

02.11.2009

Introducere

După 1989, universitățile românești au devenit foarte active în promovarea de schimbări în mediul academic. Trei etape ale evoluției universității românești pot fi identificate în această perioadă.

Prima fază. Imediat după 1989, energiile schimbării au fost absorbite în două direcții. Pe de o parte eliminarea deformărilor impuse de regimul socialist în termeni de programe de învățământ și chiar de personal; o nouă conducere la toate nivelele a fost aleasă. Pe de altă parte, au fost introduse noi direcții de învățământ, blocate de regimul socialist. Încă de la început, comunitatea academică a simțit nevoia de a afirma valorile autonomiei universitare, cu mult înainte ca legislația corespunzătoare să fie adoptată. O activitate intensă intelectuală a fost orientată spre definirea rolului universității în noul tip de societate.

A doua fază se caracterizează prin formularea unei strategii coerente de reformă a universității românești și convertirea ei în legislație și instituții. În 1992, Ministerul Învățământului a inițiat, cu suportul financiar al guvernului Japonez și sprijinul tehnic al Băncii Mondiale, un proiect de elaborare a strategiei de reformă a sistemului universitar românesc. Un larg grup de specialiști români a fost constituit în acest scop. Pe baza unui mare număr de studii sectoriale, în 1994 a fost finalizat raportul **Reforma învățământului superior din România** (Ioan Mihăilescu, Lazăr Vlăsceanu, Cătălin Zamfir). Strategia a fost supusă unei largi discuții în mediul universitar, în cursul cărora s-a produs un important proces de clarificare colectivă și de creere a unui solid consens. Forma finală a strategiei a fost adoptată de conducerea Ministerului Învățământului și, la propunerea acestuia, de către Guvern. Adoptarea proiectului de strategie de reformă ca document guvernamental a fost de natură să accelereze reforma universitară. Două legii importate au dat expresie legislativă principiilor sale fundamentale: **Legea evaluării și acreditării academice** (1994) și **Legea învățământului** (1995). Un rapid proces de instituționalizare s-a declanșat: în 1994 au fost constituite 3 consilii naționale, ca organisme prin care comunitatea academică participă la formularea politicii în învățământul superior: **Consiliul Național de Evaluare și Acreditare Academică**, **Consiliul Național al Cercetării Științifice Universitare** și **Consiliul Național de Finanțare a Învățământului Superior**. **Consiliul Național de Recunoaștere a Titlurilor și Diplomelor** fusese deja pus încă din 1990 pe noi baze. Paralel, s-a produs un proces de redefinire a funcțiilor Ministerului Învățământului în contextul autonomiei universitare.

Faza a treia. Sistemul universitar se află în momentul de față într-un proces de schimbare a structurilor sale organizațional-manageriale și de consolidare a noului sistem instituțional.

În contextul acestor rapide schimbări, unele componente ale sistemului universitar au suferit modificări mai degrabă marginale. Este cazul sistemului de titluri universitare și a criteriilor de promovare. Acesta prezintă puncte structurale de similaritate cu practica universitară internațională, dar și importante specificități. În ultimul timp, dincolo de aparența de înaltă stabilitate a acestui component al vieții universitare, au devenit tot mai evidente tensiuni structurale și tendințe subterane de schimbare.

Studiul de față are ca obiect sistemul de titluri universitare și procedurile de promovare, ca element central al politicii resurselor umane universitare. Concluzia generală a studiului este că sistemul de titluri universitare, dincolo de acceptarea sa quasi-unanimă, prezintă câteva puncte critice care ar putea fi rezumate astfel:

a. Unele importante componente ale sistemului actual de titluri universitare reprezintă o soluție la o situație de tranziție, dar care tind, în contextul actual, să blocheze intrarea politicii resurselor umane universitare într-o stare de normalitate.

b. Sistemul prezintă o serie de tensiuni și efecte negative structurale tot mai accentuate în contextul actual în care universitatea românească evoluează și care vor presa tot mai vizibil asupra adoptării de corecții și schimbări.

c. În fine, sistemul prezent de titluri universitare exprimă mai degrabă filozofia universității tradiționale. Schimbările profunde care au loc în întregul sistem universitar actual impune necesitatea unei regândiri a sistemului de titluri și a procedurilor asociate de promovare.

Pe scurt, concluzia acestui studiu este:

În momentul actual devine tot mai important a se reflecta critic asupra presupuzițiilor fundamentale ale sistemului titluri universitare și a procedurilor de promovare complementare acestuia. Pentru a se evita fluctuațiile haotice și tensiunile inutile, este urgent a se adopta o serie de modificări de structură care să facă din acest sistem un instrument suportiv pentru dezvoltarea rapidă a universității românești în contextul unei societăți moderne, aflată în rapidă schimbare.

Sistemul actual de titluri universitare este rezultatul unei lungi tradiții a universității românești. Autoritatea sa se datorează și faptului că el a reprezentat un instrument de succes al comunității academice în promovarea propriilor sale valori în fața presiunilor politice ale regimului socialist. Tocmai înalta sa acceptare îl face vulnerabil la schimbări generate de criză și neprecedate de o reflecție solidă. Acest tip de situații prezintă două riscuri majore când intră într-un ciclu de schimbare. Un prim risc îl reprezintă intrarea într-un proces caracterizat de răspunsuri punctuale la crize punctuale, direcția schimbării fiind rezultanta neintenționată a acumulărilor neorientate de vreo strategie. Cel de al doilea risc, mult mai grav decât primul, îl reprezintă adoptarea de schimbări globale improvizate, insuficient întemeiate pe o reflecție aprofundată și colectivă, de tipul *'reforma este ceea ce am visat eu azi noapte'*. Dacă examinăm

experiența celor 10 ani de tranziție, devine tot mai evident pericolul unor astfel de schimbări grăbite, de cele mai multe ori bine intenționate ca dorință de reformă, dar catastrofale prin faptul că împing sistemele într-un ciclu de oscilații haotice, inducându-i tensiuni și distorsiuni inutile.

Acest studiu încearcă să contribuie la limpezirea problemelor actuale ale sistemului nostru de titluri universitare și a procedurilor complementare de promovare, oferind astfel o bază de reflecție, mai sistematică pentru lanțul de decizii care inevitabil vor trebui să fie luate. Deși el sugerează unele soluții, acestea trebuie considerate doar ca unele dintre alternativele posibile, funcția lor fiind mai degrabă de a stimula imaginația și reflecția critică.

*
* *

Studiul prezentat aici a fost făcut posibil de un grant TEMPUS. În mod special trebuie menționată contribuția extrem de importantă a colegilor din Franța, Centrul universitar Bordeaux (Prof. Regis Ritz, Prof. J. Bothorel, Prof. Rouyer, Prof. Mora) și colegilor din Grecia, Institutul Tehnologic din Patra (Prof. Socrates Kaplanis și Prof. Dimitra Nanoussi). Se cuvin mulțumiri și greu de numărat și amintit colegii din diferitele universități românești în discuțiile cu care am avut ocazia să culeg informații, evaluări și să testez ideile mele. Prof. Ioan Mihăilescu, rectorul Universității București a avut un rol special prin suportul pe care l-a oferit constant acestui proiect. În această perioadă, contactele avute cu colegi din diferite alte țări (SUA, Marea Britanie, Japonia, Spania, Suedia, Ungaria) au fost extrem de informative și stimulative pentru cristalizarea ideilor prezentate aici.

În studiu sunt utilizate și datele oferite de două cercetări empirice asupra problemelor corpului profesoral universitar: prima realizată în cadrul Consiliului Național al Cercetării Științifice universitare, realizat de conf.dr. Petru Lisievici, lector Marian Preda și subsemnatul în 1996, pe un eșantion de 764 cadre didactice (CNCSU-1996) și o cercetare realizată de CEPES în 1997, pe un larg eșantion național, coordonată de prof. Lazăr Vlăsceanu și Lector dr. Alfred Bulai (CEPES-1997).

Capitolul 1 - Sistemul titlurilor universitare: caracteristici structurale

Profilul carierei universitare: funcțiile sistemului titlurilor universitare

Se înțelege prin **carieră universitară** modul în care este definită social-cultural și organizațional poziția cadrelor angajate în sistemul universitar, principalele funcții care se așteaptă să fie realizate, tipul de performanțe cerute, statutul social-profesional asociat; evoluția profesională pe perioade lungi de timp, care se suprapune de mult ori cu întreaga viață activă.

În mod special cariera este asociată cu o perspectivă temporală: promovarea cadrului didactic, în funcție de performanțele realizate în timp, de la debutul în poziția de cadru didactic universitar, până la ieșirea la pensie.

Cariera universitară este definită prin sistemul de titluri/ grade universitare și prin modul de promovare.

Titlurile sau **gradele universitare** reprezintă treptele carierei universitare. Ele exprimă pe de o parte recunoașterea formală a capacităților profesionale dobândite pe parcursul carierei universitare, și pe de altă parte funcțiile care pot fi realizate în sistemul universitar în raport cu fiecare titlu în parte.

Fiecărui titlu/ grad universitar îi sunt asociate o serie de **funcții/ responsabilități** care pot/ trebuie să fie îndeplinite în sistemul universitar.

O parte esențială a sistemului de titluri o reprezintă **criteriile de acces** la fiecare dintre aceste titluri (criteriile de promovare) și **mecanismele** de obținere a lor.

Sistemul de titluri/ grade universitare reprezintă un instrument crucial al politicii de resurse umane în sistemul universitar. Profilul său provine din caracteristicile particulare ale performanței în sistemul universitar și din criteriilor și mecanismelor de identificare a acestora. El exprimă:

- a. Un semnal în legătură cu tipul de performanță care se așteaptă de la cadrele universitare
- b. O direcție așteptată de dezvoltare a capacităților profesionale care conduce la avansul în cariera universitară
- c. Un instrument de motivare a performanțelor așteptate de către sistemul universitar și de atragere și menținere a personalului în cariera universitară
- d. Un mod de distribuire a funcțiilor și responsabilităților în sistemul universitar.

În primul rând, în sistemul universitar, performanța este rezultatul unei acumulări în timp a capacităților universitare. Un cadru didactic se formează într-o perioadă îndelungată de timp care ar putea fi aproximată de un minim de 5-6 ani pentru a putea exercita independent funcțiile minime cerute de sistemul universitar. Dezvoltarea sa profesională este un proces îndelungat care se întinde pe întreaga durată a carierei profesionale: în principiu, până la ieșirea din sistem prin pensionare. Din acest motiv, atașamentul, cel mai adesea pe viață, pentru cariera universitară reprezintă o caracteristică urmărită de către sistem.

În al doilea rând, performanța nu poate fi determinată punctual, în funcție de criterii clare și precise, ci prin considerarea unor criterii multiple, prin mecanisme complexe, la capătul unor cicluri mai îndelungate de activitate. Spre deosebire de alte sisteme în care performanța poate fi determinată relativ simplu, cu criterii suficient de clare și prin mecanisme organizaționale ușor de pus în funcție, în sistemul universitar performanța este multidimensională, putând fi determinată cu criterii greu de operaționalizat, în consecință în mare măsură imposibil de supus unei măsurători suficient de exacte. În plus, ea poate fi identificată după cicluri relativ lungi de activitate. Există și dificultăți în estimarea performanțelor efective, componente importante ale acestora rămânând în mare măsură imposibil de măsurat.

În aceste condiții, motivarea performanței de-a lungul întregii cariere universitare reprezintă o problemă extrem de complexă. Sistemul de titluri universitare și mecanismele de promovare reprezintă principalul sistem de motivare a performanței universitare în condițiile în care performanța este dificil de măsurat cu instrumente suficient de precise încât să excludă deformările subiective și să fie recompensată în mod direct. Din acest motiv, modul cel mai simplu de a cuantifica și recunoaște performanța este de a o exprima într-un sistem de titluri universitare care se obțin în timp, pe o scală ascendentă. Funcțiile de îndeplinit în sistemul universitar sunt atribuite în principal în raport cu acest sistem de titluri. Și de asemenea, recompensele, materiale și social-morale sunt în cea mai mare parte legate de acesta.

Principiul complementarității învățământ/ cercetare

Profesia universitară în prezent în țara noastră, ca de altfel în probabil toate țările, se bazează pe **principiul complementarității învățământ/ cercetare**. Acest principiu constă în cerința conform căreia personalul universitar trebuie să depună atât o activitate de învățământ, cât și una de cercetare științifică.

Acest principiu se fundează pe o anumită concepție asupra funcțiilor universității în societate și a modului în care se pot constitui resursele umane ale sistemului universitar. Mai precis, se presupune că universitatea este locul nu numai pentru formarea specialiștilor cu calificare înaltă, dar și de producere a cunoașterii. Ea este totodată unicul loc în care se formează propriile sale cadre și, de asemenea, cercetătorii științifici. Învățământul doctoral are ca principal obiectiv formarea capacităților de cercetare științifică.

Legea învățământului (nr. 84 din 24 iulie 1995):

Art.80. (1) În instituțiile de învățământ superior se organizează activități de cercetare științifică, dezvoltare tehnologică, proiectare, consultanță sau expertiză...

Legea privind Statutul personalului didactic (nr. 128 din 12 iulie 1997):

Art.55. - (1) Personalul didactic...desfășoară și activitate de cercetare științifică, dezvoltare tehnologică, activitate de proiectare și de creație artistică, potrivit specificului.

Combinarea funcției de învățare cu cea de producere de cunoștințe are două tipuri de rațiuni: o rațiune **extrinsecă** procesului de învățământ universitar și o alta **intrinsecă** acestuia.

Rațiunea extrinsecă: cercetarea științifică, în mod special cea fundamentală, este produsă în mod optim în mediul universitar, și prin mecanismele sistemului universitar. Această estimare este cel puțin adevărată pentru trecut. Marea majoritate a descoperirilor fundamentale au fost realizate în cadrul universitar. În discursul său rostit cu prilejul primirii în Academia Română ca membru de onoare, Mattei Dogan a făcut următoarea afirmație care sintetizează această idee: cea mai importantă descoperire tehnologică Statelor Unite în secolul nostru este **campusul universitar**. Campusul universitar a reprezentat instrumentul social-organizațional și cultural al producerii aproape a tuturor marilor descoperiri în cunoaștere.

De regulă sunt invocate unele caracteristici importante ale mediului universitar care îl face pe acesta înalt productiv pentru descoperirea științifică: autonomia/ libertatea cercetătorului de a dezvolta propriul său program de cercetare, care este vitală pentru cercetarea fundamentală; existența unor resurse umane pentru cercetare de înaltă competență (corpul profesoral) și cu disponibilități de timp pentru cercetare. Din acest ultim punct de vedere, combinația activitate de învățare/ activitate de cercetare pare a reprezenta o complementaritate extrem de eficientă. La acestea se adaugă doctoranzii care, în procesul lor de formare pentru cercetare, aduc importante contribuții la dezvoltarea cunoașterii. Resursele materiale ale universității destinate procesului de învățământ (bibliotecă, laboratoare) pot fi folosite în același timp și ca resurse ale cercetării. În acest caz, fondurile suplimentare pentru cercetare pot fi alăturate celor dedicate învățării, generând un sistem tehnic-economic al cercetării mult mai ieftin decât dacă el s-ar fi constituit independent. În fine, universitatea reprezintă un mediu uman stimulat prin faptul că adună împreună tânăra generație antrenată în procesul de formare și specialiști din domenii foarte diferite. Comunicarea reprezintă o precondiție esențială a oricărui proces de cercetare. Marile universități oferă din acest punct de vedere o **masă critică** de specialiști-cercetători, capabilă să asigure producerea eficientă de noi cunoștințe.

Rațiunea intrinsecă: se presupune că cercetarea științifică reprezintă o condiție esențială a eficienței procesului de formare universitară, o resursă a acestuia; ea exprimă

o nevoie internă a procesului de învățământ universitar. Două presupuziții tacite sunt incluse în acest mod de a defini relația universitate/ cercetare.

În primul rând se presupune că procesul de învățământ universitar reprezintă un **transfer către student a cunoștințelor la vârful cunoașterii**. Profesorul trebuie el însuși să fie la curent cu rezultatele de vârf ale cunoașterii în domeniul său, iar pentru aceasta, experiența pare a demonstra că cea mai bună soluție este ca el însuși să fie cercetător. Angajarea în cercetare are ca efect întreținerea contactului cu vârful cercetării. Antrenarea în cercetare asigură calificarea profesională necesară. Cunoașterea fiind un proces deschis, mai ales la vârful ei, transmiterea de cunoștințe echivalează în mare măsură cu transmiterea de informații cu privire la ‘căutările’, la discuțiile care în respectivul moment reprezintă procesul de producere a viitoarelor cunoștințe.

În al doilea rând, profesorul are în procesul de formare a studenților nu numai funcția de transmițător de cunoștințe, ci și pe aceea de a oferi un exemplu de cercetător. El introduce pe student nu numai în lumea cunoașterii acumulate, dar și în cea a creației științifice, în laboratorul în care se produc continuu noi cunoștințe. Studentul preia un model de cercetare în contactul său cu corpul profesoral universitar. Această funcție este în mod special pregnantă în sistemul de învățământ post-universitar (master și în mod special doctorat) unde se formează viitorii cercetători științifici.

Scala titlurilor universitare

Cariera universitară în România, cu scala titlurilor universitare care îi este asociată, se bazează pe principiul complementarității învățământ/ cercetare.

Ca rezultat al acestui principiu, cariera universitară este o carieră dublă: învățământ/ cercetare. Ea constă într-o specializare într-un anumit domeniu al științei, ceea ce înseamnă dezvoltarea capacităților atât didactice, cât și de cercetare în respectivul domeniu. În funcție de performanțele obținute pe parcurs, cariera universitară este caracterizată prin diferite trepte profesionale, **titluri universitare**, numite în *Legea privind Statutul personalului didactic (1 iulie 1997)* și **funcții didactice**.

Criteriile și mecanismele de promovare exprimă și ele opțiunea pentru principiul complementarității învățământ/ cercetare.

Legea învățământului:

Art.80. - (4) Activitatea de cercetare științifică constituie unul dintre criteriile de apreciere a valorii profesionale a cadrului didactic și, după caz, poate completa norma didactică.

În sistemul actual românesc există următoarele titluri/ funcții. Tabelul indică totodată și principalele caracteristici ale performanțelor cerute de și funcțiile asociate cu fiecare dintre titluri.

Titluri universitare	Capacități/ performanțe	Funcții de îndeplinit
Preparator	Absolvent facultate/ master la unele	În principal, perfecționarea pregătirii

	universități. Rezultate foarte bune în timpul facultății	într-un domeniu. Conduce 1-2 seminarii sub îndrumarea unui profesor cu experiență
Asistent	2 ani vechime în învățământul universitar sau cercetare*; în unele universități înscriere la doctorat	Conducere de seminarii - normă întreagă. Continuarea pregătirii profesionale, în mod special în sistemul doctoratului
Lector	6 ani vechime în învățământul superior sau cercetare științifică**; doctorand sau doctor; publicații științifice	Responsabil de curs: predă cursuri, seminarii, evaluează prin note activitatea studenților
Conferențiar	9 ani vechime în învățământul superior sau cercetare științifică***; titlul de doctor obligatoriu; un minimum de activitate de cercetare definit de Consiliul Național de Atestare a Titlurilor, Diplomelor și Certificatelor Universitare și materializată în publicații	Responsabil de curs: predă cursuri, seminarii, evaluează prin note activitatea studenților, atât la nivelul universitar, cât și postuniversitar: master și doctorat. La doctorat poate face parte din comisiile de examinare (examene și referate), cât și din comisiile de susținere a tezei de doctorat.
Profesor	9 ani vechime în învățământul superior sau cercetare științifică ***; titlul de doctor obligatoriu; un minimum de activitate de cercetare, substanțial mai ridicat decât pentru titlul de conferențiar, definit de Consiliul Național de Atestare a Titlurilor, Diplomelor și Certificatelor. De regulă se cere o anumită recunoaștere națională/ internațională a rezultatelor cercetării	Responsabil de curs: predă cursuri, seminarii, evaluează prin note activitatea studenților, atât la nivelul universitar, cât și postuniversitar: master și doctorat. La doctorat poate face parte din comisiile de examinare (examene și referate), cât și din comisiile de susținere a doctoratului. Unii dintre profesori, care prezintă rezultate deosebite în cercetarea științifică, pot primi dreptul de a conduce doctoratul. Acest drept este conferit de Consiliul Național de Atestare a Titlurilor, Diplomelor și Certificatelor, pe baza propunerilor făcute de universități

* 4 ani vechime în învățământul preuniversitar sau 5 ani în afara învățământului, dar în profilul postului

** doar 4 ani dacă are titlul de doctor; pentru vechimea în învățământul preuniversitar: 8 ani și doar 6 ani dacă are doctoratul; în afara învățământului, dar în profilul postului: 10 ani, cu 8 ani dacă are titlul de doctor

*** 15 ani în alte activități profesionale

Segmentarea scalei titlurilor

Scala titlurilor universitare este segmentată într-o parte inferioară și una superioară. Există două dimensiuni pe care se fac segmentări, acestea suprapunându-se doar parțial.

a. Dimensiunea tipul de activitate: activități standard universitare de conducere de cursuri și examinarea studenților/ activități de suport - seminarii, sprijinul profesorului. Pe această dimensiune există în fapt trei segmentări. Linia fundamentală de diferențiere a funcțiilor se plasează între titlul de asistent, pe de o parte, și titlurile superioare, pe de altă parte. De la lector în sus se atribuie întreaga responsabilitate a predării de cursuri și a examinării studenților. De la lector în sus se așteaptă o activitate de cercetare susținută. În partea superioară a scalei titlurilor se produc și alte subsegmentări. Conferențiarul și profesorii pot participa la activitățile doctorale: pot preda cursuri doctorale, pot face parte din comisiile doctorale. În fine, ultima segmentare se produce la nivelul titlului de profesor. Doar unii dintre profesori pot conduce doctorat.

Se observă că această segmentare ia în considerare **doar** activitatea didactică. În ceea ce privește activitatea de cercetare științifică toate cadrele didactice au obligații similare. Preparatorul și asistentul au în principal sarcina de a realiza bazele unei pregătiri superioare în domeniu și să deuteze în cercetarea științifică.

b. Dimensiunea prestigiu socio-profesional. Conform filozofiei întregului sistem, încununarea carierei profesionale universitare o reprezintă titlul de profesor. Titlul de profesor, acordat în primul rând în funcție de rezultatele activității științifice, așa cum sunt ele cristalizate în acumularea de publicații care dau o anumită notorietate științifică, este titlul standard spre care fiecare se presupune că trebuie să aspire. Se presupune de asemenea că fiecare cadru universitar poate să obțină titlul de profesor printr-un efort normal. Restul titlurilor de predare (lector și chiar conferențiar) sunt definite ca titluri intermediare, desemnând o activitate încă insuficientă care mai presupune acumulări, sau o carieră universitară nefinalizată datorită unor deficite din sfera cercetării științifice. Conferențiarul are un prestigiu ridicat, cel puțin în prima parte a carierei, fiind prima treaptă superioară recunoscută pe baza meritelor în cercetare. În timp, prestigiul său se erodează devenind un cadru didactic care nu este suficient de bun pentru a ajunge profesor. Lectorul are prestigiu provenit din faptul că are responsabilități standard universitare - predarea de cursuri, examinarea studenților -, dar din punctul de vedere al celeilalte dimensiuni, cercetarea științifică, este insuficient pentru că nu a reușit să obțină nici măcar titlul de conferențiar. Doar la începutul carierei titlul este prestigios, dar spre sfârșit el devine chiar semnul unei ratări profesionale.

Figura 1.1 - Segmentarea scalei titlurilor universitare pe cele două dimensiuni

Dimensiunea tip activitate Dimensiunea prestigiu

----- Profesor-----	Profesor
Conferențiar	=====

Lector	Conferențiar
=====	Lector
Asistent	Asistent
Preparator	Preparator

Între segmentările pe cele două dimensiuni există o anumită concordanță, dar și un decalaj fapt care generează o anumită confuzie și frustrări personale. În principiu, segmentarea pe criterii referitoare la tipul de activitate, la funcțiile și responsabilitățile acordate în sistemul universitar este de natură să genereze o anumită diferențiere corespunzătoare pe dimensiunea prestigiului profesional. Diferențierea actuală pe această dimensiune este dată însă în cea mai mare măsură nu de diferențierea de funcții, ci de procesul de promovare care este stopat la un moment dat pe o treaptă a scalei, fapt considerat de sistem a fi provizoriu, dar care riscă să se perpetueze, transformându-se într-o ratare profesională.

Mecanismele atribuirii titlurilor universitare

Mecanismele atribuirii titlurilor universitare sunt descrise prin criterii și de proceduri. Toate titlurile sunt obținute prin concurs. Concursul este organizat de fiecare Universitate/ facultate. Titlurile sunt confirmate, la propunerea comisiei de concurs, de către consiliul profesoral al facultății și de către senatul universității. Spre deosebire de titlurile de preparator/ asistent/ lector care sunt confirmate numai la nivel de universitate, pentru titlurile superioare, conferențiar și profesor, atestarea finală este făcută de către Consiliul Național de Atestare a Titlurilor, Diplomelor și Certificatelor Universitare, de pe lângă Ministerul Educației Naționale. Comisiile de specialitate din cadrul acestui Consiliu elaborează criterii minime pentru fiecare dintre aceste poziții și evaluează rezultatele cercetării științifice ale candidaților. Pe această bază este acceptat sau respins titlul propus de universități. Conferirea titlurilor superioare se face prin ordin al Ministrului.

Există de regulă mai multe etape ale oricărui concurs, cu particularitățile sale și cu diferiți actori implicați:

a. Scoaterea posturilor la concurs depinde în foarte mare măsură de catedră. Există o politică a catedrei de a declanșa promovarea unei persoane sau de a o amâna.

În sistemul actual românesc există o particularitate care ar trebui examinată mai îndeaproape. Ceea ce se scoate la concurs nu este un post abstract (un post de profesor sau conferențiar din catedra X, la care se pot înscrie toți specialiștii din catedră sau din afara catedrei, care activează în domeniul mare de specialitate), și nici măcar o anumită direcție/ domeniu, ci un post cu o anumită structură didactică strict precizată.

Procedura are numeroase efecte perverse. Prin ea, catedra poate preorienta selecția, nu numai în ceea ce privește un domeniu mare al științei, ci spre o structură extrem de rigidă de activității didactice. Rezultatul acestei proceduri este că de cele mai

multe ori se scot posturi pentru anumite persoane (care au o anumită specialitate determinată și care se reflectă în structura postului), cele care nu au exact specialitatea respectivă putând fi eliminate. Efectul este accentuarea continuității în catedră. Cei deja existenți în catedră au avantajul că posturile scoase la concurs sunt în domeniul în care au predat și au făcut cercetări. În cadrul catedrei, metoda scade însă competiția posibilă. De multe ori alți candidați din catedră, care ar avea și ei șanse de a se prezenta la concurs, nu au efectiv șanse datorită postului extrem de îngust definit. Sistemul trimite un semnal clar tuturor: acesta este postul lui Y. Și, într-adevăr, dacă examinăm situația concursurilor din ultimul timp, rar există situații în care se înscriu mai mulți candidați pe un post. Astfel de situații se întâmplă mai mult la concursurile de preparator, la intrarea în sistemul universitar. La posturile superioare, faptul înscrierii a doi sau mai mulți candidați din aceeași catedră este mai degrabă indicele unui conflict în respectiva catedră, decât expresia unei competiții colegiale.

În ultimii ani, datorită inexistenței unor restricții cu privire la proporția diferitelor posturi în catedre, nu au existat, de regulă, probleme în ceea ce privește competiția internă. Pe măsură ce cineva avea dreptul de a obține un titlu, postul era scos la concurs. În condițiile în care însă numărul de posturi superioare este limitat, această practică generează inevitabil conflicte pentru că în mare măsură rezultatul concursului este decis prin decizia administrativă asupra structurii postului scos la concurs.

Explicația istorică a acestei proceduri stă în caracterul înalt structurat, quasi-industrial al universității românești din perioada socialistă. Programele de învățământ erau elaborate la nivel național, fiind obligatorii pentru fiecare universitate. Din acest motiv, activitățile didactice erau înalt structurate și relativ constante în timp. Persoana acceptată prin concurs trebuia, cel puțin pe o perioadă de timp, să realizeze activitățile didactice indicate în structura postului pe care l-a obținut. În momentul actual, datorită schimbărilor rapide în programa de învățământ, sistemul a devenit mai degrabă o rămășiță, o amintire păstrată în memoria birocratică a sistemului, fără nici o rațiune prezentă. Promovarea autonomiei universitare, creșterea flexibilității programelor universitare, introducerea din acest an a unui nou sistem de finanțare bazat pe numărul de studenți, iar nu pe numărul de cadre didactice, face ca procedurile de acordare a titlurilor să fie radical schimbate. Scoaterea la concurs a unor configurații specifice de ore didactice probabil că va dispărea, sau se va menține doar pentru disciplinele înalt standardizate și cu persistență estimată mare. În rest, practica va fi probabil înlocuită. Catedrele pot prefera mai degrabă, așa cum se și întâmplă în fapt de multe ori, să scoată la concurs, pentru a aduce specialiști din afara catedrei, noi domenii/ direcții de specialitate.

b. Comisia de concurs este compusă mai ales din membrii catedrei, șeful de catedră fiind de regulă președinte. În comisie, la titlurile superioare, trebuie să fie și membrii din afara catedrei/ universității, pentru a se asigura o transparență mai mare concursului și un grad mai ridicat de obiectivitate. Din același motiv, comisia trebuie aprobată la nivelul conducerii facultății și a universității. Formată din 3 membrii, comisia ia o decizie prin vot, pe baza referatelor scrise individuale. Fiecare membru al comisiei trebuie să opteze pentru unul dintre concurenți și să-și motiveze în scris opțiunea. Decizia este înalt vulnerabilă la relațiile din cadrul catedrei. Fiind un vot deschis, opțiunea membrilor comisiei este supusă responsabilității, dar și presiunilor informale. Există o

presiune importantă pentru preferarea persoanelor din interiorul catedrei, în raport cu cei din exterior.

c. Consiliul profesoral examinează rezultatele comisiilor de concurs, analizează argumentele opțiunilor și se pronunță prin vot asupra deciziei comisiei. După 1990 a fost introdus votul secret, atât în cazul avizării Consiliului profesoral al facultății, cât și al Senatului universitar. O asemenea procedură a făcut din aceste organisme instrumente importante în selecția personalului. Ea producea însă și multe insatisfacții și tensiuni. Legea învățământului a schimbat votul secret în vot deschis. Pentru că consiliul nu se presupune a alege între candidați, ci doar a valida sau nu recomandarea comisiei de concurs, de multe ori votul este automat. Consiliul de regulă invalidează decizia comisiei de concurs doar în cazuri existenței unor conflicte interne manifeste sau de distorsiuni clare și inacceptabile. Schimbarea de procedură, de la votul secret la votul deschis, a dus la o dramatică scădere a rolului Consiliului, ca de altfel și a Senatului în acordarea titlurilor. Consiliul facultății face o politică de cadre, fixând criteriile proprii pentru concurs, care pot fi mai ridicate sau mai scăzute. El poate presa asupra comisiilor să fie mai exigente. Atmosfera din consiliu este esențială pentru procesul de selecție. Ea poate fi o atmosferă de exigență, presând pentru standarde ridicate, sau poate reprezenta o atmosferă de acceptare a punctului de vedere al comisiilor de concurs și prin acestea ale catedrelor.

d. Senatul universității se pronunță doar asupra respectării procedurilor. În fapt, pentru a estima corectitudinea procedurilor de concurs, senatul poate lua în discuție și aspectele de fond: activitatea științifică și didactică a candidaților. Procedura votului deschis face ca doar în cazuri extreme senatul să nu ratifice deciziile adoptate de facultăți. Rolul senatului în acest proces tinde să se diminueze, facultățile tinzând să obțină rolul hotărâtor, în calitate de comunitate nu numai direct interesată, dar și de comunitate de specialitate. Inițial au existat situații în care senatele au dat un vot mai degrabă orientat politic, decât profesional, într-o situație în care s-a produs o anumită curățare a universităților de cadre excesiv implicate în politica regimului socialist. În momentul actual, doar în cazuri limită senatul respinge propunerea unei facultăți.

e. Consiliul Național de Atestare a Titlurilor, Diplomelor și Certificatelor Universitare are ca misiune atestarea titlurilor universitare superioare: conferențiar și profesor. Procedura este în două faze. Comisiile de specialitate analizează dosarele, inclusiv principalele lucrări și, dacă standardele minime nu sunt îndeplinite, propune respingerea lor. Votul final este dat de către Consiliu în plenul său. De regulă Consiliul votează pentru punctul de vedere al comisiilor de specialitate. Fiind desfășurate la nivel național, evaluările comisiilor sunt mai obiective.

Comisiile de specialitate ale Consiliului elaborează standarde cantitative și calitative minimale pentru obținerea acestor titluri, pe care le face cunoscute întregii comunități academice. Universitățile își stabilesc și ele standarde pentru posturile inferioare (preparator, asistent, lector). Cele mai bune dintre ele elaborează pentru titlurile superioare standarde superioare celor stabilite de Consiliul național.

Sistemul permite stabilirea unor nivele de exigență și configurații de criterii diferite pentru diferitele discipline. În domeniile în care există tradiții puternice de cercetare, criteriile sunt mai ridicate decât în domeniile cu tradiții mai scăzute. În plus, el face posibilă o anumită diferențiere între universități, universitățile puternice operând o selecție mai severă, peste standardele minimale ale Consiliului.

Capitolul 2 - Scala titlurilor universitare: proprietăți structurale

Mărimea scalei titlurilor universitare

O caracteristică structurală aparte a sistemului universitar românesc o reprezintă **lungimea** scalei de titluri universitare. Cu cele 5 trepte/ titluri distincte ale sale, scala titlurilor universitare din România se plasează printre cele mai lungi scale de titluri universitare din lume.

Ea este extinsă și printr-o serie de mecanisme suplimentar diferențiatore de salarizare:

a. Gradațiile. În interiorul fiecărui titlu universitar, există 6 gradații. Ele sunt acordate în principal în funcție de vechime, dar într-o oarecare măsură și după merit. În fapt obținerea unei gradații este quasi-automată, vechimea contând de regulă singură. Doar posibilitatea de a se avansa în mod excepțional cu un an mai repede introduce și un element oarecare de merit în sistem. În cazuri extrem de grave, mai degrabă excepții absolute, se recurge la amânarea acordării unei gradații.

b. Vechimea în învățământ induce și ea o serie de diferențieri în salarizare. Din acest punct de vedere, sistemul se aliniază la întregul sistem bugetar de salarizare care premiază vechimea în muncă. În plus este premiată vechimea în învățământul superior ca un mod de a susține cariera universitară. Vechimea aduce un complement important la salariul tarifar.

c. Recent s-au introdus și două alte suplimente care diferențiază după merit: **salariul de merit și gradația excepțională.** Filozofia lor rezidă în recompensarea meritelor deosebite, în activitatea universitară. Estimarea lor este lăsată la latitudinea catedrelor și a facultăților. Fiind limitate ca număr, forțează o anumită alegere în funcție de activitatea depusă.

Funcțiile scalei lungi de titluri

Această caracteristică structurală a sistemului de titluri universitare are câteva funcții distincte:

a. Stimulează interesul pentru o carieră universitară: pentru a ajunge la vârful scalei este nevoie de o anumită continuitate suficient de mare încât să facă din opțiunea pentru cariera universitară una definitivă. În timp, prin eforturi continui, cei care au ales o asemenea carieră se apropie de un vârf care este atractiv economic și prestigios social.

Pentru a ajunge profesor trebuie parcurse toate etapele, cu perioade de timp obligatorii. In sistemul de până la noul Statut al cadrelor didactice, intervalele de timp erau relativ lungi:

- 2-3 ani preparator
- 3-5 ani asistent
- 5 ani lector
- 3-5 ani conferențiar

Pentru a ajunge profesor, era necesară a vechime în învățământul superior de minimum 13-18 ani. In realitate, cei care puteau ajunge profesori în jurul vârstei de 35-40 ani era foarte mic, practic excepții extrem de rare. De regulă profesor se ajunge mai frecvent după 45 de ani, deci dincolo de prima jumătate, cea mai activă, a carierei profesionale.

Datele din CNCSU-1996 susțin o asemenea apreciere. In condițiile accelerării promovărilor după 1989, timpul mediu petrecut pe fiecare treaptă/ titlu didactic era în 1996 următorul:

		Cumulat
• Preparator	2,3 ani	
• Asistent	7,2 ani	9,5 ani
• Lector	7,7 ani	17,2 ani
• Conferențiar	5,0 ani	22,2 ani

În medie deci titlul de profesor era obținut după 45 de ani.

Noul **Statut** reduce substanțial perioadele minime de timp: pentru conferențiar și profesor secere, în mod egal, un minimum de 9 ani vechime în învățământul superior. Probabil însă că atingerea gradului de profesor în jur de 35 de ani va fi mai degrabă o excepție rară.

b. Asigură o diferențiere a avansării în mod special în funcție de performanța în cercetare. Multe cadre didactice rămân lector, fie pentru că nu obțin titlul de doctor, fie pentru că, chiar dacă îl susțin, nu au lucrări publicate suficiente.

c. Fiind întinsă pe un număr mare de ani, se spera a se motiva performanța pe perioade lungi. După atingerea titlului maxim, se presupunea a nu mai exista o motivare suficient de mare a efortului. Deci într-un fel ar fi rațional ca titlul maxim să fie atins spre 45 de ani, stimulând efortul creativ de cercetare tocmai în perioada de tinerețe. După aceea, alte funcții pot prevala: managementul universitar de exemplu.

Sistemul de cote impunea o competiție mult mai ridicată decât condițiile de vechime. Riscul acestui sistem este că, contrar așteptărilor, poate rezolva problema promovării nu în funcție de meritele științifice, ci mai mult de considerente laterale, generând promovări rapide, puțin justificate, dar ireversibile. Aceasta crează o tensiune enormă în sistem, fiind responsabilă de conflicte severe și durabile.

Caracteristici structurale ale promovării

Punctul de pornire al scalei este poziția de **preparator**. Această poziție, delimitată strict în timp la 2-3 ani, are drept rațiune oferirea unei perioade de timp necesară pregătirii profesionale mai în profunzime pentru tipul de activitate didactică care urmează a fi realizată și acomodarea cu activitatea didactică. Un număr mic de ore didactice sunt incluse în normă (2-4 ore săptămânal).

Această fază intermediară a fost făcută necesară de o situație structurală: inexistența unor forme de pregătire post-universitară. Preparatorul se presupune că este absolvent de facultate, cu o formație destul de generală. În perioada de preparator, el aprofundează domeniul în care urmează a lucra, **printr-un efort individual**.

În momentul de față, datorită dezvoltării sistemului post-universitar, situația s-a modificat substanțial: au apărut formele de învățământ postuniversitar de aprofundare și master. După terminarea facultății, cei mai buni absolvenți pot timp de 1-2 ani să-și aprofundeze cunoștințele, printr-un studiu sistematic. Se poate pune în acest punct întrebarea dacă mai este nevoie în aceste condiții de poziția de preparator. Sistemul actual nu are o viziune limpede asupra acestei probleme. Universitățile au început să se diversifice. Universitățile mari, organizatoare de master, tind să oprească preparatori doar după absolvirea masterului. Cele mici opresc și fără programe post-universitare, mai ales situate în orașe cu o singură universitate, tind să angajeze și fără absolvirea unui curs post-universitar. Noul sistem impune răspunsul la întrebarea: se poate într-un fel sau altul generaliza pentru o primă etapă, obligativitatea masterului pentru a rămâne în sistemul universitar? Probabil că în momentul actual se poate generaliza această cerință doar dacă se poate introduce și un master în sistem de fără frecvență (la distanță). Aceasta ar rezolva problema locuinței și a costurilor. O a doua întrebare: care este efectul studiilor post-universitare asupra perioadei de preparator. În momentul actual se prevede prin lege doar perioada minimă de 2 ani pentru preparator. S-ar putea estima că ea este prea lungă pentru evoluția normală a carierei universitare în momentul de față.

Poziția de **asistent** are o dublă funcție. Din punctul de vedere al pregătirii profesionale, ea presupune continuarea și oarecum finalizarea pregătirii superioare minimale pentru cariera universitară. De abia după această perioadă se obține dreptul de a-și asuma responsabilitatea pentru cursuri și pentru examinarea studenților. Sistemul universitar moștenit nu conținea nici o formă sistematică de învățare/ formare pentru asistenți. Activitatea individuală, mai mult sau mai puțin îndrumată de cadrele didactice cu mai multă experiență, este baza acestei etape. Înscrierea în programul doctoral nu este o condiție pentru obținerea titlului de asistent, ea putea interveni de regulă ulterior. O a doua funcție este strict didactică. Asistentul are o normă de 12 ore de seminar săptămânal. În acest fel, el preia o masă mare de activități didactice de la baza sistemului, cu atât mai importantă cu cât sistemul de masă conținea multe ore de seminar. În acest fel se produce o economie substanțială. În unele situații asistentul poate rezolva o problemă structurală a sistemului: dacă lectorul trebuie să aibă cel puțin 3 ore fizice de curs pe săptămână, iar conferențiarul și profesorul 2, pericolul este ca în cazul secțiilor cu multe grupe, orele de seminar să nu poată fi integral acoperite de cadrele superioare.

Poziția de **lector** este prima poziție superioară în sistemul universitar, care conferă responsabilitatea ținerii cursurilor și examinării studenților. Trecerea la poziția de lector se face pe bază de vechime în primul rând. Poziția de asistent este oarecum limitată, cel puțin din punctul de vedere al cutumei, la 5 ani. Nevoia de a avea cadre de predare a făcut ca trecerea de la asistent la lector să se facă oarecum automat. Doar în condițiile în care competiția este mai ridicată, se ia în considerare și criteriul cercetării științifice. Acest fapt deschide posibilitatea unei lansări quasi-automate în sistemul de învățământ superior, indiferent de performanțele în cercetare. Înscrierea la doctorat nu era o condiție obligatorie pentru obținerea titlului de lector. Noul Statut o impune. În plus, la unele universități se impune cel puțin parcurgerea primei faze a doctoratului (examenle și referatele); la altele a devenit obligatoriu chiar titlul de doctor. În perspectivă, noul Statut al cadrelor didactice pare să introducă, însă într-o formulă ambiguă, cerința doctoratului pentru titlul de doctor. Lectorii care nu au titlul de doctor, vor fi angajați cu contract limitat de 5 ani. Nu se prevede însă ce se va întâmpla după 5 ani dacă această condiție nu este îndeplinită. Probabil contractul se poate prelungi, dar tot pe o perioadă limitată.

Conform unor mărturii din epocă (prof. Tudor Bugnariu), poziția de lector a fost gândită în sistemul universitar după reforma socialistă a învățământului ca o **soluție tranzitorie**. În învățământ au fost plasați, pentru a schimba profilul social și ideologic al acestuia, mulți activiști de partid care nu aveau studiile necesare; cu atât mai puțin doctorat și publicații. Ei aveau responsabilitate cursurilor, dar, ca o măsură de protecție a profesionalismului universitar, nu li s-a conferit titluri superioare - conferențiar și profesor. În această perioadă, unii dintre ei urmau să se pregătească profesional, să ia doctoratul și să devină cadre universitare propriu-zise. Pe de altă parte, sistemul intrând în condiții normale, urma să selecteze tineri cu pregătirea necesară care, având și doctoratul, puteau avea acces direct la pozițiile superioare. Dintr-o poziție gândită ca tranzitorie, ea a devenit însă o poziție permanentă pentru multe cadre didactice.

Schimbarea poziției doctoratului și a filozofiei lui a devenit un factor esențial al menținerii poziției de lector. Doctoratul fiind făcut mai dificil, pe diferit căi, fiind împins mai târziu în cariera didactică, nefiind obligatoriu pentru un contract de muncă permanent, a creat necesitatea permanentizării unei poziții de predare superioare (lector), dar inferioară din punctul de vedere al cercetării.

Spre sfârșitul regimului socialist, din motive greu de descifrat, promovarea la pozițiile superioare (conferențiar și profesor) a fost mult îngreunată atât prin sistemul de cote, cât și, în ultima perioadă, prin necesitatea aprobării exprese de către conducerea de partid. Pozițiile superioare au devenit o raritate, cea de lector devenind oarecum standard, fără a fi legată de lipsa de doctorat și/ sau a unei bogate activități de cercetare științifică. În 1989 erau foarte mulți lectori cu doctorat și cu o importantă activitate de cercetare. Cum era de așteptat, chiar imediat după Revoluție, sistemul universitar românesc cunoaște un proces rapid de promovare, marea majoritate a lectorilor cu doctorat, chiar și cei cu activitate științifică ceva mai modestă, sunt promovați la poziția de conferențiar și apoi, destul de mulți dintre ei, după o scurtă perioadă la cea de profesor. Au fost universități unde, ca un fel de corecție, unii lectori au fost promovați direct la poziția de profesor.

Interesant este că nici după 1989 rațiunea poziției de lector nu a fost pusă sub semnul întrebării. O asemenea situație poate fi explicată prin evoluția specifică a învățământului superior românesc. El a devenit un învățământ de masă care antrena foarte multe cadre didactice. Menținerea unor criterii de cercetare științifică relativ ridicate, și mai ales a doctoratului ca o cale de acces la posturile superioare, a făcut din lector o poziție quasi-permanentă: o poziție care permitea activitate didactică universitară, dar fără recunoașterea conferită de performanțe în cercetarea științifică. Totodată însă se presupune că și lectorul are activitate de cercetare. Mai mult, se presupune că el trebuie să facă efortul să obțină doctoratul și rezultate în cercetare pentru a promova mai departe. Si din punctul de vedere al normei didactice există unele diferențe, norma de lector fiind mai mare decât cea a conferențiarului și profesorului.

Există o ambiguitate în ceea ce privește poziția de lector în sistemul universitar românesc. Pe de o parte ea a rămas ca o poziție tranzitorie, pentru început de carieră, cu toate efectele acestora:

a. Nivelul de salarizare este modest. Dar și dacă o comparăm cu nivelul salarizării din sectorul vecin inferior - învățământul mediu - ea este mai scăzută decât nivelul ultim la care profesorii din învățământul mediu ajung oarecum neproblematic: gradul I.

b. Prestigiul social este modest. Titlul de lector este definit fie ca o poziție pentru tânăr, fie pentru vârstnicul care nu a reușit în cariera universitară și supraviețuiește într-o poziție marginală.

Criteriile de promovare

Din punct de vedere formal, pentru promovare sunt formulate mai multe tipuri de criterii: **performanțele din învățământ și din cercetare științifică**, la care se adaugă, secundar, **contribuția la activitatea catedrei/ facultății și vechimea în specialitate**.

Criteriul performanței în cercetarea științifică este considerat a fi cel mai important din două motive. Pe de o parte, el se referă la o funcție importantă a universității: dezvoltarea științei. Pe de altă parte, el este perceput a fi factorul determinant cel mai important al calității activității didactice.

Criteriul activității didactice este considerat a fi de asemenea foarte important, dar în fapt el este puțin luat în considerare în procesul de promovare.

Dificultatea introducerii acestei dimensiuni drept criteriu diferențiator constă în faptul că performanțele didactice sunt foarte greu măsurabile. În această situație există riscul ca invocarea acestui criteriu să eșueze în subiectivism. Pentru a evita evaluările lipsite de o bază reală, se acceptă larg ideea că performanțele științifice reprezintă un bun indicator și pentru performanțele didactice.

Nereprezentând o dimensiune măsurabilă, activitatea didactică tinde să fie marginalizată în procedura de evaluare. Doar publicarea de instrumente didactice - manuale, îndrumare - este luată în considerare, dar nu într-o manieră clară. În practică ea uneori compensează parțial activitatea de cercetare. Sau, în condiții de egalitate, ea poate fi invocată drept un criteriu diferențiator suplimentar.

În fapt, criteriul activității didactice operează într-o manieră diferită de criteriul cercetare:

* Excluce cazurile extreme: pe cei care par a fi înalt contraindicați sau inacceptabili în calitate de profesor. Criteriul didactic acționează la fel ca standardele minime de cercetare, dar dacă acestea sunt plasate destul de sus, descurajând pe mulți să se înscrie la concurs sau ducând la neatestarea unei proporții destul de ridicate dintre candidați, el se plasează la limita de jos, fiind mai degrabă de tipul ‘admis/ respins’.

* Fiind mai difuz, el poate îngloba și/ sau apare complementar cu estimări referitoare la atitudinea față de profesie, față de colegi, față de instituție, inclusiv poate deschide un spațiu larg pentru preferințele subiective.

În plus, experiența în activitatea didactică nu este obligatorie. Legea prevede că orice titlu universitar poate fi obținut și de persoane din afara universității, fără experiență didactică, dar cu condiții de vechime în specialitate mai ridicate și, pentru pozițiile superioare, de conferențiar și profesor, cu condiții explicite cu privire la activitatea de cercetare științifică.

Pentru persoanele fără experiență didactică universitară, se prevede o probă didactică: susținerea unui curs. Această probă este însă doar de tipul acceptat/ respins, iar nu punctată, neputând în consecință discrimina între candidați, decât în situații excepționale. Ea nici nu ar putea fi diferențiatorie întrucât nu este obligatorie pentru cei care vin din sistemul universitar.

La unele facultăți/ secții (de ex. sociologie, Universitatea București) se prevede o condiție suplimentară pentru cei veniți din afară: o perioadă minimă (un semestru) de predare în calitate de cadru didactic asociat. Filozofia acestei reguli este interesantă. Ea testează capacitatea didactică a candidatului doar la limită: nu există probleme; nu apar nemulțumiri ridicate din partea studenților sau a colegilor. O verificare din partea catedrei a performanțelor didactice este mai degrabă neuzuală. Ceea ce se testează este în primul rând altceva:

- Capacitatea de a se integra în colectivul catedrei, interacțiunea profesională cu colegii
- Deprinderile de muncă în învățământ: disciplină punctualitate, seriozitate
- O autotestare a capacității și vocației de profesor universitar. Candidatul însuși are posibilitatea de a experimenta susținerea unui curs întreg, tipul de activitate specific învățământului superior.

În fapt, se pare că acest sistem de pretestare reciprocă pare să funcționeze mult mai eficace decât cel al concursului. Sunt multe cazuri în care profesorul asociat renunță la continuarea cooperării, decizând că activitatea respectivă nu este ceea ce își dorește sau catedra are rezerve cu privire la persoana respectivă și fie nu mai scoate postul la concurs, fie preferă un alt candidat. Cel mai frecvent, postul nu este scos la concurs.

Criteriului vechimii în specialitate. Vechimea în învățământul superior presupune o anumită acumulare de cunoștințe în domeniul respectiv de specialitate și de asemenea o anumită experiență didactică. Faptul că cel mai mult contează acumularea de cunoștințe este probat de prevederea că echivalentă vechimii în învățământul superior

este vechimea în cercetare științifică într-un institut extrauniversitar de cercetare. Pentru o experiență **în specialitate** în afara sistemului de învățământ superior sau cercetării, tranșele de vechime cresc:

- pentru asistent, de la 2 ani, la 4 ani în învățământul mediu și 5 ani în afara învățământului și cercetării, dar în specialitatea postului;
- pentru lector, de la 6 ani, la 8 ani în învățământul mediu și respectiv 10 ani în afara învățământului;
- pentru conferențiar și profesor, de la 9 ani, la 15 ani.

Deținerea titlului de doctor, indicativ al activității de cercetare, reduce cu 2 ani vechimea minimă obligatorie pentru cei veniți din afara sistemului de învățământ universitar/ cercetare, pentru poziția de lector. Această reducere nu este însă valabilă și pentru titlurile de conferențiar sau profesor.

Înainte de 1990, perioadele de vechime minime pentru fiecare titlu erau sensibil mai lungi. Ele au fost scurtate substanțial. De remarcat faptul că s-a renunțat la o vechime suplimentară pentru titlul de profesor. Rațiunea a fost aceea de a acorda o recunoaștere adecvată performanțelor în cercetarea științifică. În calitatea sa de indicator al acumulării de experiență profesională în specialitate, vechimea poate fi suplinită de un indicator alternativ: performanțele probate prin publicații, în activitatea de cercetare.

Criteriul vechimii în învățământul superior mai are încă o funcție importantă: aceea de a menține de-a lungul carierei universitare o motivație ridicată a performanțelor. O perioadă relativ lungă între promovări se presupune a motiva efortul, mai ales în ceea ce privește cercetarea științifică, pentru a acumula temeuri pentru promovare. Atingerea rapidă a titlului maxim (profesor) ar putea scădea, după acest moment, motivația performanței. Este clar că, în condițiile scăderii condițiilor de vechime, sistemul ar trebui să includă motivatori suplimentari pentru performanță, mai ales după atingerea titlului universitar ultim.

Criteriile contribuției la funcționarea instituției (extra-științifică și extra-didactică) și atitudinii față de activitatea universitară, față de colegi și studenți au un statut special. Formal ele au o pondere marginală; informal ele sunt în multe cazuri criteriile cele mai importante. Rezistența de a le considera formal drept criterii operante importante se explică prin teama că ele ar putea anula criteriul cu adevărat important: cercetarea științifică. Cu alte cuvinte, există temerea că s-ar putea produce o diferențiere complet indezirabilă între strategiile de promovare universitară: unii ar avansa prin activitatea științifică, iar alții pe linie mai mult managerială ('băieții săritori, care rezolvă problemele, prezenți în facultate, dar mediocri științific'). În plus, în sistemul actual funcțiile manageriale sunt ocupate de regulă de cei care deja au obținut titlurile superioare: conferențieri și în special profesori.

Importanța criteriilor în promovare

Există un decalaj substanțial între ierarhia criteriilor de promovare la nivel formal, de principiu, și importanța lor în procesul real de promovare. La nivel de principiu,

performanțele în domeniul cercetării reprezintă criteriul fundamental de promovare. Celelalte criterii (calitatea activității didactice, contribuția la funcționarea instituției, atitudinea față de colegi) se presupune a interveni mai degrabă secundar și marginal. Doar în condiții de performanțe egale, sau relativ egale, celelalte criterii pot interveni operând diferențieri.

Trei tipuri de rațiuni pot fi invocate pentru a justifica o asemenea ierarhie a criteriilor:

a. Considerarea activității de cercetare ca sursa cea mai importantă și a activității didactice. Considerarea activității manageriale în cadrul universității a fi mai degrabă marginală ca importanță.

b. Evitarea, la nivel de principiu, a fenomenului endogamiei. Celelalte criterii favorizează substanțial persoanele dinăuntru sistemului universitar, eliminând practic pe cei din afară. Singura dimensiune pe care și cei dinăuntru universității și cei din afară sunt comparabili este cercetarea științifică.

c. Un efect al diferențelor de operaționalitate al criteriilor. Performanțele în cercetare sunt mai vizibile și relativ ușor de măsurat: număr de cărți publicate, de articole, editurile/ revistele în care au fost publicate, citările. Chiar prestigiul în comunitatea academică este dat în cea mai mare măsură de activitatea de cercetare. Activitatea didactică este mai greu vizibilă și este lipsită de indicatori clari de performanță. În afară de cazurile limită de criză în relațiile profesor/ studenți, practic este imposibil a cuantifica performanțele aici și a discrimina pe această bază. În asemenea situații, inevitabil criteriul operațional este luat în considerare, celelalte fiind utilizate mai degrabă în situații de criză: când în sfera lor răbufnește o criză vizibilă și greu de contestat. În această calitate ele intervin deci doar pentru a exclude situațiile limită de lipsă de performanță.

O caracteristică structurală a sistemului de promovare este însă faptul că în mod practic, procedura de promovare nu operează după prescripțiile de principiu, ci substanțial diferit. Dacă activitatea de cercetare este formal criteriul cel mai important al promovării, în mod real, atitudinea față de instituție, față de colegi, prestigiul și influența în contextul social al universității tind să fie criterii foarte importante în promovare, având o contribuție mult mai ridicată decât cea care li se acordă în mod formal. Aceste criterii intervin activ prin mai multe mecanisme:

a. În procesul de scoatere a posturilor la concurs. Catedra este în poziția de a decide ce posturi vor fi scoase și cu ce încărcătură didactică, putând să promoveze o persoană sau să o excludă pe o alta. Posturile sunt scoase de regulă la concurs pentru o anumită persoană. Încărcătura didactică a postului operează o pre selecție importantă. Semnalul social - postul a fost scos la concurs pentru x - este puternic. Nerespectarea lui este de natură a genera importante tensiuni în relațiile dintre colegi și chiar conflicte.

b. Decizia comisiei de concurs. Aici sunt două nivele: evaluarea pe care fiecare membru al comisiei o face și votul comisiei în ansamblu. Datorită faptului că criteriile, inclusiv cele referitoare la cercetare, oferă un anumit joc în evaluare, preferințele externe criteriilor pot juca un rol important în punctare. Principiul că la performanțe științifice comparabile, celelalte criterii urmează a opera diferențierea este aproape un mit. În

realitate, situația poate fi definită în felul următor: dacă diferențele de performanță științifică nu sunt excesiv de mari, atunci celelalte criterii sunt cele care diferențiază. De multe ori activitatea de cercetare acționează mai degrabă ca un criteriu minim de performanță. Dacă există o anumită activitate de cercetare minim acceptabilă, atunci criteriile celelalte operează selecția. Chiar în condițiile în care se utilizează un punctaj strict (de exemplu la matematică, fizică, chimie) și care are în vedere doar activitatea de cercetare, există un anumit joc în sistemul de vot care poate exclude pe cel care din motive extra-științifice nu este agreat. Dar această modificare de opțiune nu se face pe baza unor criterii clar care să exprime cuantificabil celelalte performanțe, ci mai degrabă ca o preferință subiectivă.

În decizia comisiei se poate deci prefera candidatul cu activitate științifică mai scăzută, ‘egalizând artificial’ pe această dimensiune candidații și diferențiindu-i pe alte dimensiuni.

În practica concursurilor se poate identifica o preferință puternică pentru promovarea din interiorul catedrei. Chiar dacă candidatul din interior are mai puțină activitate științifică, el poate fi preferat, fie ‘egalizându-se artificial’ performanțele la acest criteriu, fie compensându-se minusurile de aici cu plusuri la celelalte criterii care de fapt sunt mult mai greu cuantificabile. Deși regula este că în comisia de concurs să facă parte și membrii din exteriorul universității, practica de până acum indică faptul că doar în mod excepțional concurentul din exterior a fost preferat. Se pare mai degrabă că membrii comisiei din exterior acceptă tacit faptul că este foarte important ca un candidat să fie agreat de catedră și că nu este productiv a-l impune împotriva voinței acestora. Cazurile în care există dificultăți de cooperare colegială (mai ales persoane conflictuale) sunt aproape întotdeauna tranșate în spiritul preferințelor catedrei.

c. Confirmarea de către consiliul profesoral și senat. Conform sistemului actual, aceste foruri doar confirmă sau infirmă decizia comisiei de concurs. Ele nu pot însă schimba preferințele. Ceea ce se poate realiza la acest nivel este respingerea candidatului indezirabil. Confirmarea fiind realizată prin vot, ea nu trebuie justificată. Fiecare membru al acestor organisme poate însă lua în considerare diferite criterii și vota în concordanță cu ele. În primii ani după 1989, când votul era secret, numărul respingerilor era destul de mare. Legea învățământului din 1995 a introdus votul deschis. Rezultatul a fost o scăderea spre zero a cazurilor de respingere. Teama de declanșare a unor conflicte interpersonale, a tensionării climatului reprezintă cauza principală a scăderii importanței acestor instanțe.

Nici Consiliul superior de diplome și titluri nu poate impune o altă preferință în concurs, el putând doar atesta sau nu opțiunea universităților. Operând formal doar cu criterii referitoare la activitatea științifică, Consiliul produce o anumită reechilibrare a sistemului de selecție. Criteriile sale se referă însă doar la îndeplinirea unui minim necesar. În fapt, și aici, în evaluările individuale criterii extraștiințifice sunt luate adesea în considerare în stabilirea minimumului acceptabil.

Alterarea ierarhiei criteriilor în procesul de acordare a titlurilor universitare este tolerată din două motive. Primul motiv este de principiu: necesitatea de a lua în

considerare atitudinea globală a persoanei, pentru a promova disciplina, seriozitatea, responsabilitatea și colegialitatea. Cel de al doilea motiv se referă la presiunile intereselor și preferințelor personale. Adesea ele sunt acceptate mai degrabă cu un fel de **resemnare**, atât pentru că nu pot fi contracarate, cât și pentru că contracararea lor ar genera probleme interpersonale care pot fi foarte puternice, greu de rezorbit.

O problemă dificilă a sistemului este tocmai ignorarea din punct de vedere formal a acestei dileme și a mecanismului pervers de răsturnare în practică a ierarhiei criteriilor. Criteriile ignorate formal sau cu o pondere mică, funcționează adesea informal cu prioritate, viciind procedura formală, conferind întregului proces un caracter de anormalitate.

Sistemul prezintă variate efectul perverse. Unul dintre ele este următorul: în mod paradoxal, cu cât o universitate este mai bună științific, cu atât ea riscă să devină mai slabă pe linia metodologiei didactice și mai ales pe linia managementului. Competiția ridicată științific face ca tinerii să nu fie interesați în inovația didactică și cu atât mai puțin în activitățile de tip managerial, în activitățile dezvoltate de universitate cu excepția celor științifice. Se poate chiar detecta o tendință ca prima parte a carierei să fie dominată de orientarea eforturilor spre cercetare și după atingerea titlului de profesor se produce o reorientare spre activități de tip managerial.

Variația importanței criteriilor de promovare de-a lungul scalei titlurilor universitare

Există importante ambiguități și în modul în care diferitele criterii sunt luate în considerare de-a lungul scalei titlurilor universitare. În fapt, cele două tipuri de criterii principale, performanțele în învățământ și în cercetare, au ponderi foarte diferite în procesul real de promovare la diferite nivele ale profesiei. Criteriile referitoare la performanțele în cercetare sunt mai puțin importante la începutul carierei, dar cresc rapid ca importanță spre titlurile superioare.

* Titlurile din prima parte a scalei - preparator, asistent, lector - accentuează mai ales **vechimea în sistemul universitar și calitatea pregătirii profesionale**. Pentru obținerea titlului de asistent se prevede o vechime minimă de 2 ani în învățământul superior sau în cercetare, iar pentru lector, 6 ani. Pentru titlurile de preparator și asistent se ia în considerare pregătirea din timpul facultății (unele universități cer o medie finală de minimum 9), la care se adaugă probe scrise, orale și practice care testează pregătirea în domeniul specialității. Nota obținută la acest examen este discriminatorie (o medie minimă de 8, dar nici o notă mai mică de 7). În plus se prevede și o probă didactică: conducerea unui seminar pentru asistent, susținerea unui curs pentru lector. În regulamentul actual se prevede de asemenea obligativitatea absolvirii unui set de cursuri pe probleme de pedagogie în timpul facultății sau după absolvirea ei. La asistent se ia în considerare și intrarea în programul doctoral, obligatorie pentru unele facultăți/universități. La nivelul lectorului, concursul este doar pe bază de 'dosar' și o probă didactică (o prelegere publică). Legea prevede următoarele criterii care vor fi luate în considerare: 'evaluarea activității didactice și a celei științifice a candidatului, activitatea

extradidactică în interesul învățământului, precum și aprecierea asupra prelegerii publice.’ (**Legea asupra Statutului...**, art.61, alin.3). Pentru titlul de lector se introduce în mod distinct criteriul activității științifice, fără însă a se preciza un minim acceptabil. Noul Statut al cadrelor didactice prevede în perspectivă un asemenea minimum pentru un contract de muncă nelimitat: titlul de doctor. În lipsa titlului de doctor, titlul de lector este acordat doar provizoriu pe o durată de 4 ani, urmând ca definitivarea în învățământul superior să fie realizată doar după obținerea titlului de doctor. După această perioadă, legea nu prevede măsuri specifice. Fie contractul provizoriu de muncă se prelungește, atâta timp cât universitatea are nevoie de persoana respectivă, fie universitatea poate decide încheierea sa și scoaterea la concurs a poziției pentru angajare unei alte persoane.

* Pentru titlurile superioare - conferențiar și profesor - importanța rezultatelor de cercetare este mult mai ridicată. Concursul are loc pe bază de dosar care cuprinde atât activitatea științifică și didactică, cât și contribuția la funcționarea universității. Proba decisivă de acces la aceste titluri este cea referitoare la rezultatele cercetării. Consiliul Național de Atestare a Titlurilor, Diplomelor și Certificatelor Universitare, care trebuie să ateste titlurile de conferențiar și profesor, stabilește un set de criterii minimale, pentru fiecare dintre ele. La acestea se adaugă și criteriile pentru dreptul de a conduce doctoratul. Aceste criterii minimale se referă exclusiv la activitatea de cercetare. Concursurile organizate de către universități se presupune că trebuie să ia în considerare aceste criterii ca minime. Facultățile/ universitățile pot stabili nivele minime superioare celor ale Consiliului național. Este cazul facultăților cu tradiție în cercetare. În final, Consiliul, la propunerea comisiilor sale de specialitate, validează sau nu acordarea titlurilor.

La nivelul universității, se iau în considerare și celelalte criterii: activitatea didactică și activitatea în cadrul catedrei/ facultății. De multe ori, aceste criterii, suplimentate de poziția în relațiile interpersonale, tind să aibă, la nivelul facultății ponderea cea mai ridicată. Dacă se analizează comportamentul comisiilor de concurs se poate observa cu ușurință faptul că se preferă în marea majoritate a cazurilor candidații veniți din interiorul catedrei. De asemenea, politica catedrelor de scoatere la concurs a unor posturi specificate este, de regulă, orientată spre anumite persoane, pe un complex de considerente, dintre care cercetarea științifică este doar unul dintre ele. Faptul că Comisia națională utilizează doar criterii referitoare la activitatea științifică și că, de multe ori, are exigențe ridicate, este de natură a spori ponderea acestui criteriu și în politica de promovare de la nivelul universităților.

Faptul că Consiliul național de atestare a titlurilor are un rol doar de certificare a capacității științifice este relevant de o prevedere a actualei Legi asupra Statutului cadrelor didactice. Pe de o parte, concursurile sunt valabile doar pentru universitatea care le-a organizat. Transferul, fără concurs, de la o universitate la alta este interzis. În acest fel, fiecare universitate își poate impune propriile sale criterii. Pe de altă parte însă, un titlu odată atestat de Consiliul național, devine definitiv. Dacă persoana respectivă dă un concurs pe un post similar la altă universitate, nu mai este nevoie de reatestarea sa de către Consiliul național.

Cerințele de vechime se relaxează. Astfel, pentru conferențiar vechimea minimă în învățământ sau cercetare este de 9 ani, în timp ce pentru profesor nu mai există nici o

condiție suplimentară de vechime. Deci, în principiu, după 9 ani, cu merite excepționale, se poate obține titlul de profesor, legea nespecificând obligativitatea trecerii printr-o treaptă inferioară. Mai mult, legea acordă posibilitatea reducerii excepționale a vechimei minime, dar cu aprobarea senatului, ‘pentru o activitate deosebită în domeniul postului ..., demonstrată prin lucrări de specialitate de valoare națională și internațională...’ (**Legea privind Statutul...**, art.56, alin.2). După cum se poate observa, activitatea excepțională este definită în termeni de rezultate de cercetare recunoscute național și internațional.

Se poate aici identifica o inconsistență a sistemului actual de promovare. Pe primele trepte ale scalei titlurilor universitare, performanțele de cercetare sunt luate în considerare mai puțin și de regulă indirect: potențialitățile oferite de pregătirea profesională atestată de diferite examene. Si în fapt nici nu se poate altfel. Trecerea la nivelele superioare se caracterizează prin considerarea cu prioritate a performanțelor în cercetare. În condițiile în care angajarea în sistemul universitar are de la început un caracter permanent (contract nedeterminat de muncă), există riscul unei inconsistențe în sistemul de selecție. Selecția pentru primele trepte, pe criterii de pregătire profesională se dovedește în multe cazuri a nu fi cea mai bună în perspectiva selecției după performanțele în cercetare care se operează în partea a doua a carierei universitare.

Dilema sistemului: selecție sau promovare

Universitatea românească se află în fața unei dileme puternice din acest punct de vedere. Logica priorității absolute a performanțelor științifice impune opțiunea pentru o **selecție** absolut deschisă. Pentru fiecare titlu superior, concursul trebuie să fie absolut deschis, preferându-se mereu candidatul care are performanțele științifice cele mai ridicate, fie el din interior sau exterior. Opțiunea pentru **promovare** are o altă logică: se acordă prioritate absolută șanselor de promovare din interior; criteriile de promovare sunt complexe, alături de cele științifice un rol important este acordat celor legate de activitatea didactică, de atitudinea față de instituție și față de colegi. Un asemenea complex de criterii în mod clar tinde să excludă candidații din exterior, multe dintre criterii nefiind relevante pentru ei.

Dilema ar putea fi formulată deci în următorii termeni: Or **selecție**: doar în condițiile unei activități de cercetare științifică egală sau foarte apropiată, celelalte criterii putând fi luate în considerare doar ca cel de al doilea selector. Or **promovare**: peste un anumit nivel minim al performanțelor de cercetare fixat pentru fiecare grad în parte de abia după un anumit nivel minim de performanță științifică, determinat de Consiliul Național de Atestare... (care poate fi substanțial mai ridicat la universitățile de vârf), celelalte criterii operează diferențierea cea mai importantă. Si în acest caz, în situații de diferențe de performanțe de cercetare extrem de mari, acestea pot fi determinante.

Preferința pentru candidații din interiorul sistemului, deși nu este acceptată drept un criteriu formal, este extrem de operantă în practica selectării și promovării personalului. Ea exprimă o puternică ‘endogamie’ a universității românești actuale și nu trebuie luată ca fiind neapărat un fapt negativ, dar existența sa trebuie înregistrată ca atare.

În fapt, universitatea românească actuală pare a se mișca tot mai mult în sensul endogamiei, a preferinței pentru promovare, în raport cu selecția. Universitățile și-au dezvoltat liste complexe de criterii de promovare, în care cele de tip științific tind să evolueze spre funcția unui minim acceptabil, cele extraștiințifice fiind cele decisive. Deși formal, ca pondere, criteriul performanței științifice este cel mai important, are ponderea cea mai mare, paradoxul este că criteriile cu pondere formală mai mică guvernează, dincolo de un minim al performanțelor științifice, selecția.

Problema structurală a promovării: cum să se reziste tendințelor entropice?

Din punct de vedere practic, problema structurală cea mai dificilă a sistemului de promovare universitară nu este cum să se asigure selecția cu acest complex de criterii, ci **cum să se reziste la presiunile multiple care ar duce rapid la o relaxare completă a criteriilor de promovare și la relativizarea acestora** ? Rezultatul ar fi promovarea tuturor și o ‘endogamie’ ridicată: promovarea va fi în quasi-totalitatea cazurilor din interior.

Mai multe tipuri de soluții se încearcă a fi utilizate pentru a evita acest efect.

a. Includerea obligatorie în comisiile de concurs a unor specialiști din afara universității respective. În realitate, chiar dacă în comisie sunt incluși și specialiști din afara universității respective, orientarea comisiei este dată de membrii din interiorul universității. Doar în cazuri de excepție membrii din afară vor modifica orientarea internă. Cu atât mai mult cu cât tot mai multe concursuri au un singur candidat.

b. Stabilirea de proporții fixe pentru titlurile superioare (piramida titlurilor) este o metodă des utilizată. Înainte de 1990 în sistemul universitar românesc piramida titlurilor universitare era foarte strictă. Posturile de profesor și conferențiar nu puteau depăși 25% din totalitatea posturilor. O rațiune pentru utilizarea acestui sistem ar putea fi costurile mult mai ridicate ale pozițiilor superioare. Nu acesta pare să fi fost însă motivul cel mai important. Controlul numărului de posturi superioare este o metodă eficientă de a crea competiție și de a stimula performanțele. Metoda constă deci în crearea unei **rărități artificiale**. Pentru obținerea unui titlu rar, indiferent de procedura care stabilește raritatea acestuia, este motivată o performanță cât mai ridicată. Fără crearea, chiar artificială a unei asemenea rărități, criteriile de promovare tind să se deplaseze spre criteriile minime, suficient de clar definite și controlabile și a unui climat de colegialitate care accentuează promovarea internă. În condițiile unei competiții ridicate generate de raritate, criteriile de promovare tind să crească indefinit spre maximum.

Pe de altă parte însă, o asemenea raritate artificială are numeroase efecte contraproductive.

- În plan individual, ea poate crea o **stare de inechitate**. Persoane cu performanțe foarte ridicate nu pot promova pentru că pozițiile superioare sunt

deja ocupate. Sau pot promova după perioade mult mai îndelungate de timp, decât performanțele obținute îndreptătesc.

- Efectul demotivării prin descurajare. În condițiile în care șansele de promovare sunt reduse, datorită dificultăților de promovare impuse de limitarea numărului de locuri, unele cadre didactice se pot resemna, aliena progresiv de activitatea universitară, minimizându-și efortul. Se produce în aceste condiții un regres la efortul minim necesar. Există frecvente cazuri de cadre didactice care în afară de norma didactică strictă (numărul de ore fiind destul de redus), nu mai depun nici o activitate în cadrul universitar.
- Sistemul este asociat mereu cu tensiuni și conflicte generate de concurența care în anumite condiții poate fi excesivă: tensiuni în cadrul aceleiași generații pentru obținerea promovărilor rare; tensiuni între generația tânără cu șanse reduse de promovare și generația vârstnică care ocupă pozițiile superioare.
- Universitățile foarte bune sunt în mod special dezavantajate, pentru că aici competiția este mult mai dură, în timp ce universitățile mai slabe oferă șanse mult mai bune de promovare. Există cazuri în catedrele foarte bune, de blocare în special a tinerilor foarte dotați, datorită faptului că pozițiile superioare sunt deja ocupate. Sistemul are din acest punct de vedere și anumite avantaje: el ar putea genera o anumită egalizare între universități: tinerii foarte buni din universitățile mari, neavând șanse de promovare aici, vor fi stimulați să migreze spre universitățile mai mici/ mai noi unde șansa de promovare este mai mare. O asemenea mobilitate între centre universitare este însă sever descurajată de factori exteriori.

c. Acordarea titlurilor la nivel național, pe baza evaluării activității științifice de către comisii speciale de experți.

În sistemul francez, numărul de locuri pentru diferite poziții este determinat anual la nivel național. Competiția este organizată la nivel național, asigurându-se astfel ca cei mai buni să poată fi promovați. Pentru că acest sistem are efecte negative în sensul adâncirii discrepanțelor dintre universități și pentru că singularizează criteriul cercetare științifică, singurul care poate fi luat în considerare la nivel național, el a fost flexibilizat prin introducerea unei cote de posturi distribuite pe universități și care pot fi ocupate prin concurs la nivelul fiecărei universități. Se pare că efectul este o flexibilizare și mai mare a criteriilor de promovare: dacă la nivel național performanța științifică este singura luată în considerare, la nivelul universității, criteriile referitoare la contribuția didactică și la viața universitară tind să fie privilegiate. Apare aici un efect de reacție compensatorie specifică. Cei mai buni în cercetare pot obține promovarea la nivel național. La nivel de universitate apare tendința ca performanța în cercetare să fie mai degrabă o condiție minimă eliminatorie, contribuția la viața universității să reprezinte criteriul determinant.

Capitolul 3 - Perspectivă istorică asupra dinamicii sistemului de titluri universitare

Evoluția istorică a universității românești

Sistemul universitar românesc s-a dezvoltat rapid începând cu mijlocul secolului XIX, ca element important al programului de modernizare. Relația directă dintre universitate și obiectivele modernizării sociale a dat universității românești, de la început, o strânsă conectare la programul schimbărilor sociale. În principal, universitatea urma să producă profesori pentru liceu (forma de învățământ încă elită în secolul trecut, juriști, medici, ingineri, filologi). Între cele două războaie mondiale, în mediul universitar s-a dezvoltat o puternică școală sociologică centrată pe reforma socială.

Dezvoltarea sistemului universitar s-a făcut prin preluarea modelului occidental: o universitate în general elitistă, mecanism esențial al reproducerii elitei noii societăți în curs de modernizare.

Corpul profesoral universitar, în cea mai mare măsură format în universitățile occidentale, mai ales în Franța și Germania, era relativ restrâns, oferindu-i-se un statut economic și social foarte ridicat. S-a cristalizat o cultură a corpului profesoral de elită, cu performanțe ridicate intelectuale. În fapt, el era recrutat dintre cei care parcurseră forme de studii superioare în universitățile occidentale, doctoratul fiind aproape obligatoriu.

Între cele două războaie mondiale, universitățile românești se dezvoltă extrem de rapid. Relația lor cu procesul de modernizare a societății devine tot mai strânsă. Ele continuă să fie însă universități de tip occidental, cu un corp universitar de elită, recrutat după studii solide în țară și străinătate.

După cel de al doilea război mondial, universitatea românească intră într-un proces de creștere explozivă, devenind totodată terenul unor confruntări politice specifice. Programul socialist de modernizare rapidă a țării - generalizarea învățământului gimnazial, extinderea învățământului liceal, dezvoltarea sistemului sanitar, creșterea industrială rapidă, urbanizarea accelerată - a produs o creștere rapidă în volum a sistemului universitar românesc. Numărul de studenți a crescut rapid. Universitatea românească se transformă rapid dintr-o universitate elitistă, într-o universitate de masă. Cerința de specialiști a fost de la început accentuată și de programul comunist de înlocuire a 'intelectualității burgheze' cu o nouă intelectualitate, provenită din clasa muncitoare și din țărănime.

Începând cu anii 1950, datorită transformării sistemului universitar românesc într-un sistem de masă și ca rezultat al politicii regimului socialist de schimbare a profilului

social al corpului profesoral, în anii '50 - '70 a avut loc o creștere rapidă a acestuia. Mai ales în anii '60 foarte mulți tineri au fost angajați.

Sfârșitul anilor '70 și mai ales în anii '80, datorită crizei economice tot mai accentuate care a dus la tăieri de fonduri masive în programele sociale, inclusiv în cele dedicate învățământului superior, numărul studenților a scăzut și complementar și cel al cadrelor didactice. S-a produs, în consecință, un proces de **îmbătrânire** a corpului profesional. În 1989, generația care domina era cea care intrase în învățământ în anii '60 - '70. Generația mijlocie și tânără erau sever subreprezentate.

Tabel 3.1 - Dinamica numărului de studenți și de cadre didactice universitare

	Număr studenți	Număr cadre didactice universitare
1900/01	6 327	
1920/21	20 453	
1938/39	26 484	2 194
1950/51	53 007	8 518
1960/61	71 989	8 917
1965/66	130 614	13 038
1970/71	151 885	13 425
1980/81	192 769	14 592
1988/89	159 465	11 810
1994/95	255 087	20 452
1997/98	249 875	24 427

Sursă: **Documentar statistic**, Ministerul Educației Naționale, 1998

Din punct de vedere politic, sistemul universitar a avut de la început o situație oarecum specială. Pe de o parte, nevoia masivă de cadre cu pregătire superioară, proiectul modernizării rapide cu cerința masivă de cunoștințe științifice și de specialiști, confereau universității o poziție socială privilegiată. Pe de altă parte, politica regimului socialist de control ideologic strict al producției intelectuale, teama de opoziție ideologică din sferile intelectuale, făcea din universitate un obiect de continuă suspiciune. Navigând cu dificultate între un statut social privilegiat și continua suspiciune politică și ideologică, universitatea românească a încercat mereu să mențină și să dezvolte valorile autonomiei valorilor universitare, apărându-se de intruziunile, adesea brutale, ale factorului politic. O parte importantă a corpului profesoral, mai ales în sferile depărtate de ideologie, a fost păstrat. Politica de legitimare a noului regim s-a concretizat și prin 'preluarea' unui important segment al vechii intelectualități, complementar cu marginalizarea și chiar eliminarea intelectualilor legați mai strâns de sistemul politic anterior. Primind adesea ostentativ un statut social ridicat, corpul profesoral de elită a reprezentat o forță importantă de preservare a valorilor specifice universitare.

Într-o mare măsură modelul universitar occidental a fost păstrat, dar modificat de contextul socialist. În plus, modelul clasic occidental a fost modificat de explozia sistemului universitar, transformarea sa într-un sistem de masă.

După 1989, numărul studenților crește rapid. În general s-au făcut mai puține angajări din generația mijlocie și mai multe de tineri absolvenți. Situația actuală poate fi aproximată printr-o distribuție cu două ‘cocoase’: cei intrați recent și cei cu vechime mare sunt puternic reprezentați; generația de mijloc este subreprezentată.

Grafic 3.1 - Distribuția corpului profesoral în raport cu vechimea în învățământul superior

CEPES- 1997

Contextul istoric al principiului complementarității învățământ/ cercetare

Universitatea românească prin opțiunea sa filozofică, culturală, politică și organizațională are o lungă tradiție de fundare pe principiul complementarității învățământ/ cercetare.

Acest principiu este înglobat atât în sistemul de normare, cât și în cel de promovare. În normare, înainte de 1989, se presupune că o treime din timpul de muncă este acordat cercetării științifice. Complementar, exista obligativitatea unui plan anual de cercetare științifică și o raportare a îndeplinirii sarcinilor de cercetare științifică. Sistemul era riguros implementat înainte de 1990, cu raportări sistematice. După 1990 le a fost mereu considerat a fi mai degrabă formal, dar în principiu, chiar dacă nu respectat, el se presupunea a funcționa. Performanțele științifice erau considerate drept criterii importante pentru promovarea de la un grad didactic la altul.

Istoric, pe lângă influența tradițională extrem de puternică a universității franceze și germane, după război s-a adăugat încă un factor foarte important: reacția comunității universitare față de tentativa regimului socialist de a subordona complet universitatea. Accentul pe funcția de cercetare a reprezentat un mod de promovare a autonomiei universitare, de a o apăra de imixtiunile politicului. Profitând de faptul că universitatea se bucura de un prestigiu social special, sistemul universitar a utilizat funcția de cercetare ca un filtru eficace de stopare a infiltrării politice a universității cu personal din sistemul politic. Imediat după război a existat o politică masivă de angajare în universitate a persoanelor cu carieră politică. Acest lucru reprezenta modul cel mai eficace de transformare a universității într-un instrument docil al regimului socialist. Prima reacție de apărare a valorilor universității și a specificității sale a fost, spre sfârșitul anilor '50, începutul anilor '60, de a reintroduce cu strictețe criteriul cercetării ca o condiție

indispensabilă a accesului la funcțiile superioare. Acest lucru a luat forma obligativității doctoratului. Multe cadre didactice venite pe linie de partid au fost blocate datorită imposibilității lor de a trece proba doctoratului. În plus, cei care au reușit au devenit susținătorii sistemului, gășind aici o confirmare a propriei lor performanțe și un mod de apărare împotriva noilor valori de imigrări din sistemul politic.

Rapid, pe lângă doctorat s-a adăugat și întreaga activitate de cercetare ca un criteriu esențial al promovării. În acest fel, universitatea și-a creat propriul mecanism de selecție și promovare a cadrelor, relativ diferit de cel din celelalte sisteme. Aceasta nu înseamnă că criteriile politice nu jucau nici un rol. Din anii '70 dosarul politic și avizul forurilor politice a devenit o practică curentă în selecție și promovare. Chiar înscrierea la doctorat era controlată politic și de asemenea aprobarea susținerii tezei (în mod special era cazul disciplinelor sociale). Dar acest mecanism politic era secundar în raport cu cel științific propriu-zis. Adoptarea criteriului cercetării a închis accesul în universitate persoanelor cu orientare politică prioritară: la intrare procesul de avansare era prea lent și condiționat de perioade de concentrare intensă asupra cercetării (pregătirea doctoratului, realizarea cercetărilor științifice); la vârf, persoanele cu poziție politică care voiau sau erau forțați să se retragă, preferând sistemul universitar, nu aveau acces la pozițiile superioare datorită criteriilor de cercetare. În acest fel, în linii generale, universitatea a fost ferită de postura de 'cimitir al elefanților politici'.

În anii '70 regimul socialist a încercat să spargă sistemul închis și oarecum elitist autonom al universității. Mijlocul a fost promovarea principiului **integrării învățământului cu cercetarea și producția**. Filozofia declarată a acestui principiu era apropierea învățământului și cercetării de nevoile practice: ale economiei și ale vieții sociale. Învățământul și cercetarea urmau să ia un contact mai organic cu mediul social-economic și să răspundă mai eficace la nevoile acestuia, atât prin produsul de învățământ, cât și cel de cercetare. Argumentul este fără doar și poate justificat. O componentă importantă a acestei orientări era și deschiderea porților învățământului pentru specialiștii din 'producție', din industrie, economie, din aparatul politic-administrativ. În realitate s-a intuit faptul că specialiștii 'din producție' care ar fi avut acces în sistemul universitar erau mai puțin specialiștii reali, ci cei cu poziții politice care doreau să-și pregătească o alternativă profesională sau pur și simplu erau debarcați din sistemul politic. Sesizând pericolul, universitatea românească a opus o rezistență extrem de puternică și eficace. Criteriul cercetării (al doctoratului în primul rând) a fost folosit ca un scut protector.

În acel context s-a produs un complex explicativ amplu al acestei rezistențe. Experiența practică are o relevanță limitată pentru învățământul superior. Practicienii, oricât de buni ar fi ei într-un domeniu specificat, nu au cunoștințele sistematice din domeniul mai larg care să le permită o activitate didactică. Uneori ei sunt specializați într-o tehnologie practică care de multe ori este depășită de dezvoltarea mondială a științei și tehnologiei. Pentru ilustrare se cita mereu, cu mare satisfacție, cazuri de persoane 'din producție' care nu au reușit să treacă de primele 2-3 cursuri și au abandonat tentativa de integrare în cariera universitară.

După 1989, corpul profesoral a manifestat o anumită mândrie de a fi apărat valorile academice fundamentale împotriva presiunilor de ideologizare și politizare a universității. În plus, pentru a curăța universitatea de 'impuritățile' induse politic, s-a

accentuat și mai mult preeminența performanței științifice. Exigența inițială pe această dimensiune a crescut. Numărul dosarelor de concurs pentru conferențiar și profesor infirmate de Consiliul Național de Atestare... a atins un nivel foarte ridicat. Pe de altă parte, limitele artificiale impuse promovării, ca de exemplu piramida, au fost eliminate. A urmat un proces rapid de promovare, în mod special a celor a căror promovare fusese artificial blocată.

Treptat însă, în lipsa unor constrângeri exterioare care să producă o raritate a pozițiilor universitare superioare, sub presiunea constantă a presiunilor din masa comunității, criteriile au început să se erodeze. Promovarea a devenit mai ușoară. Pe diferite căi presiunile de promovare au reușit în cele mai multe cazuri. Acest lucru s-a petrecut mai ales în domeniile cu tradiție de cercetare mai redusă.

Evoluția politicii resurselor umane

În universitatea românească tradițională, recrutarea corpului profesoral se făcea în principal în raport cu o competență profesională deja confirmată, cel puțin de studiile universitare și post-universitare parcurse în universitățile occidentale. Fiind o universitate elitistă, corpul profesoral era relativ restrâns. Funcția de pregătire post-universitară fiind realizată de regulă de către universitățile occidentale, statul român oferind cu generozitate burse de studiu.

Sistemul socialist a modificat radical sistemul de formare și de selecție a corpului profesoral. Două aspecte trebuie luate în considerare pentru a înțelege noii parametri ai problemei.

În primul rând, transformarea universității în universitate de masă a necesitat o creștere rapidă a corpului profesoral. Activitățile didactice directe cu studenții (seminarii, lucrări practice) au sporit considerabil. Într-o perioadă scurtă de timp, a fost nevoie de o creștere rapidă a corpului profesoral. Această nevoie a fost sporită artificial de politica regimului socialist de schimbare a structurii sociale a corpului profesoral. Obiectivul central îl constituia promovarea rapidă a unei 'noi intelectualități', provenită din mediile muncitorești și țărănești. Mulți activiști politici, remarcați după război, au fost trimiși pentru a asigura climatul politic și ideologic cerut de noul regim.

În al doilea rând, mecanismul formării în universitățile occidentale a fost suspendat complet. Parțial, Uniunea Sovietică a preluat responsabilitatea formării cadrelor superioare, la nivel universitar și post-universitar. Acest lucru s-a petrecut până la începutul anilor '60 când trimiterea la studii în Uniunea Sovietică a fost complet întreruptă. În consecință, că sarcina formării cadrelor universitare necesare rapid a fost preluată de către sistemul universitar românesc.

În aceste condiții, opțiunea a fost pentru o **formare rapidă, 'din mers' a corpului profesoral**, înăuntrul universităților românești.

Dintre tinerii absolvenți de facultate, pe baza rezultatelor obținute în timpul facultății și, mai ales în domeniile cu implicații ideologice, pe baza 'dosarului politic',

erau recrutate tinerele cadre didactice universitare. Prestigiul social ridicat al universității, unele facilități oferite (loc de muncă în marile orașe, șanse de promovare), salariul, cel puțin în perspectivă, comparativ ridicat conferea carierei universitare un caracter deosebit de atractiv. Universitatea era capabilă să recruteze absolvenți foarte buni și să mențină corpul profesoral. Ieșirile din corpul profesoral erau practic neglijabile.

O caracteristică importantă a procesului de formare a cadrelor didactice a reprezentat-o **subdezvoltarea învățământului post-universitar**. Obiectivul formării universitare (de regulă cu o lungime de 5 ani) a fost definit ca fiind acela de a produce specialiști de înaltă calificare. Până în 1989 nu se avea în vedere necesitatea unor studii post-universitare. Se considera că facultatea poate oferi, mai ales pentru cei mai buni, cunoștințele de specialitate necesare. Si într-adevăr, din punctul de vedere al intensității învățării (volumul și nivelul cunoștințelor), nu neapărat al calității, universitatea românească se plasa la un nivel semnificativ superior universității medii occidentale. Aprofundarea specializării urma să fie realizată mai ales în sistemele practice, în funcție de nevoile acestora.

Singura formă post-universitară a reprezentat-o doctoratul, dar acesta era dedicat în mod special unui segment relativ delimitat: corpul profesoral și cercetătorii științifici.

În aceste condiții, tinerele cadre didactice universitare erau selectate direct dintre absolvenții de facultate. Suplimentarea pregătirii lor profesionale urma să fie realizată din mers, în cadrul universităților în care erau angajați. Nici odată nu a existat o formă sistematică de dezvoltare profesională a tinerelor cadre didactice. Accentul se punea pe formarea lor independentă, sub îndrumarea cadrelor didactice cu experiență cu care urmau să lucreze ca asistenți.

Acest fapt este responsabil în mare măsură de lungimea scalei titlurilor universitare. Poziția de **preparator** (3 ani obligatorii) oferea timpul necesar formării individuale a tinerelor cadre didactice, în domeniul în care urmau să predea. După 3 ani se conferea titlul de **asistent universitar**. Din punctul de vedere al formării profesionale, asistentul era la începutul carierei profesionale. Suficient de format pentru a susține seminarii sub îndrumarea responsabililor de curs. După aproximativ 8 ani, se putea accede la titlul de lector. În toată această perioadă de formare se putea parcurge doctoratul, acumula publicații științifice pentru a se accede la titlurile superioare.

Același sistem funcționa și în instituțiile de cercetare științifică.

Caracteristic era deci formarea de specialitate în prima perioadă a evoluției profesionale a corpului profesoral universitar. Modul de dezvoltare profesională era mai degrabă individual. În aceste condiții, programele de doctorat au devenit **programe fără frecvență**. Ele se desfășurau paralel cu cariera universitară și de cercetare. Cei pentru care doctoratul era necesar deja erau angajați în învățământul universitar sau în cercetare, **doctoratul cu frecvență** neavând în aceste condiții o semnificație specială. În fapt, diferitele încercări de a-l introduce au eșuat, atât în anii '60, cât și în anii '90.

După 1989 nu s-a produs o schimbare de structură în politica de selecție a corpului profesoral universitar, în ciuda multor schimbări care au avut loc în alte componente ale organizării universitare. Treptat s-a dezvoltat un sistem de formare post-

universitar, de tipul masterului, dar încă confuz orientat. Relația sa cu programul de doctorat nu este deloc definită. Mai ales în orașele mici care nu dispun de programe post-universitare, au fost angajați ca preparatori fără titlul de master. Unele universități mari au introdus o asemenea condiție, dar respectarea ei pare chiar în cazurile acestora, a fi mai degrabă fluctuantă. Programul de doctorat a rămas în mare în aceeași parametri ca înainte. Deși s-a încercat timid să se introducă un doctorat cu frecvență, el se pare că a eșuat, nefiind clarificată relația sa cu sistemul de titluri universitare.

Dezvoltarea sistemului de formare post-universitar, inclusiv a sistemului de doctorat impune o schimbare urgentă a strategiei politicii de personal.

Formarea resurselor umane pentru sistemul universitar: doctoratul

În sistemul universitar bazat pe complementaritatea învățământ/ cercetare doctoratul ocupă o poziție cheie în sistemul de formare a resurselor umane pentru acesta și în selecția corpului profesoral. Doctoratul este o formă post-universitară de formare special concepută pentru dezvoltarea capacităților de cercetare științifică. El presupune o aprofundare avansată a unui domeniu și formarea capacităților de cercetare științifică. Susținerea tezei de doctorat reprezintă proba unor capacități consolidate de cercetare științifică. Din acest motiv, doctoratul reprezintă o modalitate de formare superioară care furnizează cadre în mod special sistemului universitar și cercetării științifice.

În tradiția ante-belică a universității românești, selecția corpului profesoral se făcea după o formare solidă post-universitară care presupunea în cea mai mare parte a cazurilor studii la universitățile de prestigiu din Occident, doctoratul fiind o condiție esențială.

După cel de al doilea război mondial, în regimul socialist s-a produs o schimbare radicală de optică față de sistemul doctoral, cu consecințe importante pentru întreaga carieră universitară și în mod special pentru scala titlurilor universitare. Această atitudine mai este prezentă încă și în discuțiile actuale, fiind într-o măsură semnificativă responsabilă de ezitățile în procesul de punere a sistemului doctoral pe o bază mai solidă.

Practica universitară occidentală a evoluat în sensul transformării doctoratului într-un nivel postuniversitar de formare a capacităților de cercetare științifică, ce urmează de regulă imediat absolvirii facultății, precedând angajarea în activitatea profesională propriu-zisă. În unele sisteme universitare, ca de exemplu în cel american sau francez, doctoratul reprezintă pașaportul de intrare în cariera universitară. În contrast, sistemul universitar românesc a evoluat în direcția creșterii dificultății doctoratului și a amânării sale dincolo de mijlocul carierei profesionale. Dacă sistemul occidental a preferat cu claritate practicarea unui doctorat cu frecvență, în România el s-a transformat într-o formă de învățământ fără frecvență. În plus, s-a dus o politică greu de explicat de limitare a numărului de locuri în programele doctorale.

Filozofia care a stat la baza acestei orientări a sistemului doctoral ar putea fi rezumată în următorii termeni: doctoratul nu reprezintă prima probă a capacității de cercetare științifică și care, în consecință, trebuie trecută cât mai devreme posibil în cariera universitară, ci o probă de deplină maturitate științifică, chiar de încununare a unei prime etape mari a activității de cercetare, trebuind să fie finalizată ceva mai târziu în cariera universitară. Această mentalitate a fost extrem de puternică. Ea a blocat adesea pe tinerii ambițioși să se înscrie la doctorat și, după înscriere, a stimulat o prelungire excesivă a perioadei de pregătire a tezei.

Este dificil a identifica sursele acestei mentalități. Impresia mea este că trei surse independente, dar complementare, trebuie luate în considerare.

În primul rând, o asemenea filozofie a doctoratului reprezenta un mod de apărare a sistemului universitar de posibile infiltrări din sistemul politic. Doctoratul fiind un criteriu rigid de acces la pozițiile universitare superioare, el trebuia să reprezinte o barieră efectivă mai ales pentru cei din sistemul politic-administrativ. Doar un doctorat dificil, cu acces controlat și limitat, putea îndeplini o asemenea funcție. El reprezenta o piedică eficace, fiind o probă clară, neinterpretabilă, spre deosebire chiar de un criteriu mai general ca ‘activitatea de cercetare științifică’ care putea fi estimată cu proceduri mai stricte sau mai laxe. Dacă doctoratul ar fi devenit o probă mai ușoară, atunci probabil că mulți din afara sistemului universitar l-ar fi luat și ar fi avut prin el acces aici. Îngreunarea sa avea rolul de a descuraja pe cei care nu voiau să facă din universitate o carieră.

În al doilea rând, tranziția sistemului universitar românesc de la modelul clasic, elitar, la un model de învățământ de masă. Universitatea a devenit un producător industrial de specialiști pentru programul de dezvoltare economică extensivă. Formele postuniversitare au fost practic abandonate. Sistemul universitar standard se considera că este suficient pentru a produce specialiștii necesari. Perfecționarea lor urma să se realizeze în procesul activității profesionale. Doctoratul era perceput ca fiind mai degrabă ceva puțin aplicabil practic și mai mult o formă de pregătire academică foarte specializată. Cercetarea științifică și tehnologică s-a birocratizat, devenind produsul mai degrabă a uriașelor institute de cercetare, cu o inovație ea însăși birocratizată, specialistul individual fiind mai puțin important. Uriașele institute de cercetare și proiectare, chiar dacă unele dintre ele (cele legate mai mult de cercetarea fundamentală) cereau și perfecționarea prin doctorat, erau pline de cercetători care nu aveau să obțină titlul de doctor până la pensionare.

În al treilea rând, îngreunarea artificială a obținerii doctoratului avea și o funcție internă sistemului, fiind un mecanism suplimentar de încetinire/ frânare a promovării. Ea a devenit un mod eficient de selecție a unei proporții reduse de persoane pentru pozițiile superioare, un mod de a menține o piramidă îngustă a titlurilor superioare. Doctoratul dificil a descurajat multe cadre didactice de a mai aspira la pozițiile superioare ale sistemului.

Dificultizarea excesivă a doctoratului, nu neapărat în conținut, ci mai ales în procedură și în restricțiile de admitere, a avut un efect pervers: descurajarea multor cadre universitare și din cercetare de a se înscrie în sistemul doctoral și chiar de a face cercetare. Calitatea cercetării a fost sever afectată de defectele sistemului doctoral. Din

acest motiv, deși formal doctoratul era obligatoriu pentru învățământ și cercetare, multe cadre didactice universitare și chiar cercetători în institutele de cercetare nu aveau doctorat și adesea ieșeau la pensie fără a obține acest titlu. Contrar așteptărilor, amânarea excesivă a doctoratului spre mijlocul carierei profesionale și chiar dincolo de ea, stimula creșterea importanței vechimii ca un criteriu predominant în promovare. Nu de puține ori tinerii ambițioși erau descurajați să se înscrie la doctorat sau să susțină doctoratul. Caz: un tânăr asistent nu primește acceptul conducătorului de a susține un examen de doctorat pe motiv că trebuie să aștepte ca ceilalți colegi de catedră, mai în vârstă ca el, să-și dea examenele.

În acest sistem, doctoratul nu mai opera drept selector principal la admiterea în cariera universitară, ci doar o condiție de acces la treapta ei superioare.

Simptomatic este că și în momentul de față există rezistențe importante la schimbarea filozofiei organizării sistemului doctoral: deși opțiunea pentru doctorat ca formă postuniversitară de pregătire care trebuie parcursă imediat după terminarea facultății pare a fi larg împărtășită, în mod surprinzător pot fi întâlnite o mulțime de practici de îngreunare artificială a parcurgerii sale.

Schimbarea filozofiei sistemului de doctorat în regimul socialist a creat o serie de consecințe durabile care pot fi detectate și în prezent:

- * Limitarea artificială a accesului în programele doctorale. Deși costul programului de doctorat era practic neglijabil, mulți ani s-a practicat o politică de limitare severă a locurilor. Si în momentul de față există un decalaj greu de explicat: pe de o parte o politică de nelimitare locurilor în sistemul universitar propriu-zis, iar pe de altă parte măsuri administrative de limitare a locurilor la doctorat.

- * Schimbarea profilului doctoratului: partea de formare profesională de vârf într-un câmp științific delimitat, asigurată prin parcurgerea unor materii suplimentare, la un nivel superior, este minimizată, accentul căzând pe cercetarea prilejuită de elaborarea tezei. Desființarea doctoratului cu frecvență și înlocuirea lui cu doctorat fără frecvență a avut ca efect principal diminuarea în programele doctorale a componentei învățare avansată, mai ales în domeniul metodologiei cercetării. Parcurgerea sistematică a unor discipline, a fost înlocuită cu 2-3 examene pregătite în mod independent și a 2-3 referate care de regulă sunt capitole din viitoarea lucrare. Elaborarea lucrării de doctorat a devenit componenta pe departe cea mai importantă a programului doctoral. O asemenea abordare a fost generată de doi factori. În primul rând ea decurgea din modul de organizare a nivelului universitar propriu-zis. Misiunea acestuia era de a produce specialiști la vârf, inclusiv în domeniul cercetării. Tematica studiată se presupunea a cuprinde cunoștințele de vârf din respectiva disciplină; exigențele pentru cei mai buni studenți erau foarte ridicate. Acest lucru, cuplat cu o motivație ridicată a învățării caracteristică unui segment important de studenți, făcea ca pregătirea în timpul facultății a unora dintre studenți să fie uneori la nivelul cursurilor postuniversitare din Occident. Aici este vorba despre o intenție, desigur, nu neapărat de o realitate. Sistemul era de așa natură că studentului i se transmiteau cunoștințe la vârful competenței corpului profesoral, în cadrul unei programe extrem de încărcate. Probabil că aici putem identifica și un efect al izolării României, faptul că specialiștii la vârf erau relativ rari, că accesul la literatura mondială era limitată. În al doilea rând, faptul că de regulă doctoranzii erau încadrați deja (unii chiar de mai

mulți ani) în activitatea profesională (cadre didactice universitare, cercetători în institutele de cercetare) le asigura un fel de pregătire, în cursul activității profesionale practice. Partea de pregătire în domeniu era asigurată, adesea într-o modalitate puțin controlată și orientată, prin efortul individual.

* Lungirea excesivă a programelor de doctorat. În principiu, doctoratul cuprinde o perioadă de 4-5 ani: 2-3 ani pentru prima fază a pregătirii și susținerii examenelor și referatelor, în timp ce perioada de pregătire a lucrării de doctorat era nelimitată. Obținerea doctoratului în 5-6 ani reprezenta mai degrabă o performanță izolată, în multe cazuri el fiind luat în peste 10 ani. Cei mai mulți obțineau titlul de doctorat după vârsta de 40 de ani, nefiind o excepție cei care îl obțineau după vârsta de 50 de ani și chiar de 60. Lungirea perioadei doctorale nu însemna neapărat o formare mai bună. Este probabil ca unele teze de doctorat să fie în unele cazuri mult mai elaborate, exprimând o experiență de cercetare mai bogată. De regulă însă ea se datora alternării perioadelor de pregătire, cu lungi perioade de întrerupere, dedicate altor activități.

După 1989, programul doctoral s-a deschis rapid și s-a accelerat enorm procesul de obținere a titlului de doctor. Cu toate acestea, datele din 1996 (CNCSU - 1996) indică faptul că procesul este încă suficient de îndelungat. Cadrele didactice care au obținut titlul de doctor au parcurs programul într-o perioadă medie de **6.8 ani**, cu o mediană de **6 ani. 16.8** dintre doctori au obținut titlul în 10 sau mai mulți ani. Cadrele didactice doctorande sunt în program doctoral în medie de **5.4 ani**, dintre care **11.2%** sunt în programul doctoral de 10 sau mai mulți ani.

* Eliminarea rolului doctoratului de selector al cadrelor din sistemul universitar și cercetare. Dacă sistemul american sau cel francez, de exemplu, au evoluat în sensul obligativității doctoratului pentru ocuparea unui post în sistemul universitar și în cercetare, sistemul românesc a evoluat într-o direcție contrară: doctoratul devine o condiție doar pentru ocuparea pozițiilor universitare superioare. Înainte de 1989, o largă categorie de cadre didactice și de cercetători a tins să abandonează ideea luării doctoratului, limitându-se la titlurile inferioare ale scalei universitare și ale cercetării.

În 1996 (CNCSU - 1996) în raport cu doctoratul, structura personalului didactic era următoarea:

Tabel 3.2 - Structura corpului profesoral, în raport cu doctoratul

	Vârsta medie	
• Doctori	46,5%	52
• Doctoranzi	37,2%	38
• Fără doctorat, în afara programului doctoral	12,4%	40

Dintre lectori, doar 15.2% aveau titlul de doctor. 31,7% erau doctoranzi, iar 36.8% nu erau înscriși în programul doctoral.

Politica salarială

Regimul socialist a dus o politică de salarizare care favoriza sistemul universitar. În condițiile unei diferențieri relativ reduse a salariilor, cadrele didactice primeau un salariu peste media pe economie. Salariile de vârf (profesorii cu ultima gradație) erau apropiate de cele mai ridicate salarii din economie. Dacă adăugăm și posibilitățile de câștig suplimentar (ore suplimentare) și alte facilități (locuințe mai ales pentru tineri, program de lucru mai lejer) cariera universitară era și din acest punct de vedere foarte atractivă.

După 1989, salarizarea în sistemul universitar se erodează mult mai rapid decât multe alte sisteme de salarizare.

Tabel 3.3 - Dinamica nivelului de salarizare al diferitelor titluri universitare (% din salariul mediu)

	1989	1991*	1996**
Asistent (bază)	106.8	69.7	81.9
Lector (bază)	115.1	87.0	98.8
Conferențiar (I)	151.9	100.8	122.9
Profesor (I)	170.4	121.1	147.0
Profesor (VI)	221.6	141.0	168.6

*) Salariul mediu/ salariul conorm HG mai 1991

**) Salariul mediu/ salariul conform HG octombrie 1996

Notă. După 1989, datorită inflației ridicate, salariile au fost ajustate frecvent. Neavând date despre salariile medii pe an, se raportează salariile fixate prin Hotărâri guvernamentale la salariul mediu pe economie. De exemplu, în 1996, datorită faptului că ajustarea a avut loc în octombrie, salariul mediu al corpului profesoral în acel an a fost mai redus decât cel luat în calcul.

Datele sugerează o dublă erodare a salariilor din sistemul universitar.

În primul rând, în raport cu salariul mediu, scăderile care au avut loc după 1989 sunt apreciabile. Dacă în 1989 asistentul se plasa la nivelul salariului mediu, după 1989 doar de la conferențiar în sus salariile se plasează peste salariul mediu.

În al doilea rând, datorită unei diferențieri masive a salariilor, dacă în 1989 salariile de vârf din sistemul universitar se apropiau de salariile de vârf din economie,

după 1989, ele sunt cu mai multe ordine de mărime mai mici decât acestea. S-a produs o erodare relativă la salariile mari ale salarizării în sistemul universitar.

În al treilea rând, pentru că nivelul veniturilor este scăzut, aceste erodări au apropiat de situația de sărăcie cadrele didactice.

Grafic 3.2 - Dinamica veniturilor profesorilor și asistenților universitari în raport cu minimumul decent de viață

Notă: Am luat pentru comparație o familie de profesori și o familie de asistenți universitari (fiecare cu câte două salarii maxime din respectiva categorie), comparate cu minimumul decent de viață pentru o familie cu 4 persoane (calculat de Gheorghe Barbu, Institutul de Cercetare a Calității Vieții).

Într-o oarecare măsură, pierderile în ceea ce privește salariul real sunt compensate pentru un segment al cadrelor didactice de alte surse de câștig, care au crescut după 1989.

Tabel 3.4 - Venituri personale suplimentare obținute în 1995 (%)

	NU	Da, de nivel redus	Da, de nivel mediu	Da, de nivel considerabil
Universitate de stat, plata cu ora/ cumul	28.4	41.5	28.6	1.5
Univ. particulară, plata cu ora/ cumul	93.3	4.6	1.6	0.1
Cumul în cercetare	91.1	6.5	2.0	0.3
Cumul în altă instituție	89.2	7.1	3.4	0.3
Contracte de cercetare în universitate/ institute de cercetare	67.2	27.6	4.8	0.4
Contracte cercetare personale	86.6	8.8	3.7	0.4
Activități din afara cercetării/ învățământului	77.2	13.1	7.1	2.6
Deplasări în străinătate	89.1	7.2	2.7	1.0

Sursă: CNCSU - 1996

Datele CEPES-1997 sugerează o situație similară.

• **Plata cu ora și cumul.** După 1990 cumulul a fost din nou legalizat. Datorită faptului că universitățile au crescut rapid ca număr de studenți, dar într-un ritm mult mai scăzut din punctul de vedere al personalului didactic, există largi posibilități de cumul și plata cu ora pentru multe cadre didactice. În mod special dezvoltarea învățământului

universitar privat a multiplicat și mai mult oportunitățile, dar doar pentru un segment redus al personalului universitar.

Datorită unei diversități de motive, universitățile nu s-au grăbit să ocupe noile posturi rezultate din creșterea rapidă a numărului de studenți. În consecință, situația actuală este caracterizată prin existența unui număr mare de posturi vacante. Tabelul 3.5 oferă o ilustrare pe situația Universității București. În anul universitar 1998-99, ceva mai mult de jumătate din posturi erau vacante. În viitor, ponderea lor scade treptat. Proporția cea mai ridicată a posturilor vacante apare la lector. Tinerii angajați masiv după 1990 de abia în următorii ani vor îndeplini condițiile pentru a obține titlul de lector.

Tabel 3.5 - Dinamica raportului posturi ocupate/ neocupate în Universitatea București: % posturi vacante din totalul posturilor din respectiva categorie

	Total posturi	Profesor	Conferențiar	Lector	Asistent	Preparator
1997-98	49.9	34.8	48.0	59.4	53.5	40.9
1998-99	51.2	41.0	53.7	58.5	51.0	40.5
2000-01	39.7	30.3	39.3	50.0	39.3	22.0

Sursă: Universitatea din București, **Strategia reformei și dezvoltării**, decembrie 1998

O asemenea situație are două consecințe care afectează pe scurt termen și pe termen mediu politica de personal:

- În următorii ani, universitățile vor avea capacitatea de a angaja masiv tineri. Nevoia presantă de personal didactic întărește mecanismul consolidat în regimul socialist: universitățile angajează tineri, oferindu-le posibilitatea să se formeze profesional, inclusiv prin sistemul de doctorat, pe parcursul carierei universitare.
- Existența posturilor vacante oferă posibilități suplimentare de câștig cadrelor didactice, în regim de cumul și plata cu ora. Acesta este, probabil, un motiv puternic pentru reținerea universităților de a ocupa posturile libere. Existența unei situații quasi-generale veniturilor suplimentare prin ore suplimentare va crea dificultăți enorme în perspectivă pentru o politică de personal eficientă și rațională.

• **Posibilități de contracte de cercetare/ expertiză/ consultanță.** Mai ales cadrele cele mai bune, din domeniile cerute, au posibilități destul de largi de câștig suplimentar. Aproape jumătate din cadrele didactice obțin surse suplimentare din contracte de cercetare realizate în universitatea lor/ institute de cercetare sau din contracte personale.

În ceea ce privește volumul câștigurilor suplimentare din cercetare, el nu pare a fi foarte ridicat. Solicitați să estimeze **în procente față de salariul de bază** a veniturilor suplimentare din cercetare, subiecții din eșantionul CNCSU-1996 indică **o medie** a

acestor venituri de **12.4%**, cu o **mediană** de 5%. Aceasta înseamnă că veniturile din cercetare sunt înalt polarizate.

Tabel 3.6 - Cât reprezintă veniturile din diverse activități de cercetare științifică față de salariul de bază, în procente ?

• Deloc	54.6%
• între 0 - 10%	33.5%
• între 10-35%	7.9%
• între 35-65%	3.1%
• între 65-90%	0.3%
• peste 90 %	0.7%

Sursă: CNCSU-1996

• **Venituri suplimentare din activități nelegate de învățământ/ cercetare.** Aproape un sfert din eșantionul din 1996 declară asemenea resurse. Există și situații de cumul în alte instituții decât învățământ și cercetare.

Se poate presupune însă că veniturile suplimentare sunt pentru marea majoritate a cadrelor didactice universitare mai degrabă modeste, compensând doar parțial erodarea salariului. Marea majoritate a cadrelor didactice declară că nu au surse suplimentare de venit în afara celor oferite de universitatea în care lucrează. Doar 6.8% declară că obțin peste 55% din veniturile totale din alte surse decât cele oferite de instituția în care lucrează.

Tabel 3.7 - Din venitul dv. lunar total, care este procentul reprezentat de salariul plătit de instituția de învățământ căreia îi aparțineți ?

• 100%	65.7%
• 75-95%	19.3%
• 55-74%	7.5%
• 35-54%	4.9%
• 15-34%	1.5%
• sub 15%	0.4%

CEPES-1996

Și într-adevăr, 57.3% dintre cadrele didactice angrenate în cercetarea CNCSU din 1996 estimau că situația financiară a familiei lor este mai proastă sau mult mai proastă decât în 1989, față de doar 22.3% care estimează că situația lor este mai bună sau mult mai bună.

Tabel 3.8 - **În momentul actual, situația financiară a familiei dvs., în raport cu 1989, este:**

	CNCSU (1996)	ICCV (1995)	ICCV (1997)
• Mult mai proastă	17.5%	19.4	19.9
• Mai proastă	39.8%	38.8	39.9
• La fel	20.2%	13.2	11.4
• Mai bună	20.2%	25.9	24.7
• Mult mai bună	2.3%	2.2	3.1

Sursă: Cercetarea CNCSU 1996/ Institutul de Cercetare a Calității Vieții, 1997

Pentru comparare, pe eșantioane naționale, în 1995, an de ușoară echilibrare a standardului de viață și în 1997, an care a marcat o cădere generală standardului de viață, estimările populației ca răspuns la o întrebare formulată ușor diferit (Cum considerați standardul dvs. de viață în comparație cu 1989) erau ușor mai pozitive.

Nici în ceea ce privește viitorul cadrele didactice universitare nu sunt semnificativ optimiste. Cum era de așteptat, cadrele didactice care se apropie de vârsta pensionării percep viitorul într-o modalitate mai degrabă pesimistă. Dar nici cei tineri nu sunt prea optimiști. Doar puțin peste 25% cred că vor trăi mai bine.

Tabel 3.9 - **Dar dacă ne-am gândi și mai departe, peste cinci ani, cum credeți că veți sta cu banii față de situația prezentă ? (CNCSU, 1996)**

• Mult mai prost	8.6
• Mai prost	26.4
• La fel	38.7
• Mai bine	24.4
• Mult mai bine	1.9

Cumulate toate veniturile, ele pot asigura un standard de viață superior strictului necesar doar pentru 60% din personalul universitar din eșantionul din 1996. Comparativ însă cu restul populației, corpul profesoral universitar prezintă un standard de viață substanțial mai ridicat: într-o mult mai mare măsură decât restul populației, el se plasează la nivelul unui trai decent minim și ușor peste. În nici un caz nu se poate vorbi despre afluență.

Tabel 3.10 - **Cum apreciați veniturile actuale ale familiei dvs. ?**

	CNCSU-1996	ICCV- 1996
• Nu ne ajung nici pentru strictul necesar	8.4	33.8
• Ne ajung numai pentru strictul necesar	32.8	36.7
• Ne ajung numai pentru un trai decent, dar nu ne putem permite cumpărarea unor bunuri mai scumpe	40.8	21.2
• reușim să cumpărăm și unele lucruri mai scumpe, dar cu restrângeri în alte domenii	16.8	6.9
• reușim să avem tot ce ne trebuie, fără să ne restrângem de la ceva	1.2	0.5

Comparându-se însă cu noile elite economice, corpul profesoral se simte net dezavantajat.

Tabel 3.11 - Cum apreciați nivelul salariului pe care îl primiți în Universitate, în raport cu nevoile ?

• Foarte bun	0.2%
• Bun	2.6%
• Acceptabil	28.6%
• Inacceptabil	68.5%

Sursă: CEPES - 1997

Dacă s-ar pune problema să părăsească cariera universitară, majoritatea ar face-o pentru venituri mai ridicate.

Tabel 3.12 - Dacă ar fi să schimbați cariera universitară, care ar fi cele mai importante motive ?

• Un venit mai bun	57.7%
• O viață mai dinamică	26.0%
• Șanse mai bune de promovare	9.0%
• O activitate mai pe măsura preferințelor dvs.	6.3%

Diferențierea de salarizare în cadrul scalei titlurilor universitare. Dacă nivelul salarizării a scăzut pe ansamblu, diferențele de salarizare din interiorul scalei titlurilor universitare se menține constantă în termeni absoluți.

Tabel 3.13 - Diferențele de salarizare între diferitele grade universitare (în %)

	1989	1997
Asist. (bază)/ Profesor (ultima gradație)	48.2	48.6
Asistent/ Lector *	89.0	83.7
Lector/ Conferențiar*	86.4	80.3
Confețiar/ Profesor*	86.5	87.1

* Comparație între gradațiile ultime ale fiecărui titlu

Dacă ținem însă seama că toate salariile s-au degradat nu numai în termeni absoluți (față de 1989), dar și în termeni relativi (față de salariul mediu), menținerea diferențelor, echitabilă în sine, echivalează mai mult cu o egalizare în sărăcie.

Atracția pentru cariera universitară

Datele de care dispunem indică o foarte puternică atracție pentru cariera universitară. Imensa majoritate a celor intervievați par să fie decizi să continue cariera universitară.

Tabel 3.14 - **În ceea ce privește perspectiva dvs. de viitor, ce intenții aveți ?**

- Îmi doresc o carieră universitară 92.3%
- Sunt atras de un alt tip de carieră 7.7%

Sursă: CNCSU - 1996

Dacă examinăm însă rațiunile care ar putea să producă o reorientare a opțiunilor, putem identifica sursele actuale ale unei posibile schimbări.

Tabel 3.15 - **Dacă ar fi să schimbați cariera universitară, care ar fi cele mai importante motive ?**

	Locul 1	Locul 2	Locul 3	Locul 4	N.R.
Un venit mai bun	48.3	21.7	8.2	5.2	16.5
O activitate mai pe măsura preferințelor	25.5	22.9	15.3	14.7	21.6
Șanse mai bune de promovare	6.2	16.9	25.1	29.6	22.2
O viață mai dinamică	5.5	17.1	27.5	27.1	22.7

Sursă: CNCSU-1996

În primul rând **veniturile**. Dacă acestea vor rămâne insuficiente, în viitor se poate prezice declanșarea unui exod important din sistemul universitar. În al doilea rând o

anumită depreciere a calității activității universitare în raport cu alte activități care ar putea să se dovedească a fi mai atractive. Este înalt semnificativ faptul că rațiunea indicată pe locul al doilea este **o activitate mai pe măsura preferințelor mele**.

Prestigiul social asociat universității este încă ridicat, fiind un important factor de atracție. El este estimat însă a fi în declin în ultimii ani.

Tabel 3.16 - Cât de importantă pentru profilul și prestigiul dv. profesional este apartenența la institutul de învățământ superior în care lucrați ?

- Foarte importantă 71.5%
- Destul de importantă 24.5%
- Nu chiar așa de importantă 2.8%
- Aproape fără nici o importanță 1.1%

Sursă: CEPES 1997

Tabel 3.17 - În țara noastră respectul public și prestigiul social de universitar sunt în declin (subiecții au fost solicitați să-și exprime acordul/ dezacordul cu adevărul respectivei afirmații)

- De acord 63.3%
- Indecis 22.1%
- Dezacord 14.5%

Sursă: CEPES - 1997

Datorită erodării poziției economice și sociale a universității, o schimbare importantă de preferințe pare a se fi petrecut. **48.8%** din cadrele didactice estimau în 1997 că 'absolvenții cei mai buni preferă o carieră ne-universitară' (CEPES - 1997).

02.11.2009

Capitolul 4 - Evaluarea sistemului de titluri universitare

Principala problemă a sistemului așa cum a fost el moștenit este nu de opțiuni punctuale, care pot fi corectate/ îmbunătățite fără a induce schimbări de profil ale ansamblului, ci de structură. Aș dori să formulez o ipoteză generală, care probabil va fi extrem de șocantă:

Sistemul profesiei universitare bazat pe principiul complementarității învățământ/ cercetare induce distorsiuni și tensiuni sistematice. El nu a funcționat decât parțial nici în regimul socialist. În noile condiții ale universității actuale, sistemul va funcționa nu mai bine, ci din ce în ce mai defectuos.

În regimul socialist acest sistem a funcționat extrem de defectuos, dar a fost menținut cu forță de comunitatea academică pentru că reprezenta unicul instrument de protecție împotriva intruziunilor politice. Era un mecanism defensiv suficient de eficace, motiv din care el a tins să fie idealizat, în ciuda defectelor sale. În ultimul deceniu al regimului socialist, promovarea la pozițiile superioare a fost puternic frânată prin mijloace politice și administrative. În momentul actual, el se confruntă cu dificultăți tot mai serioase.

1. Dilema: or funcționează corect în raport cu principiile sale și atunci este incorect față de comunitatea academică și semnificativ contraproductiv motivațional, or devine realist uman, dar în acest caz încalcă principiile sale de funcționare, devenind contraproductiv prin inflația de titluri superioare și/ sau publicistică științifică lipsită de valoare.

1.1. Presupunem că sistemul optează pentru a aplica corect și ferm exigențele sale: cercetarea reprezintă criteriul principal de acces la titlurile superioare. În acest caz, el **nu funcționează decât parțial**. Statistic, cariera universitară standard nu va fi cea prescrisă de sistem: marea majoritate a cadrelor didactice nu va ajunge la titlul superior de profesor, sau cel puțin la cel de conferențiar. Configurația reală va semnificativ diferi de cea așteptată: dacă de la asistent la lector nu există în general probleme de trecere, datorită faptului că nu sunt incluse criteriile dure de tip științific, de la lector la conferențiar și în mod special de la conferențiar la profesor, trecerea ar trebui să fie mult mai dificilă, fiind condiționată de performanțe de cercetare semnificative. Înainte de 1989, într-adevăr mulți lectori nu reușeau până la pensionare să ajungă conferențieri. Cei mai mulți pentru că nu aveau titlul de doctor sau, chiar dacă îl obțineau, nu reușeau să realizeze activitatea științifică minimă necesară. Și, în consecință, sistemul îi penaliza nu numai cu un deficit de statut social-profesional, dar și financiar, salariul lectorilor fiind

mai mic decât al profesorilor preuniversitari care puteau, fără restricții să ajungă la gradul ultim. De asemenea, foarte mulți conferențieri nu reușeau să devină profesori.

Este normal să ne întrebăm dacă, în asemenea condiții, sistemul este adecvat sau nu? Cred că răspunsul la această întrebare este negativ, dintr-un motiv de principiu: un sistem de promovare care nu oferă șanse rezonabile pentru majoritatea membrilor săi să ajungă la nivelele superioare, dacă fac efortul necesar, și care îi oprește definitiv pe o poziție pe care el însuși o consideră a fi provizorie, de tranziție este un sistem mai degrabă inadecvat.

Există aici o alternativă: ori sistemul presupune standarde pentru o profesie ‘bine făcută’, care nu pot fi îndeplinite de masa personalului, și din această cauză nu este corect pentru personal, și ineficient pentru motivarea de masă, sau nu dezvoltă mecanismele necesare pentru a selecta personalul adecvat, de a-l motiva și de a oferi condițiile necesare pentru performanța care ar trebui să fie realizată. Pe scurt, alternativa este: or sistemul actual nu este corect, or el este departe de a fi eficient în politica sa de personal.

În acest punct probabil că va trebui să facem o distincție clară între două tipuri de titluri universitare:

- **Titluri superioare standard:** acestea definesc tipul superior de performanță care este necesar pentru învățământul superior și pe care fiecare membru al corpului profesoral a trebui să poată să-l obțină printr-un efort normal; pe de altă parte, pentru eficiența sistemului, politica de personal trebuie să asigure condițiile pentru ca marea masă a celor care aleg cariera universitară să atingă aceste titluri, în funcție de performanța lor personală, pe la mijlocul carierei sau spre sfârșitul ei. În acest caz, **criteriul de performanță** al unui sistem de titluri corect față de persoanele angrenate și eficient pentru un proces universitar de calitate este **gradul în care corpul profesoral, undeva după mijlocul carierei atinge titlul de vârf.**
- **Titluri superioare de performanță specială:** sunt acele titluri care descriu o performanță deosebită, oarecum excepțională, și care nici nu se presupune că pot fi atinse decât de un segment limitat al corpului profesional.

Defectul sistemului existent este că nu există o diferențiere clară între cele două tipuri de titluri superioare: titlul de **profesor universitar** reprezintă atât titlul superior standard, cât și titlul de performanță deosebită.

Din acest motiv, sistemul devine represiv și profund frustrant. Este frustrant pentru că o masă importantă a cadrelor didactice este frustrată de promovarea *care se presupunea că ar trebui să o aibă*. Si în plus el este nedrept pentru că presupunea că vinovăția este a persoanei, când în fapt ea se bazează pe o limitare obiectivă. Până în 1990 restricția era chiar administrativă, sub forma cotelor. In unele sisteme (de exemplu în România înainte de Revoluție, dar și în sisteme ca cel francez sau suedez) numărul de poziții superioare este limitat proporțional, accesul fiind bazat pe concurs. O asemenea limitare administrativă are funcția sa pozitivă: generează o motivație foarte ridicată

pentru obținerea titlurilor superioare. Pe de altă parte însă generează o frustrare sistematică pentru cei care nu reușesc. Chiar dacă am presupune că toți sunt foarte buni, doar unii vor reuși. Acest sistem generează în mod sistematic un dublu **deficit**:

* **un deficit de statut socio-profesional**: o proporție foarte ridicată a cadrelor didactice este blocată la nivel de lector sau chiar conferențiar, presupunându-se că nu sunt suficient de buni/ performanți în raport cu exigențele sistemului universitar.

* **un deficit de resurse**: neputând promova așa cum sistemul presupune că ar fi normal să o facă, sistemul de salarizare îi penalizează, oferindu-le o salarizare semnificativ mai scăzută decât cea pe care potențial sistemul le promite că ar putea să o aibă.

1.2. Fiind incorect prin ambiguitatea criteriilor, sistemul este extrem de vulnerabil la presiunea celor care doresc să promoveze. Pentru a obține promovarea, pe lângă calea formal așteptată de sistem, există alte două căi egal contraproductive:

a. Mimarea cercetării științifice. Aplicarea unor criterii predominant cantitative pentru promovare a produs în ultimi ani o inflație de publicistică, mai ales de cărți, multe dintre ele lipsite de orice valoare.

b. Presiuni personale de diferite tipuri. Sub variate și continui presiuni, Consiliul Național..., a atestat până la urmă pe marea majoritate a candidaților.

În regimul socialist, începând cu cea de a doua parte a anilor '70, promovarea la pozițiile superioare s-a făcut extrem de dificil nu datorită filtrului profesional, ci mai ales a celui politic. În 1989 o parte importantă a corpului profesoral, mai ales cei din generația de mijloc, fusese artificial blocată la poziția de lector. După 1989 s-a produs o promovare extrem de rapidă, fiind eliminate inclusiv restricțiile impuse de sistemul 'piramidei'. Dacă la început, ca efect al entuziasmului, criteriile de calitate erau destul de strict respectate, treptat ele au fost relaxate. Marea majoritate a celor care doreau să promoveze, fiind îndreptățiți de vechime și de o anumită activitate științifică, au promovat până la urmă, chiar dacă nu îndeplineau criteriile exigente formal promovate. A fost blocată promovarea mai ales în cazurile în care activitatea de cercetare era evident insatisfăcătoare.

Se poate prevedea o **inflație masivă de profesori** în anii viitori.

Tabel 4.1 - Dinamica corpului profesoral universitar și a structurii pe titluri

An universitar	Total personal	Profesori %	Conferențieri %	Lectori %	Asistenți %	Preparatori %
1938/ 39	2 194	30.0	12.2%	12.7	45.1	-
1948/49	5 638	20.4	18.2	14.0	47.4	-
1980/81	14 592	10.3	14.9	38.9	35.9	-
1988/89	14 101 *	10.7	15.7	38.8	34.8	-
1993/94	19 130 **	20.1	16.7	31.3	25.8	10.4
1997/98	24 360 **	20.8	14.1	31.8	22.6	10.7

* Personal normat

** Personal fizic angajat

Sursă: **Documentar statistic**, Ministerul Educației Naționale, București, 1998

Grafic 4.1 - Dinamica structurii corpului profesoral pe titluri

Sursă: **Documentar statistic**, Ministerul Educației Naționale, București, 1998

În 1938/39, structura pe titluri a personalului universitar este foarte diferită de **principiul piramidei**. Ea sugerează un sistem în care titlul superior - profesor - este înalt accesibil; titlurile de conferențiar și lector, par a fi mai degrabă poziții de tranziție, parcurse rapid; asistenții ocupau ponderea cea mai mare, probabil datorită faptului că sistemul era în expansiune.

În primul an disponibil de după război (1948/49), deja creșterea personalului didactic universitar este marcată. Populația este, după cum se poate remarca tânără, predominând intrarea în sistem (asistenții). Titlul maxim (profesorul) este ca pondere important, cel de conferențiar și lector păstrându-și funcția de trecere.

În 1988/89, deși corpul profesoral universitar este destul de îmbătrânit, distribuția pe titluri înglobează **principiul piramidei**. Doar 10.7% sunt profesori. Conferențiarii sunt ceva mai mult - 15.7%. Lectorii reprezintă categoria cea mai largă - Intrările în sistem fiind diminuate pe o perioadă lungă de timp, asistenții au pondere mai scăzută decât lectorii.

Din 1993/ 94 patternul începe să se schimbe rapid: ponderea titlului de profesor se dublează în câțiva ani: ajunge la 20.1%, în condițiile în care corpul profesoral crește rapid, numărul numirilor de noi profesori fiind extrem de mare.

Tabel 4.2 - Ritmurile de creștere a corpului profesoral, pe total și pe titluri: ca % din perioada anterioară

An universitar	Total corp profesoral	Profesori	Conferențiar	Lectori	Asistenți
1948/49 (fașă de 1938/39)	257.0	174.8	384.6	282.5	270.0
1980/81	258.8	130.3	212.4	718.3	195.9
1988/89	96.6	100.8	101.7	96.3	112.4
1993/94	135.6	254.3	143.7	108.5	141.2
1997/98 (față de 1988/89)	172.7	334.5	155.2	141.5	165.8

În anii '80, deși corpul profesoral a cunoscut un proces rapid de îmbătrânire, promovarea la titlurile superioare a fost practic înghețată. Titlul de profesor reprezenta 10% din totalul personalului, iar cel de conferențiar de 15%. Împreună titlurile superioare reprezentau 25%, față de 42% în 1938/39, 39% în 1948/49, 37% în 1993/94 și 34.9% în 1997/98. În acest ultim an, ritmurile cele mai mari de creștere apar la categoria profesori.

Există deci motive puternice a considera că **structura pe titluri a universității românești, în condițiile unei creșteri moderate a personalului, să evolueze spre structura specifică anului 1938/39, dar cu o pondere mult mai mare a profesorilor și o pondere ceva mai scăzută a asistenților/ preparatorilor.**

Cercetarea CNCSU-1996 aduce unele informații suplimentare despre ritmurile promovărilor în ultimele decenii.

Tabel 4.3 - Numărul mediu de ani petrecut în fiecare poziție inferioară de către cei care au în prezent un anumit titlu

Titlu universitar	Ani ca asistent	lector	conferențiar
Lector	7.6	5.6	-
Conferențiar	9.5	8.5	4.1
Profesor	7.3	10.4	6.1

Sursă: CNCSU - 1996

Dacă analizăm pe cei care au rămas mai mult timp în poziția de lector, datele sunt și mai sugestive.

Tabel 4.4 - Timpul petrecut în poziția de lector al diferitelor generații

Titlul actual	Sunt/ au stat în poziția de lector (% din total):		
	Medie ani	Peste 8 ani	Peste 15 ani
• Lector	5.6	13.5	6.9
• Conferențiar	8.5	42.7	12.5
• Profesor	10.4	58.6	22.2

Sursă: CNCSU - 1996

Din aceste date, câteva concluzii se desprind:

- Actuala generație de profesori a stat în poziția critică de lector (considerată a fi o barieră spre titlurile superioare) cu în medie aproape 2 ani mai mult decât actuala generație mai tânără de conferențieri.

- Peste o cincime din actualii profesori au stat în poziția de lector peste 15 ani, față de doar 12% dintre actualii conferențieri.

- Mai mult de jumătate dintre actualii profesori au stat în poziția de lector peste 8 ani, față de 42.7 dintre actualii conferențieri.

- Presupunând că poziția de lector este o categorie selector, având o dublă funcție: **de tranziție** (pentru cei care acumulează rezultate de cercetare pentru a accede la titlurile superioare) și **reziduală, de selector** (pentru cei care nu reușesc să realizeze o cercetare semnificativă), ne putem întreba câți din generațiile vechi prezintă probabilitatea de a rămâne până la pensie pe o asemenea poziție? Din actuala generație de lectori, doar **6.9%** au o vechime în acest titlu mai mare de 15 ani; **13.5%** au o vechime de peste 8 ani. Probabil că unii dintre ei vor avansa. După cum se vede, categoria este extrem de mică, nereflectând în realitate performanțele științifice reale. Poziția de lector pare să înceteze a mai îndeplini funcția reziduală, de selector.

Accelerarea promovării apare și la trecerea de la conferențiar la profesor. Și titlul de conferențiar tinde să devină o fază de tranziție, funcția reziduală (de selector) tinzând să dispară.

Tabel 4.5 - Numărul mediu de ani petrecuți în poziția de conferențiar

	Medie	Peste 8 ani	Peste 15 ani
• Conferențieri	4.1	4.5	1.8
• Profesor	6.1	27.0	8.4

Majoritatea actualii generații de profesori au avansat de la titlul de conferențiar în cel mult 8 ani: **63,0%**, în timp ce pe poziția de lector **41,4%** au stat mai puțin de 8 ani.

Toate aceste date duc la concluzia că în ultimii ani s-a produs o relaxare importantă a criteriilor de trecere la pozițiile superioare.

Concluzia acestei analize este că sistemul actual, în ciuda iluziilor pe care unii și le fac, tinde să se îndrepte rapid spre un sistem de titluri în care titlul superior de profesor va fi obținut în proporție de masă, pe bază de vechime, activitate în universitate și o oarecare cercetare științifică. Pozițiile intermediare de lector și de conferențiar vor tinde să devină poziții de tranziție rapidă.

2. În presupuziția că toate cadrele universitare pot și trebuie să facă cercetare științifică, sistemul era complet nerealist.

Până în 1989, cerința universală a cercetării științifice lua forme aberante ale planului de cercetare. Fiecare cadru didactic trebuia să aibă anual o temă de cercetare și să raporteze îndeplinirea ei. Sistemul devenise inevitabil un uriaș ritual birocratic: puțini făceau cercetare științifică semnificativă. Sistemul însă producea o uriașă activitate birocratică al cărui efect era constatarea unei producții științifice de masă. În fapt sistemul nu era mai productiv, dar conținea un mecanism organizațional prin care **presupoziția inițială** (toate cadrele universitare pot și trebuie să facă cercetare științifică semnificativă), **evident falsă la nivelul conștiinței comune a sistemului** (toată lumea

știa că doar puțini produc efectiv știință), **primea o confirmare organizațională de 100%**. Si într-adevăr, doar în cazuri cu totul excepționale, mai degrabă accidente organizaționale de regulă efecte al unor conflicte locale extrem de puternice, toate cadrele didactice se raportau a-și fi îndeplinit în condiții bune normele de cercetare științifică. Explicația acestei ficțiuni organizaționale stă în însăși structura sistemului. Cercetarea devenită plan, nerealizarea acestuia crea o problemă dificilă, impunând penalizarea atât a persoanei respective, cât și a instituției care se presupunea că trebuia să asigure condițiile realizării planului. Din acest motiv, mimarea cercetării și raportarea falsă devenise o practică standard.

Obligativitatea universală a cercetării științifice pentru toate cadrele didactice universitare era nerealistă din două rațiuni distincte: pe de o parte, lipsa de condiții pentru o cercetare modernă, iar pe de altă parte, experiența practică a profesiei didactice universitare care în multe situații nu impune efectiv nevoia de a fi dublată de cercetare pentru a fi eficientă.

2.1. Lipsa condițiilor necesare cercetării științifice. Sever și cronic subfinanțată, universitatea românească oferea puține condiții necesare unei cercetări științifice eficiente și de calitate.

Tabel 4.6 - Estimarea condițiilor necesare cercetării de către corpul profesoral universitar

	Foarte bune	Bune	Proaste	Foarte proaste
Fonduri pentru participări la manifestări științifice internaționale și pentru documentare	1,1	8,0	38,3	52,6
Consumabile pentru editare, copiere	3,1	22,4	42,5	31,9
Facilități de editare	2,7	23,8	43,9	29,6
Dotarea cu echipamente necesare cercetării	1,1	22,5	52,3	24,2
Fondul documentar disponibil	2,1	37,5	44,2	16,2
Facilități de comunicare modernă (fax, e-mail)	5,2	34,2	34,6	25,9
Sapțiul disponibil pentru activitățile de cercetare	7,2	40,5	30,0	22,4
Dotarea cu echipamente informatizate	5,4	44,3	32,8	17,5

Sursă: CNCSU - 1996

2.2. Domenii ale învățământului universitar în care cercetarea științifică nu este relevantă pentru învățământ, sau chiar imposibilă. Există în sistemul universitar tipuri de discipline în care aplicarea sistemului complementarității învățământ/ cercetare generează importante distorsiuni.

Disciplinele auxiliare - limbile străine, sportul - sunt cele mai clare ilustrări ale acestei categorii. Aceste discipline au câteva caracteristici: pe de o parte se predau la o masă mare de studenți. Este deci nevoie de un număr mare de cadre didactice. Pe de altă parte, ele sunt predate la un nivel quasi-elementar, neimplicând cunoștințe de vârf. Cazul

lor pune cu claritate în evidență situația în care predarea nu presupune cercetare. Pentru a preda engleza la inginerie nu este necesar un doctorat și cercetări în domeniul lingvistic sau în cultura respectivă. Adesea o asemenea competență este chiar divergentă cu nevoile unor limbaje specializate. Universitățile au mereu probleme cu recrutarea personalului pentru limbi străine, mai ales marile universități, pentru că nu pot oferi perspective profesionale pentru cei care nu vor să dezvolte o activitate de cercetare. Sau impune o activitate de cercetare puțin semnificativă pentru activitatea didactică, nu de puține ori forțată mai mult din rațiuni de promovare. Acest fenomen distorsionant apare și în universitățile din alte țări. Acolo unde tradiția unor cercetări de tip înalt academic este puternică, universitățile întâmpină dificultăți în a promova modernizarea predării limbilor străine și orientarea lor mai fermă spre nevoile practice ale studenților.

S-ar putea adăuga și multe alte discipline auxiliare, al cărui număr se va multiplica în viitor, și care vor crea dificultăți în aplicarea sistemului actual. Un caz tipic este informatica la nivelul de cultură generală sau chiar de cultură a profesiei. Există de asemenea multe discipline, chiar foarte importante, dar care pentru un profil sau altul reprezintă discipline fie auxiliară, fie de cultură profesională generală și a căror predare nu presupune neapărat o activitate complementară de cercetare semnificativă: matematică, fizică etc.

Sunt tot mai multe **discipline cu caracter practic**, care presupun o bogată experiență în sectoare practice și capacități didactice, nu neapărat cercetare științifică.

Un caz special l-a constituit discuțiile întinse pe mulți ani din comisia superioară de diplome asupra semnificației doctoratului și a cercetării științifice pentru **domeniul artelor**. De abia recent s-a adoptat principiul că aici doctoratul și cercetarea științifică nu sunt necesare: pictură, muzică, teatru. Greu a fost acceptată ideea că doctoratul este un exercițiu de analiză teoretică, structural diferit de profesiile standard din arte, performanța aici fiind nu de natură teoretică. Anulând această înțelegere, noul sistem s-a introdus un doctorat special pentru arte, bazat mai ales pe lucrări artistice. Un asemenea doctorat poate funcționa pentru a introduce un anumit tip de recunoaștere formală a valorii, dar este profund discutabil dacă era nevoie de o asemenea extensie a formei de doctorat a cărei filozofie fundamentală este cea a capacităților de cercetare științifică.

Dacă procesul de promovare sugerează existența unei activități de cercetare științifică semnificativă caracteristică mării majorități a corpului universitar, estimările făcute de către comunitatea academică indică o cu totul altă situație.

Tabel 4.7 - În ultimii 4-5 ani, împrejurările v-au permis sau nu să întreprindeți cercetare științifică ?

• Foarte puțin/ deloc	12,4%
• Destul de puțin	47,9%
• Destul de mult	31,4%
• Foarte mult	6,7%

Sursă: CNSU - 1996

Deci, puțin peste o treime din cadrele didactice estimează că în ultimii ani, în care procesul de promovare a fost de fapt extrem de accelerat, au putut face cercetare științifică semnificativă. 35,5% estimează că pentru cercetarea științifică consumă în mod obișnuit puțin sau foarte puțin timp.

Tabel 4.8 - **Preferințele și interesele dv. profesionale se orientează:**

• Aproape exclusiv spre predare	4,8%
• Dominant spre predare (incluzând și ceva cercetare)	73,4%
• Dominant spre cercetare (incluzând și ceva predare)	20,5%
• Aproape exclusiv spre cercetare	0,2%

Sursă: CEPES - 1997

Tabel 4.9 - **Excluzându-vă pe dv., cum estimați activitatea de cercetare științifică desfășurată în Catedra/ Departamentul dv. ?**

• Practic nu se face cercetare științifică	4,8%
• Destul de puțină	52,7%
• Destul de multă	37,2%
• Foarte multă	3,8%

Sursă: CNCSU - 1996

3. Mimarea/ inflația de publicații științifice.

Accentul formal pe performanțele de cercetare drept criteriu cel mai important al promovării induce un comportament de simulare/ mimare a cercetării. Această mimare îmbracă forme patologice social, de la raportarea falsă, până la inflația de publicații științifice al cărui singur scop este mărirea listei de lucrări.

După 1989, mimarea rezultatelor cercetării a luat alte forme. Pentru că la toate concursurile se lucrează cu criterii cantitative minime de publicații, în anumite domenii a apărut masiv o pseudo-publicistică: în special cărți, scrieri rapid după alte cărți, republicări ușor modificate, dar cu titlu schimbat, singurul scop fiind îndeplinirea criteriilor.

Un efect specific al inflației de publicații îl constituie escaladarea cerințelor cantitative pentru publicații, în detrimentul evaluării calității lor. Unele comisii din Consiliul Național de atestare au ajuns să impună drept criterii minime o producție editorială net inflaționistă: pentru conferențiar cel puțin **2 cărți de tip monografie** și cel puțin **10 studii** în reviste de cercetare sau volume colective. Pentru titlul de profesor, standardul minim îl reprezintă **3 cărți de tip monografic** și cel puțin **15 studii**. Asemenea cerințe depășesc cu mult cerințele din țările occidentale.

4. Scăderea nivelului doctoratului.

Fiind o condiție necesară pentru promovare (inclusiv ocuparea poziției de lector devine dependentă de titlul de doctor conform Statutului...), se exercită presiuni multiple asupra sistemului de doctorat pentru a coborî exigențele. Deja se poate înregistra o anumită scădere a exigențelor în acest domeniu.

5. Accentul pe activitatea de cercetare în detrimentul celei de învățământ.

Faptul că în evaluarea activității universitare, considerarea cu preponderență a activității de cercetare produce o devalorizare a celei de învățământ. Pentru cadrele didactice angajate în cercetare, învățământul oarecum de rutină trece adesea pe locul doi. O atenție scăzută este acordată acestuia și de către cei care nu sunt angajați semnificativ în cercetare. Inovația didactică, performanța în sistemul de învățământ sunt în sistemul actual menținută într-un con de umbră. Si din acest motiv, ea tinde să rămână la nivele relativ scăzute, sau mai exact spus, sistemul nu are decât foarte puține mijloace de a o stimula și de a interveni corectiv atunci când ea se plasează la un nivel excesiv de scăzut.

Inovația didactică este ne semnificativă pentru promovare. Manualele didactice sunt luate în considerare pentru promovare adesea doar ca activități de cercetare inferioare. Altele, ele sunt considerate, dar pe post de rezultate de cercetare. Alte inovații nu sunt considerate pentru că în sistemul prezent nu există o preocupare structurată de inovare și de difuzare a inovării didactice.

6. Efect pervers: cei care estimează că nu au șanse de promovare, se retrag din competiție și tind să nu mai facă nici un efort.

Sistemul înalt competitiv crează o motivație ridicată la cei care se angajează în competiție. Cei care estimează că nu au șanse, încetează practic orice efort. Realitatea este că o mare masă a cadrelor didactice universitare nu mai acordă o atenție specială cercetării științifice, cu toate că sistemul presupune că ar trebui să o facă. In acest fel, contrar intențiilor sistemului, capacitatea sa de a motiva masa cadrelor didactice de a se angaja într-o activitate de cercetare științifică este sever limitată.

7. Efect pervers: cei care fac mai puțină cercetare și se concentrează spre activități exterioare universității, câștigă mult mai bine decât performerii sistemului.

În trecut, dar parțial și în prezent, exista o întreagă industrie a meditațiilor pentru admiterea la facultate. Unele cadre didactice câștigau enorm de mult din meditații. În prezent mulți câștigă din ore suplimentare și cumul, inclusiv la universitățile particulare. Un salariu la o universitate particulară poate fi de două sau chiar de trei ori mai mare decât la o universitate publică, în condițiile în care la acestea singura obligație este realizarea unei norme didactice destul de mică. Sunt unele cadre didactice care predau 2-3 norme. Presa a citat chiar cazuri de 10-15 norme.

8. Efect pervers: minimizarea activității în universitate la minimumul de ore din normă.

Sistemul presupune că toate cadrele didactice utilizează o mare parte din timp pentru cercetare. Cei care abandonează cercetarea, și dacă nu au sarcini administrative în cadrul universității, își pot cu ușurință reduce activitatea doar la norma didactică propriu-zisă. Aceasta însă este suficient de redusă, putându-se realiza chiar și în 2 zile, destul de lejer. La aceasta se adaugă vacanțele și perioadele de sesiune pentru studenți, care împreună se întind pe o perioadă substanțială de timp. O parte importantă a personalului universitar este astfel cronic subutilizat. Sistemul actual nu conține posibilități prea diversificate de utilizare mai eficace a cadrelor didactice.

9. Presiunea asupra relaxării criteriilor de promovare.

În condițiile în care filozofia sistemului de promovare este nerealistă, introducând sistematic un deficit structural de statut profesional și financiar, este inevitabilă apariția diferitelor presiuni în sistem pentru relaxarea criteriilor. Criteriile pot fi relaxate în mai multe feluri:

a. **Dezoperaționalizarea criteriilor de cercetare.** În multe situații se utilizează un punctaj suficient de precis în legătură cu cercetarea științifică, cu un minimum pentru fiecare titlu. Este cazul unor facultăți cu cercetare științifică mai structurată: matematică, fizică. Sau se introduce un minimum de publicații, cu efectul stimulării inflației de publicații. Aceste criterii pot fi destul de precise în a opera diferențierea. O modalitate de a le relaxa este de a înlocui criteriile cantitative, cu estimări calitative generale: estimarea întregii activități. Aceasta poate fi foarte eficace, dacă este realizată de comisii de specialiști, motivate de a face diferențieri clare. Dar pot deveni criterii foarte laxe care permit trecerea practic a oricui, mai ales dacă există o propensiune către relaxarea criteriilor.

b. **Multiplicarea criteriilor,** mai ales prin adăugarea unor criterii greu de verificat și de estimat, produce o uniformizare a estimării performanțelor. De exemplu, o listă nestructurată de rezultate ale cercetării, pot cuprinde: comunicări, susținute sau nu, la conferințe mai mult sau mai puțin semnificative, publicații în diverse reviste sau volume de cercetare sau de popularizare.

c. **Relaxarea individuală a criteriilor.** La unele persoane se aplică criteriile, la altele mai puțin, considerându-se alte aspecte ale activității, nu întotdeauna lipsite de semnificație.

Relaxarea criteriilor ia diferite forme.

* Apare o diferență între discipline. În unele discipline, criteriile sunt mai ridicate și mai severe. În alte discipline, unde concurența pe criterii științifice este mai scăzută, criteriile sunt mai laxe.

* Pe perioade. O perioadă, exigența este mare. Se acumulează multe insatisfacții și presiuni. Scad criteriile. Eventual se schimbă comisia. În aceste perioade sunt promovați majoritatea celor care nu au fost promovați înainte. Apoi, criteriile fiind prea laxe, crește din nou exigența.

* Pe cazuri. La unele cazuri exigența este mai redusă. Această situație poate crea diferențe între universitățile mari și cele mici. Cei din comisiile superioare sunt din universitățile mari. Presiunea colegială asupra lor poate fi mai mare și, paradoxal, în cazul tocmai al marilor universități criteriile pot fi uneori mai laxe.

*
* *

Evaluarea sistemului nu poate fi completă dacă nu se ia în considerare și tendințele evoluției sistemului universitar. Este foarte important să comparăm sistemul de titluri cu noile tendințe de evoluția a sistemului universitar. Evaluarea sistemului de titluri dintr-o asemenea perspectivă ne va spune dacă el va lucra mai bine sau tot mai neadecvat în noile condiții, dacă reprezintă un stimulent sau un inhibitor pentru o evoluție sau alta a sistemului universitar.

Tendințe probabile în sistemul unviersitar

1. Universitatea se transformă dintr-un sistem de învățământ elită, într-unul de masă

Universitatea actuală preia tot mai mult funcțiile formării generale superioare. Proportia persoanelor cu studii universitare în totalul populației este în creștere rapidă. România este un exemplu excelent din acest punct de vedere. Antrenată într-un proces rapid de modernizare, cererea de învățământ superior a crescut continuu. După război, învățământul superior a tins să devină de masă. Restricțiile în domeniul resurselor din ultima perioadă a regimului socialist a creat un decalaj în rapidă lărgire între numărul de locuri oferite în universități și cererea populației. Explozia universităților particulare după 1989 exprimă o asemenea cerere efectivă neacoperită. Extinderea participării în învățământul superior în țările occidentale conferă un grad ridicat de certitudine în ceea ce privește realismul acestei prognoze.

O asemenea modificare implică o schimbare profundă a misiunii generale a universității. Universitatea tradițională forma elite intelectuale. Se presupunea că ea formează în domenii teoretice de vârf, modelul fiind formarea specialistului cercetător. Disciplinele teoretice erau în centrul sistemului universitar. În multe țări occidentale, profesiile practice care necesitau studii superioare nu erau incluse în sistemul universitar, ci într-un învățământ special, desemnat prin termenul de **politehnic**. Institutele politehnice din U.K, Olanda sau Germania aveau un statut cu totul diferit de cel al universităților. Universitatea se presupunea că pregătește mai ales specialiști pentru cercetare și cadre didactice universitare, oferind o formare teoretică de vârf. Sistemul din

România a fost și el diferențiat - universități, institute politehnice, academii economice de arte etc.-, dar aceasta era mai mult o diviziune pe domenii, iar nu de nivel. Universitatea avea un profil mai teoretic, pregătind pentru învățământ și cercetare, dar doar pentru domeniile științelor fundamentale. Este semnificativ faptul că în țările unde exista o asemenea diferențiere de nivel, în ultimul timp s-a produs un proces de depășire a acestei diferențieri și de includere în sistemul universitar propriu-zis a institutelor cu profil aplicativ, al politehnicilor. Este cazul Marii Britanii și a Olandei. Și în România, după 1990 institutele politehnice au adoptat titulatura de universități, motivate probabil de aceeași orientare generală.

Definirea universității aproape exclusiv prin funcția de a forma cercetători, intelectuali de vârf, mai ales în disciplinele teoretice devine tot mai îngustă pentru universitatea actuală. Universitatea devine de masă nu numai pentru că asigură formarea unei mase tot mai mari de tineri, dar în primul rând pentru că asigură formarea specialiștilor necesari masei activităților sociale.

Elemente ale elitismului sunt evidente și în momentul de față în sistemul universitar românesc: acesta are încă o puternică orientare spre cercetarea fundamentală, spre cunoașterea teoretică de vârf, fiind însă insuficient orientat spre transmiterea capacităților necesare activităților practice. Chiar în criteriile de evaluare a performanțelor studenților însușirea capacităților practice ocupă un loc încă modest, ierarhizarea acestora fiind aproape exclusivă în raport cu capacitatea de a accede spre cercetarea teoretică de vârf. Se întâmplă încă ca absolvenții care nu sunt de vârf și care nu se orientează spre cariere de cercetare/ universitare să fie considerați ca fiind produși mediocri ai sistemului. Singurii practicieni produși de universitatea tradițională erau profesorii care aveau misiune de a transmite cunoștințe pentru o intelectualitate elitară, la care s-au adăugat doctorii și într-o oarecare măsură inginerii, formați în sisteme oarecum para-universitare.

Universitatea actuală produce specialiști practicieni într-o largă gamă de domenii: business, o largă gamă de ingineri, contabilitate și finanțe, agronomie, administrație publică, asistență socială, etc.

Putem înregistra o tendință viguroasă a sistemului universitar de a prelua formarea specialiștilor practicieni la toate nivelele. Pe de o parte, școlile post-liceale, vocațional-superioare tind să fie preluate sub formă de colegii în sistemul universitar. Schimbarea statutului școlilor normale pentru învățători și educatori în colegiu universitar, în curs de desfășurare în prezent, este semnificativă pentru acest proces. Ne putem aștepta ca în viitor să se dezvolte rapid în sistemul universitar nivelul colegiilor ca un fel de școli vocaționale superioare care împrumută mult din spiritul universitar, dar care au o misiune distinctă. Pe de altă parte, se dezvoltă și un sistem vocațional post-universitar: diferite forme de cursuri post-universitare (master cu caracter aplicativ, de exemplu) care conferă o specializare profesională practică în domenii de activitate de vârf tehnologic.

Deplasarea este structurală: de la funcția aproape exclusivă de formare în vederea **producerii de cunoștințe**, universitatea se deplasează spre formarea în **vederea aplicării**

de cunoștințe. Diferența dintre cele două ipostaze nu este atât de netă pe cât limbajul o sugerează. Si în aplicarea de cunoștințe avem inovație, creație, descoperire, producere de noi cunoștințe. Aplicarea științei nu este câtuși de puțin o activitate de rutină, ci, în sistemul complex științific și tehnic actual extrem de dinamic, ea devine un domeniu de producere de noi cunoștințe aplicative. Ea cere un nou specialist capabil de inovație continuă, de aplicare creatoare a ansamblului de cunoștințe la situații noi și la realizarea de obiective noi. Practicianul inovativ a devenit profilul standard cerut de contextul tehnologic, economic și social actual.

2. Diversificarea explozivă a sistemului universitar, atât în ceea ce privește profilurile, cât și metodologia formării

În acord cu aceste tendințe, se produce o diversificare explozivă în interior a universităților. Această diversificare se petrece pe mai multe dimensiuni:

a. Pe verticală: Pe de o parte, se dezvoltă rapid formele scurte de învățare profesional/vocațional superioară - colegiile. Acestea tind să se integreze în sistemul universitar, fie ca un nivel inferior, scurt, fie ca nivel universitar propriu-zis. Ele vin însă aici cu o altă orientare, cu un alt sistem de valori profesionale. Se dezvoltă totodată forme post-universitare tot mai puternice. Pe lângă formele tradiționale post-universitare care asigurau formarea la un nivel superior a universitarilor/ cercetătorilor se dezvoltă forme de pregătire profesională de vârf. La aceasta se adaugă preluarea de către universități a funcției de formare continuă a cadrelor cu pregătire superioară: formare în domenii noi, însușire a noilor tehnologii. Învățământul la distanță preia și el sarcinile formării universitare, practic la toate nivelele. Vocația sa se definește mai degrabă în sfera formării specialiștilor practicieni.

b. Pe orizontală: alături de învățământul universitar centrat pe disciplinele științifice clasice, explodează noi profiluri definite mai degrabă în termeni aplicativi. Apar zone de aplicare profesională noi care formează noi trunchiuri de formare profesională. Pe această linie se schimbă oarecum și filozofia formării profesionale. Dacă universitatea în perioada de tranziție accentuează formarea de bază, în disciplinele științifice fundamentale, clasice, ca apoi să dezvolte capacități aplicative, apar tot mai mult noi profiluri definite în cu totul alți termeni: în jurul unui domeniu aplicativ de vârf sunt asamblate cunoștințele necesare. Se pare că filozofia unei asemenea dezvoltări constă în faptul că pentru multe domenii, fie ele chiar de vârf, nu este nevoie de a trece sistematic și temeinic prin disciplinele de bază, ci este posibilă o formare mai centrată pe aplicații, oferind posibilitatea de extindere a capacităților în domeniile învecinate, în funcție de necesități. Schimbarea de profil este posibilă nu datorită unei presupuse baze comune generale, fundamentale, ci unei experiențe intensive într-o sferă de aplicație, experiență care poate fi utilizată ca o capacitate generală pentru îmbogățirea profesională sau chiar pentru schimbarea profesională.

3. Deschiderea masivă a universității spre mediul social-economic imediat.

Universitatea tradițională este plasată de regulă în marile orașe sau în orașele cu funcție predominant universitară. Orientarea lor era spre o formare universală nespecificată, pentru societatea în general. Din acest punct de vedere, tradiția înregistra o incompatibilitate structurală între universitate și mediul local/ provincial. Marile orașe reprezentau mediul standard social-economic, anonim-universal al funcționării universității. Acest mediu oferea deschiderea socială și geografică maximă. Micile orașe universitare se doreau mai degrabă enclave care prin izolarea lor pot oferi un mediu universitar înalt nespecific, nelocal.

Din anii '60 s-a dezvoltat un nou tip de universitate: universitatea regională/ locală. Aceste universități au avut mai multe rațiuni distincte, dar complementare:

a. Nevoia de a scăde costul studiilor. O universitate de masă, care să ofere un larg acces tinerilor, se confrunta cu costurile ridicate ale studiilor din universitățile plasate în marile orașe sau în orașele universitare elitiste. Aducerea universității mai aproape de comunitate a produs o scădere substanțială a costurilor lor.

b. Nevoia de a forma specialiști cu înaltă calificare pentru nevoile zonale. În secundar, noile universități au fost solicitate să contribuie la soluționarea diferitelor probleme ale comunității locale.

c. În plus, a devenit tot mai evident faptul că universitatea nu este numai o sursă de dezvoltare socio-economică pe lung termen, prin produsele sale, ci și o sursă economică imediată pentru comunitatea în care este amplasată, prin resursele pe care le atrage.

În acest context s-a dezvoltat o nouă concepție asupra universității ca **pol al dezvoltării regionale**.

Dacă din punctul de vedere al misiunii tradiționale a universității - formarea de specialiști în domeniile de vârf ale științelor fundamentale și producerea de cunoștințe fundamentale - noile universități regionale erau net dezavantajate, având un statut mai degrabă modest, din punctul de vedere al funcției lor de dezvoltare regională și al capacității de a atrage resurse multiple, ele au prezentat de la început un avantaj competitiv ce s-a dovedit în timp a fi extrem de redutabil. În momentul actual, universitățile regionale și-au dezvoltat un profil specific. Ele se disting printr-un dinamism ridicat, cele mai multe dintre ele, dezvoltând noi tipuri de relații sociale, intelectual-culturale și economice cu mediul local. Multe dintre ele au devenit efectiv forțe importante ale dezvoltării locale.

Cele mai multe universități regionale au încetat să fie universități de mâna a doua, cu o ofertă de calitate mediocră pentru săraci. Ele au dezvoltat un nou tip de universitate, puternic orientat spre producerea de capacități/ cunoștințe vitale necesare dezvoltării social-economice a zonelor. În condițiile unei creșteri a competiției pe plan mondial, acestea au devenit resurse importante ale consolidării capacităților locale de dezvoltare competitivă. Ele oferă resursele umane și stocul de cunoștințe care fac din comunitățile locale actori activi, cu inițiativă, iar nu simplă forță de muncă ieftină. Universitățile regionale au reușit atunci când au știut să exploateze tocmai domeniul lor potențial de excelență: aplicarea cunoașterii la soluționarea nevoilor vieții social-economice locale.

Relația lor cu mediul local s-a caracterizat printr-un ciclu cu dezvoltare reciprocă. O nouă nevoie a mediului social-economic a fost limpezită prin dezvoltarea

universităților regionale: transferul continuu și sub diferite forme a cunoștințelor și tehnologiilor; aplicațiile devin tot mai variate ca sferă de cuprindere, de la aplicații tehnice punctuale, la aplicații globale de tipul proiectării/ monitorizării/ managementului sistemelor complexe; dezvoltarea de programe, evaluarea și perfecționarea lor. Alături de cercetarea de vârf care produce noi cunoștințe, câștigă în importanță cercetarea aplicativă, inclusiv inovarea și transferurile/ difuzarea inovațiilor; și, în mod special, inovații în domeniul comunicațiilor și al învățării.

Aceasta nu înseamnă că universitățile regionale se particularizează prin renunțarea la formarea/ cercetarea din domeniile teoretice fundamentale. Consolidându-se ca universități, adesea, în punctele lor tari, devin competitive și în aceste direcții.

În lumea actuală se produce o diversificare enormă a funcțiilor universităților și a misiunilor lor. Dacă universitatea tradițională tindea să se diferențieze mai mult pe verticală - universitățile de elită, cu cercetare de vârf *versus* universități marginale, cu cercetare modestă sau fără cercetare și cu învățământ de mână a doua, noua diversificare are loc mai degrabă pe orizontală. În cercetare: descoperiri fundamentale, aplicații, inovații, transferuri și difuzarea de inovații, designul sistemelor/ programelor, monitorizarea/ evaluarea sistemelor/ programelor. În învățământ: formare profesional-vocațională superioară, la nivel de colegiu, universitar și post-universitar, formarea universitară de bază și avansată pentru cercetare, formarea inițială/ formarea continuă/ reciclarea profesională.

4. O nouă misiune: revoluția în tehnologia învățării

Se poate spune că următoarea mare revoluție pe care universitatea urmează a o realiza se plasează cu mare probabilitate **în sfera învățării și comunicării de informații**, a formării și dezvoltării profesionale. Dacă învățământul era considerat a fi puțin problematic, el fiind o urmare firească al competenței științifice, universitatea actuală tinde să depășească această schemă comodă și va exploda pe linia cercetărilor fundamental/ aplicative, a inovației tocmai în acest domeniu rămas cronic subdezvoltat. Este foarte probabil să se dezvolte universități specializate în formare, nu mai puțin inovative și producătoare la rândul lor de noi cunoștințe, dar în sfera învățării în mod special. Expertiza în noile tehnologii de vârf ale învățării va deveni rapid o dimensiune de diferențiere extrem de importantă a performanțelor universităților.

5. Schimbarea poziției față de descoperirea științifică

În universitatea actuală se produce o schimbare structurală a atitudinii față de descoperire și a locului în care descoperirea/ inovația are loc.

a. Universitatea tradițională manifesta un fel de idiosincrazie față de activitățile practice. Ea forma elite intelectuale. Cei mai mulți dintre absolvenți nu aveau să lucreze în activități practice/ aplicative. Cunoștințele însușite nu urmau a fi aplicate în activitățile practice, cu excepția cazurilor instituțiilor ne-universitare, cu profil tehnic. Universitatea urma să producă cunoștințe fundamentale, în domenii pur teoretice. Aceste descoperiri puteau să găsească aplicații, dar nu aceasta era misiunea universităților. Chiar în țări cu o

dezvoltare universitară de vârf există o anumită jenă/ inabilitate în convertirea în aplicații a descoperirilor fundamentale. Sunt încă mulți universitari care consideră că nu este misiunea lor să dezvolte aplicații. Așa-numitele aplicații au loc în afara mediului universitar, mai degrabă în sistemul economiei practice. Odată făcute, ele au puțină relevanță pentru activitatea universitară. Studentul nu se presupune că este învățat să realizeze aplicații, ci mai degrabă să facă descoperiri fundamentale. Lumea activităților reale, cu utilizările tot mai complexe ale cunoștințelor fundamentale, tinde să rămână în afara zidurilor universității.

b. În consecință, viața practică nu era relevantă pentru universitate din nici un punct de vedere. **Problemele** acestea nu erau problemele universității, aceasta având ca probleme cele definite de mersul cunoașterii pure. **Inovațiile** practice puteau avea ca sursă descoperirile din perimetrul universității, dar ele nu constituiau misiunea universității, nefiind de nici de **interes** pentru universitate. Acestea se petreceau undeva în afară și nu reveneau decât în mod excepțional ca stoc de cunoștințe universitare.

Universitatea actuală tinde să-și modifice fundamental poziția față de viața reală și față de inovațiile care duc la schimbarea activităților practice.

a. Ea începe să-și definească ca una dintre misiunile sale dezvoltarea de aplicații, de inovații pentru schimbarea activităților practice.

b. Își pune ca obiectiv formarea studenților pentru a fi capabili să dezvolte aplicații; să-și însușească rapid inovațiile realizate; să le aplice/ difuzeze. Pentru aceasta universitatea trebuie să devină ea însăși exemplară pentru realizarea de aplicații și trebuie să devină informată despre inovațiile care se fac în afara ei.

c. Dacă universitatea tradițională se credea autosuficientă - stocul de cunoștințe utilizat pentru învățare și-l constituia singură -, în momentul de față ea trebuie să se deschidă spre exterior. Menținerea stocului de cunoștințe în pas cu dezvoltarea nu numai prin sistemul de comunicație universitară, dar și prin amplificarea comunicațiilor cu sistemele practice care uneori sunt extrem de active în producerea de inovații devine critică. Universitatea trebuie să învețe de la sistemele practice care sub imperiul necesității devin producătoare tot mai active de inovații, de cunoștințe aplicative, dar și fundamentale. Contactul complex cu sistemele practice devine tot mai critic pentru dinamica însăși a universității. Aparența de autosuficiență în planul cunoașterii dispare. Realitatea socială devine un client tot mai semnificativ; dar și un partener în dezvoltarea de noi cunoștințe, mai ales de cunoștințe practice aplicative și de inovații, care tot mai greu poate fi ignorat și de la care trebuie învățat.

În consecință apar noi specialități, unde de asemenea se poate atinge excelența: detectarea nevoilor practice și orientarea activității universitare, în ambele sale componente (formare și cercetare), spre răspunsul la acestea. Realizarea de aplicații pe care sistemele practice să le preia. Difuzarea inovațiilor în sistemele practice. Sprijinul sistemelor practice în a inova, a schimba patternurile tradiționale și a promova noi patternuri. Transferul inovațiilor din sistemele practice în sistemul de învățământ și, mai general, în sistemul de cunoștințe noi care urmează a fi transmis studenților sau utilizat ca punct de pornire pentru noi descoperiri. Devine o prejudecată ideea că doar cercetarea realizată în interiorul universității este producătoare de competențe în procesul de

învățare. Tot mai mult specialiștii din domeniile practice sunt invitați în procesul de învățământ pentru a transmite cunoștințe pe care numai sistemele practice le-au dezvoltat. În domeniul științelor sociale acest fenomen este în mod special clar. Sunt sectoare extrem de inovative, care creează și modifică sistemele practice, nu ca urmare a aplicării vreunei idei punctuale, ci ca efect al unei dezvoltări practice, care utilizează evident un ansamblu difuz de idei produse de cunoașterea fundamentală, dar care prelucrează totodată și experiența practică. Sistemul juridic, sistemul de securitate socială, sistemul politic etc. sunt exemple de acest tip. Persoanele care ocupă sau au ocupat funcții de vârf în aceste sisteme nu odată sunt invitate în sistemul universitar pentru a transmite studenților cunoștințe noi, experiențe noi, preocupări noi, pe care corpul profesoral nu le posedă și nici nu ar avea de unde să le obțină rapid. Acești experți practicieni pătrund în sistemul universitar și tind să forțeze structurile rigide ale acestuia.

Se produce și o schimbare a profilului descoperirii, a inovației practice. Până nu demult încă domina **aplicația punctuală**, de multe ori constând din aplicarea la o problemă practică a unei idei teoretice. O asemenea inovație putea fi făcută oriunde (în laboratorul universității sau al întreprinderii); odată realizată, ea putea fi ușor receptată și introdusă în stocul de cunoștințe existente. În mod special în tehnologia fizică și chimică aceasta era inovația tipică. Sistemele sociale au adus un nou tip de inovație. Acestea sunt rareori punctuale. De regulă sunt **inovații de sistem**: noi sisteme, adesea cu un grad extrem de ridicat de complexe, sunt dezvoltate. Acestea nu mai pot fi (cel puțin deocamdată) dezvoltate în laborator, pe planșetă și apoi introduse în activitatea reală. Ele sunt rezultatul evoluției sistemelor sociale practice. Acestea devin înalt creative. Universitatea le poate sprijini în această activitate de inovație continuă, dar rareori poate lua inițiativa inovației. În fine, universitatea trebuie să învețe, să-și însușească inovațiile realizate de sistemele practice, pentru a putea forma specialiștii care să se integreze în acestea. Trebuie să formeze tinerii specialiști, maximizând capacitatea lor ca, odată integrați în sistemele practice, să devină promotori activi și eficace ai schimbării/ inovării continue.

În repoziționarea misiunii universității este vital a distinge deci între cele două tipuri de inovații:

- a. Inovații realizate prin aplicarea unor idei teoretice noi la problemele practice
- b. Inovații rezultate din aplicarea unui complex de cunoștințe teoretice și practice, în cadrul unui proces complex de inovare a sistemelor practice complexe.

Inovațiile din cea de a doua categorie sunt realizate de regulă de către sistemele practice și pun sistemul universitar într-o poziție cu totul diferită. Aici nu sistemul universitar are de regulă inițiativa, ci el poate dezvolta de cele mai mult doar o atitudine suportivă. Această atitudine suportivă pentru inovația practică se referă la mai multe tipuri de contribuții:

- idei noi care nu neapărat punctual sunt aplicabile, dar largesc imaginația actorilor reali
- o atitudine critică față de practicile existente, eliberând spiritul critic și schimbarea

- cunoștințe empirice despre situații, probleme și efecte
- metode de evaluare

În acest caz, universitatea nu mai apare ca producătorul inițial al cunoștințelor, ci mai degrabă, pentru a forma viitorii specialiști, trebuie să asimileze inovațiile produse în activitatea sistemelor practice.

În fine, trebuie remarcată apariția a două noi domenii de inovație care devin tot mai importante în activitatea universităților:

- inovații ale procesului de formare și dezvoltare profesională continuă
- inovații în procesul de difuzare a inovațiilor, atât în învățământul universitar propriu-zis, cât mai ales în formele post-universitare de formare continuă și specializare în noile tehnologii.

Concluzie

În contextul acestor modificări dramatice de orientare, a exploziei în diversificarea misiunilor și metodologiilor, schema cercetare/ învățământ, cel puțin în forma ei clasică devine tot mai simplistă, riscând să devină chiar o frână în calea dezvoltării universitare.

Sistemul de titluri universitare, cu criteriile complementare de promovare bazate pe principiul tradițional al complementarității învățământ/ cercetare, nu numai că nu a funcționat niciodată într-un mod satisfăcător, el dând mereu rateuri, nepotrivindu-se unui segment important al corpului profesoral; el nu încurajează performanța în învățământ și mai ales inovația în învățare; în fine el este complet depășit de diversificarea explozivă a misiunilor, funcțiilor și tipurilor de performanță cerute de noul sistem universitar.

Capitolul 5 - Liniamentele unui nou sistem de titluri și criterii de promovare

Un sistem eficient de titluri și criterii de promovare trebuie să îndeplinească câteva condiții:

- a. Să exprime și să susțină în mod specific pluralitatea de funcții (domenii de performanță) ale universității.
- b. Să susțină continuitatea performanțelor de la începutul până la sfârșitul carierei universitare
- c. Să atragă și să mențină în sistemul universitar elementele umane cu capacitatea și motivația necesară

Aceste cerințe pot în anumite cazuri să fie contradictorii, un sistem sau altul putând să ofere soluții cu performanțe diferite în raport cu un criteriu sau altul sau pe diferitele tronsoane ale carierei profesionale. Din acest motiv, un sistem care să fie eficient în raport cu multiplele criterii de performanță sistem trebuie să prezinte un grad ridicat de complexitate.

Dilema sistemului de promovare al universității tradiționale

Sistemul tradițional, dacă luăm în considerare criteriile formale de promovare, recompensa în mod transparent doar performanța în cercetarea științifică. Performanțele didactice și manageriale formal erau considerate a fi mai puțin sau chiar deloc relevante. Si nici nu se putea altfel. Sistemul universitar se confrunta cu o dilemă:

Sau consideră relevante și criteriile de activitate didactică și managerială, **dar** în această situație promovarea universitară devine strict endogenă, diminuându-se până la anulare șansele de pătrundere din exterior; în plus, performanțele în cercetare, formal considerate a fi cele mai importante, pot trece în practică pe un plan secund;

sau nu consideră ca relevant decât criteriul activitate științifică, caz în care șansele celor din afară devine egale cu ale celor dinăuntru, dar se demotivează efortul în performanța didactică și în activitățile de susținere a propriei universități.

Opțiunea sistemului universitar românesc reprezintă o oscilație între aceste două posibilități extreme. Formal, el pare a se orienta spre prima variantă - deși se presupune că toate criteriile trebuie să fie luate în considerare, performanțele în cercetare primesc o prioritate absolută. Informal, se poate detecta o înclinare puternică spre cea de a doua - performanța în cercetare este ponderată sever de celelalte criterii. În cele mai multe cazuri, există o recompensă **netransparentă** a vechimii și a poziției organizațional-colegiale. Aceste criterii au suficiente mijloace de a acționa asupra sistemului de

promovare în așa fel încât, informal, orientează deciziile de promovare, dar prin distorsiunea ierarhiilor rezultate din sistemul criteriilor explicite. Din acest motiv, sistemul generează distorsiuni structurale: promovarea prin considerarea puterii/influenței managerial-colegiale și a vechimii mult mai ridicat decât sistemul formal de criterii o acceptă.

Multiplicarea funcțiilor și a criteriilor de performanță, imperativul maximizării performanței în toate direcțiile, expune universitatea actuală unei presiuni masive pentru schimbarea sistemului de titluri și a criteriilor de promovare. Si într-adevăr, în multe sisteme universitare actuale se poate detecta, în diferite forme, încercarea de a răspunde la problemele structurale enunțate aici. Soluțiile concrete sunt diferite în raport cu tradițiile particulare, cu starea altor parametri ai sistemului.

Comunitatea universitară românească se află într-un moment care impune o reconsiderare a sistemului de titluri universitare. Acesta trebuie să susțină multitudinea de funcții pe care universitatea le ar de îndeplinit în noul mediu social-economic și cultural, să motiveze opțiunea pentru cariera universitară, în fața unor alternative tot mai atractive, să asigure motivarea performanței pe termen lung.

3 principii ale carierei universitare

1. Principiul triplei rute/ cariere profesionale universitare: ruta didactică/ cercetare, ruta de cercetare și ruta didactică.

Luând în considerare tendințele sistemului universitar actual, pare inevitabilă abandonarea **sistemului rutei universitare unice** și adoptarea **sistemului pluralismului rutelor universitare**: cariera universitară trebuie să reflecte exigențele diferitelor tipuri de activități universitare (funcții), cu varietatea performanțelor specifice.

În sistemul tradițional nu exista decât o singură rută universitară: ruta cercetare/ învățământ. În fapt, după obținerea unui titlu oarecare, era posibil ca o persoană sau alta să se reorienteze spre alte tipuri de performanță: management universitar, în cadrul universității sau la nivel național. În mod standard, după obținerea unui titlu de vârf, sistemul oferă o diversificare a carierei universitare în special pe dimensiunea managerială. Funcțiile de conducere în sistemul universitar - șef de catedră, decan, rector sau la nivele naționale - nu pot fi ocupate decât de către profesori și, oarecum excepțional, de către conferențieri. În consecință, acestea sunt mai degrabă **funcții de prestigiu**, putând fi obținute doar la capătul unei cariere pur universitare.

Grafic 5.1 - Ruta universitară în sistemul tradițional

În sistemul universitar românesc actual singura rută universitară, formal definită și susținută prin întregul sistem de criterii de promovare, este ruta cercetare/ învățământ.

Schimbările rapide ale universității actuale pare să impună o diversificare pe alte dimensiuni a carierelor universitare. Pe lângă această rută, trebuie recunoscute formal, cu performanțe și drepturi specifice alte două rute profesionale: **ruta de cercetare și ruta pur didactică.**

În România, datorită diviziunii instituționale dintre activitatea universitară și sistemul de cercetare, moștenită de la regimul socialist, ruta universitară de cercetare pură a existat mai degrabă marginal: fie tineri angajați în cadrul proiectelor de cercetare ale catedrelor, în calitate de cercetători asistenți, fie un fel de ‘cimitir al elefanților’: cadrele didactice care mai ales datorită incompetenței lor profesional-didactice primeau o normă de cercetare științifică, pentru a-i scoate din contactul cu studenții. Nici noua legislație nu reglementează decât în termeni vagi statutul personalului de cercetare din universități. Pe de altă parte, reforma sistemului universitar include ca un punct important creșterea rapidă a capacităților de cercetare științifică. Aceasta va însemna în perspectivă reînființarea posturilor de cercetare științifică, dar de data aceasta nu într-o manieră reziduală. Dezvoltarea unor centre/ institute de cercetare universitară va oferi un nou cadru pentru această rută profesională. Probabil că o asemenea dezvoltare va fi însă semnificativă mai degrabă într-un termen de tip mediu.

În ceea ce privește ruta pur didactică, deși ea există semnificativ în realitatea universității românești, ea nu este recunoscută și mai ales nu este acceptată ca o posibilitate normală.

Pentru a folosi un termen juridic, cred că trebuie **decriminalizată** cariera universitară pur didactică. În sistemul actual ea există mai degrabă ca o situație anormală care trebuie mai degrabă blamată decât recunoscută cu un statut propriu. Cariera pur didactică are un caracter oarecum **illegal**, fiind caracteristică celor care nu pot sau nu vor să facă efortul de a întreprinde activități de cercetare. Conform statutului, fiecare cadru didactic universitar trebuie să facă și cercetare științifică. Faptul că mulți nu fac este tolerat, dar considerat a fi o neîndeplinire parțială a obligațiilor. Ei sunt penalizați prin nepromovare și, în consecință, prin salarii mici, dar, informal și premiați printr-o normă didactică relativ redusă, care presupune un complement de cercetare. De multe ori sunt neutilizați nici în activități de tip managerial, rezervate celor cu titluri superioare. În consecință cariera pur didactică are un caracter **rezidual**: în cele mai multe cazuri, în ea rămân cei care nu reușesc să promoveze la titluri superioare sau cei care, după obținerea unor asemenea titluri, nu mai realizează nici o activitate de cercetare, situație împotriva căreia sistemul este practic neputincios.

Cariera pur didactică actuală, nu numai nerecunoscută formal, dar și blamată, a cărei existență este mai degrabă negată, nu cuprinde nici un criteriu de performanță. Ea este asociată mai degrabă cu un criteriu de performanță negativ: *lipsa de performanță științifică*. Există doar un nivel minim de performanță didactică, sub care existența în învățământul superior este pusă sub semnul întrebării. O asemenea situație nu încurajează în fapt performanța pe linie strict didactică pentru segmentul de cadre didactice care sunt

menținuți în poziții reziduale. Singura șansă de promovare a lor este nu perfecționarea pe linie didactică, ci îndeplinirea, mai degrabă simulată decât reală, a criteriilor de cercetare.

Punctul de vedere susținut aici este că, dimpotrivă, cariera universitară pur didactică trebuie recunoscută ca o carieră legitimă, cu performanțe specifice și cu propria sa rută de promovare. În acest fel, i se redă întreaga demnitate, deschizându-se perspectiva unor performanțe proprii. Ea nu mai trebuie tratată ca fiind expresia unui eșec personal, ci o opțiune validă utilă pentru universitate. Dacă postura ei de expresie a eșecului descurajează performanța didactică, acceptarea ei ca rută alternativă deschide posibilitatea stimulării unor performanțe specifice. În funcțiile pe care ea le poate îndeplini pot intra activități didactice dintre cele mai diverse: cursuri de formare de bază sau auxiliare, cursuri de formare profesională superioară la nivel de colegiu sau post-universitar, formarea de specialiști cu înaltă calificare în domenii aplicative de vârf, formare continuă.

Cariera pur didactică trebuie să includă **criterii specifice de performanță și indicatori de performanță complementari**:

- **Criteriu de performanță:** *Gradul de pregătire profesională și capacitatea de transmitere a cunoștințelor*

Indice de performanță: forme de învățare absolvite (cursuri post-universitare, doctorat), grad de complexitate/ noutate a activității didactice, instrumente didactice dezvoltate, performanța didactică măsurată prin numărul de studenți înscriși (dacă este cazul), evaluarea dată de studenți. Pentru cadrele didactice care vin din afara universității, cu o îndelungată experiență practică și care vor desfășura activități didactice în care această experiență este o resursă importantă, se va lua în considerare drept un indice specific experiența din afara sistemului universitar.

- **Criteriu de performanță:** *inovația în domeniul învățării*

Indice de performanță: publicații didactice de tip manual, alte instrumente de învățare, studii/ inovații în domeniul învățării

În consecință, ruta pur didactică trebuie să cuprindă și **titluri proprii, cu criterii și proceduri specifice de promovare**.

Prin neacceptarea rutei pur didactice, sistemul actual produce pierderi enorme de performanță. În multe situații, în locul concentrării pe performanțele în sfera învățării, energia este risipită pentru simularea performanțelor în cercetare. Din acest punct de vedere, insuficiența structurală a sistemului actual constă în faptul că **performanțele slabe în cercetare, adesea simularea cercetării, fapt care este mai degrabă contraproductiv pentru știință, elimină performanța și în domeniul învățării**.

Normarea trebuie și ea făcută în acord cu ruta profesională aleasă. Situația actuală este caracterizată printr-o subutilizare substanțială a cadrelor didactice care se dedică doar învățământului. Ele au aceeași normă ca celelalte cadre didactice. Normele

suficient de mici, în lipsa efortului dedicat cercetării sau perfecționării didactice, permit realizarea de activități extra-universitare care pot aduce venituri mult mai mari decât ale celor care sunt activi și în cercetare.

O normare corectă a rutei didactice poate include, pe lângă activitățile didactice propriu-zise, activități de inovare didactică sau de promovare a inovațiilor didactice. Asemenea tipuri de activități nu sunt normate în momentul de față, nu sunt susținute financiar și nici premiate.

Ruta pur didactică trebuie susținută și de forme proprii de perfecționare. Există în momentul de față o tendință de diversificare și a formelor de doctorat. În actualul sistem s-a introdus, de exemplu, doctoratul în arte, destul de discutabil din multe puncte de vedere. Cred că ar trebui considerată necesitatea introducerii unui **doctorat în învățare**.

Spre deosebire de universitatea tradițională care în general ignora aspectul didactic, imperativul creșterii eficienței sistemului universitar, extinderea funcțiilor sale de formare și dezvoltare în domenii de înaltă calificare, este de natură a pune cu forță nevoia de inovație în domeniul învățării. În sistemul nostru universitar didactica învățământului universitar este sever subdezvoltată. Spre deosebire de doctoratul în știință propriu-zis, care dezvoltă capacitățile de cercetare într-un domeniu științific anume, doctoratul în învățare ar urma să dezvolte capacitățile de inovație în sfera învățării și, desigur, de cercetare în acest domeniu special. Acest doctorat este prin natura sa centrat pe domeniul învățării, dar cu o specializare simultană într-un domeniu particular al științei. Doctoratul în învățare ar putea consta dintr-o inovație didactică/ manual/ materiale didactice, cu o prefață care le explicitează contribuțiile și semnificațiile; sau dintr-o cercetare asupra procesului învățării universitare. Acest doctorat are o semnificație mai mult pedagogică, implicând contribuții de ordin didactic. Doctoratul în învățare va cuprinde o bibliografie a temei științifice și una didactică. Contribuția sa originală urmează a se referi mai ales la elaborarea unor metode noi de învățare în domeniul respectiv. El este echivalent complet cu doctoratul în cercetare, dar nu oferă posibilitatea unei cariere de tip cercetare științifică. Un asemenea titlu poate reprezenta un criteriu important al promovării pe ruta didactică, accelerând-o semnificativ.

2. Opțiunea pentru un tip de rută/ carieră trebuie să rămână deschisă, promovându-se libertatea de alegere

Tipul de rută universitară trebuie să aibă un caracter **liber ales și deschis**. Pentru a încuraja caracterul deschis la cercetare a sistemului universitar, fiecare cadru didactic trebuie să aibă posibilitatea unei cariere învățământ/ cercetare, în raport cu interesele și capacitățile sale.

Este important ca tipul de carieră universitară să nu fie impus strict de structura activităților universitare și nici de conducerea catedrei/ facultății/ universității. Ea trebuie să aibă un caracter deschis la opțiunile și capacitățile individuale. În acest fel se introduce o mare flexibilitate și în raport cu preferințele/ vocația individuală: între anumite limite, opțiunea pentru un tip de carieră trebuie să rămână la latitudinea fiecăruia: o carieră pur

didactică, pur științifică sau împletirea lor; pentru o cariere cu alternanțe - o perioadă de timp doar cercetare sau doar activitate didactică sau îmbinarea lor.

Unele activități didactice vor fi rezervate numai pentru specialiști cu performanțe științifice - conducere de doctorat, unele cursuri universitare sau de master. Există o arie de activități didactice care pot face obiectul unor posturi strict didactice, sau didactic/ cercetare, în funcție de preferințele și capacitățile personale. În fine, pot fi definite activități didactice care pot fi acoperite de posturi combinate, dar care pot prezenta alternanțe didactic/ cercetare în cursul carierei.

3. Principiul comunicării între rutele universitare

Comunicarea între rute trebuie făcută atât la nivelul titlurilor, cât și a structurii posturilor (activităților normate).

Comunicarea la nivelul titlurilor. Din ruta didactică, pe baza acumulării rezultatelor de cercetare și în funcție de acestea, se poate trece la orice nivel al rutei didactic/ cercetare sau cercetare. Din ruta didactic/ cercetare se poate trece în ruta didactică sau cercetare. În fine, din ruta cercetare se poate opta pentru un titlu pur didactic sau didactic/ științific, dar nu automat, ci printr-un proces care să ia în considerare capacitatea didactică.

Comunicarea la nivelul structurii posturilor poate fi cea mai flexibilă. În condițiile în care titlurile acordă posibilități pentru anumite tipuri de activități, în funcție de preferințe, capacități și resurse, pe perioade mai lungi sau mai scurte, structura posturilor poate să alterneze.

De la început sau în orice punct al evoluției profesionale, cadrele universitare pot opta pentru o rută învățământ/ cercetare, pentru o rută pur didactică sau una exclusiv de cercetare. Cariera didactică pură poate fi **nelimitată** (de lung termen), dar poate prezenta și intermitențe: **ieșiri** pe anumite perioade de timp în care activitatea didactică se împletește cu cea de cercetare sau cu norme pure de cercetare. Cariera didactic/ cercetare poate și ea să alterneze cu perioade care îmbină cele două activități, cu perioade cu normă strict didactică sau cu normă doar de cercetare.

Pentru o asemenea comunicare, sistemul de finanțare a cercetării trebuie schimbat. El trebuie să includă pe lângă suplimentul de venit, ca în prezent, și părți care să substituie parțial sau total norma didactică. Granturi de inovație didactică trebuie incluse, după aceleași principii.

Există mai multe posibilități de a diversifica carierele universitare. Important este însă ca noul sistem să fie realizat pe baza unor criterii clare, transparente, explicit orientate spre susținerea variatelor tipuri de performanță universitară.

Un posibil sistem diferențiat de carieră universitară

Pe baza principiilor enunțate mai sus se pot imagina o mulțime de sisteme alternative. In acest paragraf se va schița un posibil sistem de rute profesionale universitare multiple. El reprezintă doar o ilustrare și o sugestie, care ar trebui însă să fie examinată critic cu multă atenție.

Scala multiplă a titlurilor

Pe cele trei rute, pot fi imaginate următoarele scale de titluri universitare:

Ruta didactică/ cercetare	Ruta didactică	Ruta cercetare
Doctorant cu frecvență	Asistent	Asistent cercetare - doctorand cu frecvență sau fără frecvență
Lector doctor	Lector	Cercetător științific
Conferențiar universitar	Lector senior	Director proiecte de cercetare
Profesor universitar	Profesor	Director programe de cercetare

Câteva observații cu privire la scala de titluri sugerată:

Intrarea în sistemul universitar. Programul de master ar trebui complet revăzut. Programul de master care conduce la doctorat, centrat pe metodologia cercetării științifice și pe studii avansate în domeniul ales, va trebui să intre, așa cum se întâmplă în general în SUA, în programul doctoral, ca primă treaptă. Cei care parcurg un master de specializare înaltă, pot intra într-un program doctoral, obținând creditele necesare în domeniul respectiv.

Grafic 5.2.

Prima treaptă. La universitățile cu programe doctorale, se desființează treptele de **preparator** și **asistent**. In locul lor se introduce doar titlul de doctorand cu unele obligații didactice de asistent. Acest program pregătește într-un sistem structurat doctoranzi pe o perioadă de 4 ani. Pe această perioadă, doctoranzii au obligația de a susține seminariile, sub îndrumarea conducătorilor de curs, și să participe la programele de cercetare ale catedrei/ departamentului. Universitatea organizatoare de doctorat va transforma posturile actuale de preparator/ asistent (cu excepția celor pe care le consideră pur didactice) în posturi doctorale, împărțind astfel norma. Universitățile care nu organizează doctorat, pot angaja doctoranzi cu frecvență/ fără frecvență în același regim, care vor participa la programele doctorale ale altor universități, având însă norma didactică corespunzătoare în universitatea care i-au angajat.

După patru ani, cei care nu au reușit să obțină titlul de doctor pot obține în mod excepțional o prelungire de până la un an. Sau, pot trece pe un post de asistent didactic, până la obținerea eventuală a titlului de doctor. Sau pot fi încadrați într-un program doctoral la fără frecvență.

O parte, probabil foarte restrânsă, dintre cei care iau titlul de doctor vor fi reținuți la catedra respectivă. Ceilalți vor concura pentru poziții în alte universități, în cercetare sau în alte instituții. Universitățile care nu organizează doctorat, fie vor angaja direct doctori, fie **asistenți** cu profil pur didactic. Aceștia, mai ales într-o primă fază, vor putea face parte din sisteme de doctorat fără frecvență în cadrul altor universități, fie vor putea decide să urmeze o rută pur didactică, mai ales pentru activitățile universitare pentru care doctoratul nu este o condiție. Activitățile universitare fără condiția de doctorat sunt activitățile de cultură generală (limbi străine, sport, discipline fundamentale de cultură generală, activități de specializare tehnică, colegii). Acești asistenți, dacă obțin titlul de doctor pot intra pe ruta didactică/ cercetare sau cercetare, sau pot continua pe ruta didactică.

În sistemele de cercetare, asistentul de cercetare trebuie să fie doctorand cu frecvență pe lângă o universitate sau în cadrul institutului dacă acesta organizează doctorat. Poziția este ocupată pe perioada limitată a pregătirii doctoratului. Cercetătorii trebuie să se recruteze doar dintre cei care au obținut titlul de doctor.

A doua treaptă. Este primul titlu cu responsabilități autonome în procesul de învățământ. Pe ruta didactică/ cercetare, poziția de **lector doctor** este una de tranziție neobligatorie. Ea poate fi ocupată doar de cei care au obținut titlul de doctor. Pe măsură ce se acumulează minimumul de rezultate de cercetare, ei vor trece la conferențiar. Doctorii, care în perioada doctoratului au obținut rezultate de cercetare notabile, pot concura direct pentru poziția de conferențiar.

Pe ruta didactică, poziția de **lector** se obține pe baza experienței acumulate în procesul de învățământ sau în afară.

Pe ruta cercetare, poziția de **cercetător științific** este, ca și în cazul primei rute, o poziție de tranziție sau permanentă. Ea se obține de către cei care au doctorat. Pe măsura acumulării de rezultate semnificative, se poate avansa rapid la treapta următoare. În lipsa unor rezultate semnificative, această poziție poate evolua după aceeași logică a rutei didactice: funcții executive de cercetare.

Grafic 5.3.

A treia treaptă. Este o treaptă superioară în sistemul universitar. Pe linia învățământ/ cercetare, **conferențiarul universitar** se caracterizează prin experiență didactică confirmată și rezultate de cercetare notabile.

Pe linia pur didactică, **lectorul senior** se caracterizează printr-o experiență de didactică bogată, rezultate confirmate pe linie de învățământ, inclusiv producerea de instrumente/ inovații didactice. Acest titlu califică și pentru ocuparea de poziții manageriale în sistemul universitar. Titlul de doctor în învățare reprezintă un criteriu important în această promovare, dar nu necesar.

Pe linie cercetare, **directorul proiecte de cercetare** este obținut pe baza acumulării de rezultate de cercetare notabile care conferă dreptul de conducere de proiecte de cercetare. De asemenea, ea califică pentru funcții manageriale în procesul cercetării.

A patra treaptă este ultima treaptă standard a scalei de titluri universitare.

Pe ruta învățământ/ cercetare, titlul de **profesor universitar** poate fi obținut pe baza unor contribuții științifice recunoscute de comunitatea academică și de o experiență didactică confirmată.

Pe ruta pur didactică, pe baza unei experiențe didactice remarcabile, susținută de contribuții/ inovații didactice de prestigiu (manuale, tehnici noi de învățare), doctorat în învățare obligatoriu, contribuții manageriale, ultimul titlu este cel de **profesor**.

Pe ruta cercetare, titlul maxim este cel de **director de program**. Pe baza rezultatelor confirmate, titlul confirmă capacitatea de a conduce programe majore de cercetare.

Pe rutele învățământ/ cercetare și cercetare, pe baza obținerii unor rezultate remarcabile de cercetare, ca amplasare și recunoaștere națională și internațională, se poate conferi titlul de **profesor conducător de programe doctorale**.

Cadrele didactice asociate. În mod special pentru activitățile didactice, pe ruta pur didactică pot fi asociate cadre didactice cu o experiență semnificativă din afara universității. Ele pot fi asociate cu plata cu ora sau în sistem de cumul cu normă parțială sau cu normă întreagă, dar pe perioade determinate. După o primă perioadă de asociere, dacă există nevoia, cadrul didactic asociat poate deveni cadru didactic al universității, prin concurs. Titlurile vor fi: **lector asociat, lector senior asociat, conferențiar asociat, profesor asociat**.

În multe țări (Franța, ca să luăm un exemplu) în domenii ca dreptul, managementul, securitatea socială, finanțe există o practică tot mai răspândită de a angaja ca asociați specialiști de vârf din afara universității, dar pentru perioade limitate de cel mult 2 ani.

Criterii de promovare

Următoarele tipuri de criterii vor fi luate în considerare, în mod **explicit și distinct**:

- Activitatea de cercetare științifică concretizată în doctorat, publicații, granturi/ contracte de cercetare.
- Activitatea de învățământ concretizată în vechimea în învățământ, realizarea de materiale didactice, realizarea de inovații de învățare, introducerea de cursuri noi, doctorat în învățare.
- Activitatea managerială universitară, inclusiv managementul relațiilor cu mediul social-cultural și economic.

Pe trepte, criteriile pot fi următoarele:

Prima treaptă

Doctorand:

- note la licență peste o anumită limită/ eventual alte cursuri post-universitare

- concurs de admitere la doctorat

Asistent pe ruta didactică:

- note la licență peste o anumită limită

- concurs de admitere

A doua treaptă

Pe rutele învățământ/ cercetare și cercetare (lector doctor și cercetător științific):

- titlul de doctor
- concurs de dosar

Pe ruta didactică (lector):

- Vechime ca asistent de minimum 6 ani
- Rezultate didactice, dacă provine din învățământul superior, rezultate notabile în activități de specialitate pentru cei care provin din afara învățământului
- Concurs pe baza unui examen din domeniul în care urmează a avea activitatea didactică

Pentru cei care vin din afara sistemului universitar, se pot utiliza criteriile de vechime prevăzute de Statutul cadrelor didactice...

A treia treaptă

Pe rutele învățământ/ cercetare și cercetare (conferențiar și director proiecte de cercetare):

- doctorat
- rezultate de cercetare recunoscute de comunitatea academică
- concurs de dosar.

Pe ruta didactică, titlul de senior lector se poate obține în mai multe variante:

a. Venind pe ruta didactică:

- O vechime în învățământul superior de cel puțin 20 ani
- Evidență (ce urmează a fi definită) de calități didactice: de exemplu evaluări ale studenților, introducerea de cursuri noi
- Inovații didactice, manuale, materiale didactice
- Doctoratul în învățare elimină condiția de vechime
- Contribuții la dezvoltarea universității

b. Venind pe ruta învățământ/ cercetare:

- Cu doctorat în cercetare, dar fără lucrări semnificative
- Vechime de lector de 5 ani și o evidență de calități didactice
- Inovații didactice, manuale, materiale didactice
- Contribuții la dezvoltarea universității

c. Venind din afara universității:

- Contribuții remarcabile în domenii practice din profilul postului
- O experiență practică în profilul postului de cel puțin 20 de ani

A patra treaptă

Pe rutele învățământ/ cercetare și didactică: profesor universitar și director de programe de cercetare.

- Doctorat
- Contribuții științifice recunoscute național și internațional, evaluate de către o comisie națională. Aceasta urmează a face publice criteriile sale și nominalizările. Dosarul cu contribuțiile științifice vor fi făcute publice (revistele de specialitate). Eventual titlul nu va fi acordat prin concurs la nivel de universitate, ci doar la nivel național, prin dosar depus direct la aceasta. Lista lucrărilor propuse pentru examinare și cu o sinteză a contribuțiilor aduse va fi publicată într-o revistă de specialitate a domeniului.
- Granturi de cercetare/ inovație didactică

În multe țări, pentru obținerea titlului de profesor universitar este nevoie de obținerea unui fel de al doilea doctorat, conferit nu de universitate, ci de organisme de nivel național. În țara noastră, titlurile de conferențiar și doctor sunt atestate de Consiliul Național de Atestare a titlurilor și diplomelor. Atestarea se face pe dosar de publicații, iar procedurile par a fi excesiv de variabile de la comisie la comisie și de la candidat la candidat. Cred că procedura ar trebui să fie precizată prin dezvoltarea ei spre un fel de **doctorat academic**: o sinteză a contribuțiilor de cercetare aduse.

Titlul de profesor cu profil didactic poate fi obținut pe mai multe căi:

a. Pe ruta didactică:

- Contribuții didactice excepționale recunoscute național: manuale, materiale didactice, inovații didactice
- Doctorat în învățare: obligatoriu
- Vechime în învățământul superior de cel puțin 25 de ani
- Contribuții deosebite manageriale la dezvoltarea universității

b. Pe ruta cercetare:

- Doctorat și unele contribuții științifice semnificative, dar nu de nivelul cerut de titlul de profesor universitar pe ruta învățare/ cercetare
- Vechime de cel puțin 15 ani
- Inovații didactice
- Contribuții remarcabile la managementul universitar.

c. Din afara sistemului universitar:

- Contribuții de excepție, de recunoaștere națională, în domeniul practic al postului
- O vechime de minim 25 de ani în domeniul respectiv

Acest titlu este acordat la nivelul universității și este valabil doar pentru universitatea respectivă.

Pentru titlurile superioare, două proceduri distincte la limită pot fi utilizate:

- Pentru rezultate științifice remarcabile, nu va exista nici o limită de vechime.
- Pentru rezultate științifice notabile, vechimea în sistemul de învățământ împreună cu contribuția managerială, poate deveni o componentă, aducând o contribuție de 50% din punctajul necesar. Sistemul ar putea lucra în așa fel încât lectorii cu o activitate științifică semnificativă și cu experiență didactică confirmată prin vechime și/ sau contribuții la dezvoltarea de instrumente didactice (împreună aduc 50% din punctaj) pot deveni conferențieri în jur de 45 de ani. În ceea ce privește pe conferențieri, în condițiile cumulării unei activități de cercetare susținută, cu rezultate bune care se acumulează treptat în timp și contribuții manageriale pot atinge nivelul maxim de profesor în ultima treime a carierei lor profesionale: în jur de 55 de ani.

Norma universitară

Norma universitară va fi diferită în funcție de rută și de titlu universitar. Normele pe ruta învățământ/ cercetare cuprind normă didactică și normă științifică. Cea de a doua cuprinde doar normă didactică. Dacă considerăm proporția presupusă în normarea actuală de o treime activitate de cercetare, ea va trebui să fie mai mare cu o treime decât prima.

Pentru a încuraja opțiunea pentru norma de predare, în condițiile în care nu există o preferință clară pentru cercetare, vechimea în învățământ considerată pentru promovare în cazul normei pur didactice poate crește cu o treime conform normei mărite.

Prima treaptă:

- Doctorand cu frecvență (4 ani): 4 ore predare/ săptămână sau/ și participare la proiectele de cercetare ale catedrei/ institutului
- Asistent predare: 16 ore seminar

După 4 ani asistentul doctorant care nu și-a luat doctoratul poate deveni asistent predare, cu norma de 16 ore.

A doua treaptă:

- Lector doctor: 12 ore convenționale
- Lector predare: 16 ore convenționale

A treia treaptă:

Conferențiar universitar: 8-10 ore convenționale

Lector senior sau conferențiar care optează pentru normă pur didactică: 10-12 ore convenționale

A patra treaptă:

Profesor universitar: 6 - 8 ore convenționale

Profesor: 7-9 ore convenționale

*
* *

Acest sistem devine complet transparent, cu criterii clar și cu posibilități de promovare pentru toate tipurile de performanță. Pe de altă parte, el menține tipurile de performanță distincte, eliminând nevoia simulării unui anumit tip de performanță. În plus, activitatea este mai echitabil distribuită, efortul suplimentar investit în cercetare fiind complementar cu efortul suplimentar investit în învățământ.

O notă specială trebuie făcută cu privire la rolul vechimii în învățământ în diferite rute. Pe ruta cercetare, avansarea nu este condiționată de nici o vechime minimă. Singurele condiții sunt doctoratul și performanțe semnificative în cercetare, recunoscute de comunitatea academică. Teoretic chiar înainte de 30 de ani se poate obține titlul de profesor plin, dar în condiții de existenței unor contribuții cu totul de excepție.

Pe ruta învățământ, vechimea în sistemul didactic, cu normele corespunzătoare, devine o condiție minimală obligatorie. Si în aceste condiții se poate ajunge la vârful scalei titlurilor spre 45 ani.