan, V.: *De ce este necesară descentralizarea financiară în cadrul universităților*. Document al seminarului "Reforma managementului învățământului superior din România", București, aprilie 2001
- Sadlak, J.: *Globalisation versus the Universal Role of the University*. Alocuțiune prezentată la Seminarul "Universities Project", Salzburg, februarie 2001
- ***, *Salamanca Convention 2001. The Bologna Process and the European Higher Education Area*. AUE, Geneva, 2001
- Scott, P.: *The Globalisation of Higher Education*. The Society for Research into Higher Education, Londra, 1998
- Scott, P.: *Shaking the Ivory Tower*. În revista: *UNESCO Courier*, Paris, septembrie 1998
- Tabatoni, P. și Barblan, A.: *Principes et pratique du management stratégique dans l'université*. AUE, Geneva, iunie 1998
- ***, *Universitățile în mediul lor social și economic*. Documentele Conferinței internaționale TEMPUS, Brașov, noiembrie 1998
- Vlăsceanu, L.: *Învățământul superior românesc la începutul noului mileniu. Strategia dezvoltării în anul universitar 2000/2001*. Document al

Conferinței Naționale a Rectorilor din Universitățile de Stat din România, Brașov, octombrie 2000

Vlăsceanu, L., Zamfir, C. și Mihăilescu, I.: *Direcții ale reformei sistemului de învățământ din România*. Editura Universității din București, 1994

Waechter, B. (editor): *Vision 20–10: Comment les dirigeants des universités européennes envisagent-ils l'avenir?* AUE și Freie Universität Berlin, august 1998

Zamfir, C.: *Sistemul titlurilor universitare*. Editura Expert, București, 1999.

Declarația comună a miniștrilor europeni ai educației

Bologna, 19 iunie 1999

Datorită realizărilor extraordinare din ultimii ani, dezvoltarea europeană a devenit o realitate tot mai concretă și relevantă pentru Uniune și cetățenii acesteia. Perspectivele de extindere, precum și relațiile în continuă dezvoltare cu alte țări europene conferă dimensiuni tot mai largi acestei realități. În același timp, asistăm la o conștientizare crescândă a unui segment larg al lumii politice și academice, precum și al opiniei publice în legătură cu nevoia de a clădi o Europă mai complexă și avansată, prin valorificarea și consolidarea dimensiunilor ei intelectuale, culturale, sociale, științifice și tehnologice.

O Europă a Cunoașterii este acum recunoscută în mare măsură ca fiind un factor de neînlocuit pentru dezvoltarea socială și umană, precum și o componentă indispensabilă consolidării și îmbogățirii cetățeniei europene, capabilă să ofere propriilor cetățeni competențele necesare pentru a face față provocării noului mileniu, și totodată conștiința de a împărtăși aceleași valori și de a aparține aceluiași spațiu social și cultural.

Importanța învățământului și a cooperării educaționale în dezvoltarea și consolidarea societăților stabile, pașnice și democratice este universal recunoscută ca fiind de maximă importanță, dată fiind mai ales situația din Europa de Sud-Est.

Declarația de la Sorbona din 25 mai 1998, care s-a bazat pe aceste considerații, a accentuat rolul central al universităților în dezvoltarea dimensiunilor culturale europene. Ea a pus în evidență crearea unui spațiu european al învățământului superior ca o modalitate-cheie pentru promovarea mobilității și posibilităților de angajare a cetățenilor și pentru dezvoltarea generală a continentului.

Mai multe țări europene au acceptat invitația de a se angaja să îndeplinească obiectivele stabilite în declarație, prin semnarea acesteia sau prin exprimarea acordului lor de principiu cu aceasta. Direcția urmată de mai multe reforme de învățământ superior lansate între timp în Europa a dovedit hotărârea multor guverne de a acționa.

Pe de altă parte, instituțiile europene de învățământ superior au acceptat provocarea și au jucat un rol principal în construirea unui spațiu european al învățământului superior, urmând principiile fundamentale enunțate în *Bologna Magna Charta Universitatum* din 1988. Faptul că independența și autonomia universităților garantează că sistemele de învățământ superior și cercetare se adaptează în mod continuu la exigențele în schimbare, la cerințele societății și la progresele științei este un lucru extrem de important.

S-a pornit pe o traiectorie corectă și cu un obiectiv punctual. Realizarea unei mai mari compatibilizări și a unei posibilități de comparare între sistemele de învățământ superior presupune totuși actualizări frecvente pentru a putea fi dusă la bun sfârșit. Trebuie să o sprijinim prin promovarea unor măsuri concrete pentru realizarea unor pași viitori tangibili. Întâlnirea din 18 iunie s-a bucurat de participarea experților autorizați și savanților din toate țările noastre și ne-a oferit sugestii foarte utile în legătură cu inițiativele care vor fi întreprinse.

Trebuie să acordăm o atenție specială obiectivului creșterii competitivității internaționale a sistemului european de învățământ superior. Vitalitatea și eficiența oricărei civilizații poate fi măsurată prin atracția pe care o exercită propria cultură asupra altor țări. Trebuie să convingem că sistemul european de învățământ superior câștigă un grad de atracție internațională egal cu tradițiile noastre culturale și științifice extraordinare.

Afirmându-ne sprijinul pentru principiile enunțate în declarația de la Sorbona, ne angajăm să ne coordonăm politicile pentru a atinge în cel mai scurt timp, și în orice caz în prima decadă a celui de-al treilea mileniu, următoarele obiective, pe care le considerăm că au o relevanță primordială pentru constituirea spațiului european al învățământului superior și pentru promovarea pe plan mondial a sistemului european de învățământ superior:

- Adoptarea unui sistem de diplome comparabile și care să ofere informații clare asupra studiilor, inclusiv prin implementarea Suplimentului diplomei, în vederea promovării posibilităților de angajare a cetățenilor europeni și competitivității internaționale a sistemului european de învățământ superior.
- Adoptarea unui sistem bazat, în esență, pe două cicluri principale, universitar și postuniversitar. Accesul la cel de al doilea ciclu va avea drept condiție încheierea cu succes a primului ciclu de studii, cu o durată de minimum trei ani. Diploma acordată după primul ciclu trebuie, de asemenea, să fie relevantă pentru piața de muncă europeană ca nivel specific de calificare. Ciclul al doilea va trebui să dea acces la studii pentru titlul de master și/sau doctor, așa cum există în multe țări europene.
- Stabilirea unui sistem de credite – așa cum este sistemul ECTS – ca mijloc adecvat de promovare a celei mai extinse mobilități a studenților. Credite ar putea de asemenea fi obținute în contextul învățământului neuniversitar, inclusiv al formării continue, dacă ele sunt recunoscute de universitățile respective.
- Promovarea mobilității prin depășirea obstacolelor care blochează libera circulație a persoanelor, cu accent pe:
 - accesul la studii și oportunități de formare și la serviciile asociate acestora – în cazul studenților;

- recunoașterea și valorificarea perioadelor de activitate competitivă de cercetare, predare și formare în Europa, fără a aduce prejudiciu drepturilor conferite de statut – în cazul profesorilor, cercetătorilor și personalului administrativ.
- Promovarea cooperării europene pentru asigurarea calității, în vederea dezvoltării unor criterii și metodologii comparabile.
- Promovarea unor dimensiuni europene necesare învățământului superior, cu accent special pe reforma curriculară, cooperarea între instituții, proiectele de mobilitate și programele compuse de studiu, formare și cercetare.

Ne angajăm prin prezenta să îndeplinim aceste obiective – în limita competențelor noastre instituționale și cu respectarea în totalitate a diversității culturilor, limbilor, sistemelor naționale de învățământ și a principiului autonomiei universitare – pentru a consolida spațiul european al învățământului superior. Pentru acest scop, vom căuta modalitățile de cooperare interguvernamentală, precum și cu organizațiile europene neguvernamentale competente în învățământul superior. Nădăjduim ca universitățile să răspundă din nou într-un mod prompt și pozitiv și să contribuie activ la succesul efortului nostru.

Convinși că stabilirea spațiului european al învățământului superior necesită un sprijin constant, supraveghere și adaptare la cerințele în continuă schimbare, hotărâm să ne întâlnim din nou după doi ani pentru a evalua progresele efectuate și pentru a estima măsurile ce trebuie întreprinse.

Volume apărute în cadrul colecției ESEN - 2 în anul 2001

**Probleme ale integrării României în Uniunea Europeană.
Cerințe și evaluări**

**Issues on Romania's integration into the European Union.
Requirements and evaluation**

**Stadiul negocierilor în vederea aderării la UE a statelor candidate
din Europa Centrală și de Est**

**Impactul adoptării acquis-ului comunitar privind
politica comercială comună în perspectiva aderării la UE**

**Implicațiile adoptării acquis-ului comunitar privind
politicile comerciale în domeniul produselor agroalimentare**

**Impactul adoptării politicii agricole comune (PAC)
asupra pieței principalelor produse agroalimentare românești**

Politica industrială în perspectiva aderării la UE

Politica energetică în perspectiva aderării la UE

**Sistemul impozitelor și taxelor
în Uniunea Europeană și în România**



CENTRUL DE INFORMARE ȘI DOCUMENTARE ECONOMICĂ
Redactor-șef: Valeriu IOAN-FRANC

Redactor: Dorina GHEORGHE
Prezentare grafică: Mihaela PINTICĂ
Coperta: Nicolae LOGIN
