

EDUCAȚIA ÎN ROMÂNIA: O MIZĂ POLITICĂ ÎN ANII 1990

Cătălina MIHALACHE*

EDUCATION IN ROMANIA: A POLITICAL STAKE IN THE 1990S (Abstract)

The paper retraces a short history of the rhythms and directions the reform of the Romanian school recorded in the first post-communist decade. This is not a pedagogical analysis, but an assessment of the political and media impact that the works of some experts in educational sciences had. The period when Andrei Marga headed the Ministry of Education (1998-2000) is particularly focused upon, as it was definitely different from the previous attempts, which it minimized or denied. Deemed a "man of the Reform", he became a precedent which all his successors had to relate to, either to contest or to continue his initiatives. Without being aware of it, the politicians and the administrators of the Romanian school system still live in the mirage of the "reform" discourse established at the end of the 1990s. The frequency with which ministers and education statutes were replaced confirms, in fact, the incapacity of the educational policies to change and determines a re-evaluation of what actually happened in those years and of the aftermath.

Keywords: educational policy; postcommunism; political actors; reform planning.

Politica și cronicarii săi

Deciziile majore aparțin întotdeauna politicului, transpunerea lor în viața de zi cu zi a instituțiilor facându-le să pară că provin dintr-un mediu aseptice și tehnic, străin de *parti pris*-urile instabile ale timpului. Amploarea și radicalismul lor se fărâmițează apolitic în tăcutele inerții ale oamenilor preocupați de propria supraviețuire și de conservarea mediului familiar lor. Privind retroactiv, putem admite că anii 1990 au fost caracterizați de un veritabil „conservatorism de stânga”, alimentat de incapacitatea desprinderii de viața din timpul regimului comunist. Ceea ce s-a petrecut în acei ani probează că „schimbarea nu este respinsă de conservatori cu orice preț; dimpotrivă, conservatorismul are aspecte reformiste. Important este ca reformele să fie familiare, să nu producă disonanță cognitivă, seisme de status sau căderi majore de venituri”¹.

* Doctor în istorie, cercetător științific la Institutul de Istorie „A.D. Xenopol”, Iași.

¹ Mihaela Miroiu, *Societatea retro*, București, Editura Trei, 1999, p. 35.

„Reforma” a fost vocabula magică a primului deceniu postcomunist², folosind și dăunând tuturor, prin șiruri ample de subînțelesuri, presupoziii, axiome sau valori polisemantice. Cuvântul odată instituționalizat, a dobândit curând o istorie la fel de partizană ca și trecutul său foarte recent – pe care vom încerca să o reconstituim sumar și selectiv, cu referire la sistemul școlar preuniversitar și la momentele sale cele mai intense, cum a fost ministeriatul lui Andrei Marga.

În 1995, inspectorul Constantin Vitanos³ prezenta o variantă deja legitimată științific a unei astfel de istorii: „amplul proces de reformă – evidențiază «Cartea albă a reformei învățământului din România» – se caracterizează prin trei etape interdependente: *deconstrucția* (anul 1990), *stabilizarea* (1991-1992), *reconstrucția* [...]; începând cu anul 1993, politica învățământului din România a urmărit patru mari obiective: definirea unei politici coerente în domeniul educației; asocierea unor parteneri străini în cofinanțarea reformei învățământului; adoptarea Legii învățământului și a textelor legislative adiacente; restructurarea sistemului educativ, în conformitate cu noile cerințe economice, sociale și politice. La începutul anului 1993 au fost adoptate documentele de bază pentru definirea noii politici a educației: *Programul de guvernare*, capitolul consacrat reformei învățământului, *Reforma învățământului din România: condiții și perspective*, document elaborat de un grup de experți de la Institutul de Științe ale Educației, *Reforma Învățământului Superior din România*⁴, document elaborat de Grupul Consultativ pentru Învățământ Superior și Cercetare Științifică”⁵.

Reforma învățământului din România: condiții și perspective („Cartea Albă” a școlii românești) era un raport realizat sub coordonarea lui Cezar Bîrzea, director al proaspăt reînființatului Institut de Științe ale Educației, la solicitarea Comisiei de

² Termenul nu era o invenție exclusivă a perioadei respective, fiind vehiculat insistent mai ales după mijlocul anilor 1970 (ca să nu mai vorbim despre alte perioade anterioare). Dar nu ne propunem să detaliem aici uzanțele din ultimele decenii ale regimului communist, cărora le-am acordat un spațiu de investigație separat; vezi studiul nostru *Antireformă și reformă în școală, la căderea regimului communist*, în „Romanian Political Science. Studia Politica”, vol. VIII, nr. 4, 2008, pp. 849-868.

³ Care semna atunci cu titlul de „Inspector General Adjunct pentru Reformă” al județului Constanța (*Colocvii didactice. Școala în schimbare. Parteneriat în educație*, Constanța, 1995, pp. 2, 9), deși funcția de inspector pentru reformă a fost oficial creată în 1998, în timpul ministeriatului lui Andrei Marga (vezi Ordinul Ministerului Educației Naționale nr. 4757/12.10.1998, „Privind formarea profesională continuă a cadrelor didactice din școli și licee în sensul familiarizării cu abordările reformei învățământului”). În 2006, republicând același text din 1995, îl semna doar în calitate de „Inspector General Adjunct” (Constantin Vitanos, *Școala în epoca globalizării. Noua didactică*, Constanța, Editura Ex Ponto, 2006, p. 27). O posibilă explicație o găsim într-un text ce i-a fost dedicat cu prilejul împlinirii vârstei de 70 de ani, în iulie 2013. În biografia ce a fost prezentată atunci apare faptul că a deținut funcția de „Inspector General Adjunct (*însărcinat cu Reforma*) la Inspectoratul Școlar al jud. Constanța: 1993-1997” (s.n. C.M.) (vezi <http://www.bizstiri.ro/reuniune-colocvial-stiintifica-la-manastirea-crucea/>, accesat la 6 aprilie 2015). Probabil că atribuțiile și sarcinile de serviciu efective au precedat oficializarea lor prin titulatura formală, ceea ce nu surprinde, fiind chiar o tehnică de realocare a meritelor de la o grupare aflată în funcții de conducere la alta.

⁴ Un astfel de raport, elaborat pentru uzul extern, a fost cel coordonat de Ioan Mihăilescu, *Higher Education Reform in Romania: A study*, București, 1994.

⁵ Constantin Vitanos, *op. cit.*, pp. 29-30.

Coordonare, Management și Reformă de pe lângă Guvernul României. Lucrarea consacră mitul fondator al reformei școlare, inventariind principii, blocaje, „noi politici educaționale” ș.a.m.d., într-un discurs intimidant, ce părea o nouă specie a vechii „limbi de lemn”. Textul a fost preluat ca atare de toate studiile care au urmat pe aceeași temă, supralicând axiomele inițiale, care identificau mizele economice, sociale, civice, culturale ale reformei educației, în formulări de tipul: „tranziția este, în primul rând, un proces de învățare pe termen lung, [...] în ultimă instanță, tranziția este de fapt, un proces educativ la scară națională”⁶.

Aprecierile ulterioare, mai ales din perioada 1997-2000, diferă mult de expunerea citată anterior, acuzând ritmul lent al schimbării sau chiar inexistența sa: „bineînțeles, la nivel declamatoriu, s-a afirmat încă de la începutul anului 1990 că educația trebuie să se schimbe. Dar primii pași făcuți – eliminarea aspectelor politice și ideologice – au fost, pentru mult timp, și singurii. S-a preferat simpla eliminare, fiind o clară lipsă de abordare inovativă și interesul a mers mai mult pentru simpla înlocuire”⁷. Aceiași autori reveneau cu precizări: „totuși, ar fi incorect să spunem că schimbările importante au avut loc doar din 1996 [...] Ele pot fi rezumate astfel: înnoirea profundă și drastică a tuturor curriculumurilor, alături de introducerea a noi obiecte (de exemplu educația civică, educația religioasă), promovarea descentralizării sistemului public școlar (segment care, totuși, nu s-a dezvoltat promițător), un nou start pentru educația minorităților etnice, dezvoltarea de noi curriculumuri și publicarea de noi manuale, în cadrul proiectului Băncii Mondiale pentru Reforma Educației, integrarea României în diferite convenții și înțelegeri europene și internaționale relevante pentru educație, dezvoltarea societății civile ca atare și implicarea sa în procesul de reformă a educației”⁸.

Aceste recunoașteri, fie și parțiale, ale realizărilor de dinainte de 1996, nu se mai regăsesc în discursul ministrului Andrei Marga, foarte acid în frecvențele sale intervenții publice: „cu excepția introducerii sistemului de manuale alternative, nu putem înregistra până în 1997 nici o transformare a structurilor de rezistență ale sistemului”. În varianta extinsă, acuzația sa enumera cam toate zonele sistemului de învățământ, afirmând că nu a existat „nici o transformare a structurilor de rezistență ale sistemului: planul de învățământ, formele, ciclurile și filierele de studiu, examenele terminale și modalitățile de selecție a elevilor și studenților, managementul și finanțarea educației, relația școlii cu mediul său comunitar, strategiile didactice, sistemul de formare inițială și continuă a personalului didactic din învățământ sau sistemul de evaluare și de motivare a acestuia”⁹.

⁶ „Revista de Pedagogie”, nr. 1-2, 1993, p. 9.

⁷ Laura Căpiță, Carol Căpiță, *Education and Media in Southeast Europe: Country Reports*, publicat pe <http://www.gewi.kfunigraz.ac.at/esbsc/country-reports/education-Romania.html>, accesat la 10 decembrie 2000), secțiune *The Significance of Political Factors*. Să nu uităm că aceste aprecieri critice nu se adresau direct publicului (și politicienilor) din țară, fiind destinate unor specialiști familiarizați cu alte standarde culturale și instituționale.

⁸ *Ibidem*.

⁹ Afirmatii publicate într-un pliant al Ministerului Educației Naționale, intitulat *Informații pentru părinți: reforma învățământului preuniversitar*, București, Humanitas, 2000.

Un nou ritm, la sfârșitul anilor 1990

În afara exacerbarii mizelor politice, se poate presupune că diferența de atitudine față de cele relatate se datorează și faptului că mesajele reformatoare – oricum inconstante – au fost formulate de o varietate de emițători (factorul de decizie, cel politic; cercetătorii implicați direct în elaborarea documentelor educaționale), mereu alții, dar la fel de neatenți la receptorii vizați. Comunicarea cu nespecialiștii, atunci când a fost într-adevăr dorită, era perturbată și de instabilitatea raporturilor de putere dintre principalii actori ai reformei: grupările politice aflate la putere (ocupând diferite poziții ministeriale și nu numai), cercurile de specialiști care au gravitat sau nu în jurul Institutului de Științe ale Educației¹⁰, consultanții și raportorii externi ș.a.m.d.

Cum penuria a fost principala scuză a lipsei de inițiativă politică, factorul „finanțare” a fost rând pe rând invocat drept un atut al echipei guvernamentale reformiste sau ca o scuză pentru propriile nerealizări, dar puține au fost declarațiile despre dimensiunile concrete ale finanțărilor externe în derulare; ceea ce a dus la acuzații grave, de irosire sau chiar deturare de fonduri. „Asociația profesională pentru educație și cercetare EDU CER” aprecia, în 2007, că „toți cei care au condus Ministerul Educației au ascuns modul de cheltuire a celor aproape două miliarde de dolari primiți din împrumuturi externe de la Banca Mondială, BEI, Phare și BDCE”¹¹. În lipsa altor date mai concludente, respectiva organizație numea 17 persoane care, de-a lungul anilor, „au avut responsabilitatea cheltuirii fondurilor”, între care și „Eugen Palade, șeful unității de management al Programului de reformă din sistemul preuniversitar (1996-2002), actualmente la Educația 2000 plus, responsabil cu cooperarea internațională”; „Madlen Șerban, dir[ect]oarea unității executive PHARE TVET, responsabilă cu dotarea și pregătirea școlilor de arte și meserii”; „Tiberiu Velter, șeful unității de management pentru reforma învățământului rural și timpuriu”; „Cezar Bîrzea, directorul Institutului de Științe ale Educației”; „Lazăr Vlăsceanu – CEPES, UNESCO”. Pentru ultimii doi se invoca și

¹⁰ Legea nr. 84 din 24 iulie 1995 nu amintește de I.Ș.E., dar în republicarea din 10 decembrie 1999, la titlul IV „Conducerea Învățământului”, capitolul I, „Ministerul Educației Naționale și alte organisme de nivel național”, art. 140(5) se specifică: „În subordinea Ministerului Educației Naționale funcționează Institutul de Științe ale Educației, ca institut de cercetare și dezvoltare care *activează în domeniul inovării și reformei sistemului național de învățământ*” (s.n. C.M.). Legea prevedea deci o formă de instituționalizare a reformei. Institutul trebuia să furnizeze Ministerului expertiza necesară, fiind principalul mediator al proiectelor finanțate de organisme și fundații internaționale. Dintre aceștia, s-au remarcat Cezar Bîrzea, Matei Cerkez, Mihaela Singer, Dakmara Georgescu, Laura Căpiță, Alexandru Crișan, Monika Dvorski - prezenți constant în zona deciziilor ministeriale și în grupurile de realizare a planurilor și programelor școlare, ca și în rapoartele realizate la cererea Ministerului sau ale finanțatorilor externi. De exemplu, după „Cartea Albă” din 1993, Cezar Bîrzea a coordonat, în același spirit, realizarea altor lucrări similare, precum *Les politiques éducatives dans les pays en transition*, Strasbourg, Conseil de L'Europe, 1994, 90 p.; *National Report on Education for all*, București, MEN, 1999, 94 p.; *Impactul programului Socrates în contextul reformei educației în România: 1997-1999*, București, Editura Trei, 1999, 76 p.

¹¹ Magda Severin, *Două miliarde de dolari fără urmă în educație*, în „Ziua”, 13 septembrie 2007, p.4.

un „puternic conflict de interese”, pentru că ei au fost, totodată, principalii experți consultanți, dar și evaluatori ai reformei¹².

Cunoscutul proiect de colaborare a guvernului României cu Banca Mondială pentru reforma învățământului fusese negociat încă din 1994, intrând în vigoare din 1995, dar a fost exploatat intens abia în anii 1998-1999. Fiecare dintre echipele guvernamentale care s-au succedat în această perioadă a revendicat meritul valorificării respectivei finanțări. Înainte de supralicitarea politică a respectivului împrumut, un reprezentant al Ministerului explica astfel structura acestui proiect: „pentru constituirea sumei de 100 milioane USD necesară pentru realizarea și aplicarea programului în ansamblu, în urma negocierilor, s-a apelat la următoarele surse financiare: 50 milioane USD constituie obiectul Acordului de Împrumut cu BIRD – suma urmează să fie rambursată în 20 de ani, cu o perioadă de grație de 5 ani și cu o dobândă de 7%; 25 milioane ECU oferiți de Uniunea Europeană, prin programul PHARE, pentru învățământul profesional și tehnic, ca împrumut nerambursabil; 23,5 milioane USD constituie contribuția Guvernului României”¹³. În 1999, ministerul precipita editarea simultană a manualelor alternative pentru toate clasele de liceu (începând cu cele de istorie), căutând să recupereze întârzierea folosirii banilor implicați în proiect. S-a marșat pe încheierea rapidă a produselor angajate pentru cei cinci ani de finanțare conveniți cu Banca Mondială, ceea ce transpare și în actele oficiale, unde se acuză „timpul scurt” rămas pentru realizarea manualelor, dar și presiunile din partea finanțatorilor¹⁴. Disfuncționalitățile sau erorile vehiculate de noul *curriculum* național sau de manualele alternative au fost frecvent puse pe seama presiunii „calendaristice” exercitate de partenerii externi sau a finanțărilor parțiale (insuficiente)¹⁵.

¹² *Ibidem*.

¹³ Vezi Constantin Vitanos, *op. cit.*, p. 31.

¹⁴ Ordinul nr. 4133 din 23.07.1999 cu privire la completarea OMEN nr. 3831 din 14 mai 1999, referitor la editarea și distribuirea manualelor școlare pentru liceu, în anul școlar 1999-2000, insistă asupra presiunii temporale resimțite la nivelul ministerial: „ținând seama că 1999 este primul an de aplicare a noului mecanism de producere și distribuire a manualelor alternative pentru liceu, având în vedere *timpul scurt* până la începutul anului școlar 1999-2000, la 1 septembrie 1999 [...]”. Presiunea financiară a dublat acest ritm galopant de lucru, obligând adesea la expediente sau la utilizarea de o manieră incoerentă a creditelor pentru reforma *curriculum*-ului. De exemplu, o lege privind „suportarea cheltuielilor pentru organizarea și desfășurarea în anul 1999 a examenelor din învățământul preuniversitar”, aproba ordonanța de urgență a Guvernului (nr. 61 din 14 mai 1999), prin care se alocau fonduri din cadrul Proiectului de reformă a învățământului preuniversitar (credite externe), pentru „transportul elevilor din localitățile rurale la centrele organizatorice ale examenului de capacitate, transportul cadrelor didactice și cazarea acestora, acolo unde se impune, materiale consumabile, cheltuieli de transmitere a subiectelor de examen prin radio și televiziune și alte cheltuieli necesare” (art. 1b).

¹⁵ Vezi Laura Căpiță, Carol Căpiță, *op. cit.*: „multe din programe sunt de scurtă durată, concentrându-se pe probleme strict delimitate”. Aceiași autori acuzau insuficienta stipendiere a manualelor de istorie: Banca Mondială a finanțat manualele, dar nu și publicarea materialelor auxiliare (ghidul profesorului și caietul elevului), „vitale în momentul în care cerem profesorilor și elevilor deopotrivă o schimbare de activitate și atitudine”. În plus, „calendarul reformei [...] nu a permis o verificare pertinentă a noilor manuale în clase” (vezi Laura Căpiță, Carol Căpiță, *Manualele alternative de istorie: o problemă de interpretare*, în „Dilema”, nr. 269, 27 martie – 2 aprilie 1998, p. 8).

Mediul academic și cel didactic au acuzat complexul fondatorului: „fiecare nouă echipă ministerială consideră că înainte nu s-a făcut mai nimic și că totul trebuie luat de la capăt și într-un ritm și mai alert. Modificările la modificările Legii Învățământului și întârzierile de rigoare – sunt numai unul dintre efectele acestei stări de lucruri”¹⁶. În ciuda numeroaselor reveniri și adăugiri, reperele legislative majore ale perioadei punctează clar cele două momente „de vârf” ale demersului reformativ din anii 1990, prin Legea Învățământului, care s-a publicat, după lungi tergiversări, la 24 iulie 1995 și s-a republicat la 10 decembrie 1999. Varianta din 1999 a fost prezentată ca o inițiativă legislativă decisivă pentru realizarea „adevăratei reforme”: „după doi ani de dezbateri în parlamentul României, a fost promulgată *noua* Lege a învățământului [...] care încorporează numeroase propuneri ale Ministerului Educației [...]. *Noua* Lege a învățământului asigură cadrul legislativ pentru reformă (s.n. C.M.)”¹⁷.

Tendința de a da întâietate persoanelor și nu instituțiilor pe care le reprezentau, s-a accentuat în contextul dramatic și incert al tranziției, fiind un fenomen ușor reperabil în diferite zone ale postcomunismului european¹⁸. Ministrul Andrei Marga a fost unanim identificat, atât de către opozanți, cât și de către susținători, drept omul reformei învățământului.

Multe dintre inițiativele sale au fost radicalizate de impactul mass-mediei și de reacțiile obișnuit negative ale celor direct implicați, ministeriatul său fiind presărat cu varii scandaluri, legate de bacalaureat, de examenul de capacitate, de modalitatea distribuirii candidaților la liceu, de manualele alternative¹⁹, de greva profesorilor. Ministrul însuși a cultivat o relație intensă cu presa, nu doar în crizele de moment²⁰, ci și pentru a-și expune principiile²¹. Documentele emise de Minister

¹⁶ *Ibidem*.

¹⁷ Vezi Cuvântul ministrului, în *Informații pentru părinți: reforma învățământului preuniversitar...* Existau, într-adevăr, deosebiri semnificative între cele două variante de Lege. De exemplu, la art. 6 (modificarea învățământului obligatoriu de la 8 la 9 clase), la art. 8 (detalii privind predarea în limba română), la art. 9 (despre regimul de predare a religiei în școli) ș.a.m.d. „Spiritul” legii este însă același, iar modificările sugerează mai mult diferențe de aprofundare sau detalieri a unor teme general acceptate ale învățământului din România. Un alt reper legislativ al învățământului din anii 1990 a fost promulgarea *Legii privind Statutul personalului didactic* nr. 128 din 12 iulie 1997, care acorda celor vizați numeroase drepturi, nu într-un totu realizabile.

¹⁸ Vezi Leslie Holmes, *Post-Communism. An Introduction*, Cambridge, Policy Press, 1997, p. 17.

¹⁹ Este vorba despre cunoscutul scandal al manualelor alternative de istorie, din anii 1999-2000; nu vom relua aici desfășurarea evenimentelor și analiza intervențiilor pe această temă; am atins secvențial un astfel de demers în lucrarea noastră, Cătălina Mihalache, *Didactica apartenenței. Istorii de uz școlar în România secolului XX*. Iași, Institutul European, 2013, pp. 64-70, 103, 134-138.

²⁰ Vezi, de exemplu, interviul dat de ministru și publicat în „Revista 22”, nr. 28, 14-20 iulie 1998, sub titlul *Măsuri pentru un bacalaureat onest*, unde acuza „acest sistem bolnav”, scuzându-se că „reformele nu aduc doar avantaje” (p. 6). În același număr, la pagina următoare, semna o notă explicativă, *Răspuns la întrebările privind Bacalaureatul 1998*, afirmând că „reformele angajate de MEN după decembrie 1997 se bucură de evaluări pozitive ale specialiștilor din țară și din străinătate”. Specialiștii erau deci satisfăcuți de munca lor. Cât despre nemulțumirile și confuzia beneficiarilor reformei, ele trebuiau trecute în registrul obligațiilor, al efortului general al societății pentru a satisface cerințele reformativului, căci „este nevoie ca părinții să se implice mai mult, în forme adecvate, în apărarea calității școlii” (s.n. C.M.).

și de instituțiile sale subordonate au avut o pondere semnificativă în construirea unei noi retorici a reformei, mult mai amplă și mai personalizată decât cele de până atunci, cu tonuri polemice, justificative sau acuzatoare, inedite pentru viața publică postcomunistă²². Se poate spune că reforma a avut, în acești ani, propria sa campanie electorală²³, cu scopul nedisimulat de a seduce un mediu didactic ostil și o societate inertă²⁴. Flatarea ocazională a celor supuși reformei nu a putut ascunde

²¹ Vezi, de exemplu, *Învățământul românesc în discuție – masă rotundă la GDS*, în „Revista 22”, nr. 10, 10-16 martie 1998, pp. 1-11.

²² *Ibidem*. Ministrul și-a expus cu o deosebită perseverență programul și realizările proprii, în numeroase lucrări redactate, editate sau doar prefațate de el pe tema reformei; vezi Andrei Marga, *Reforma învățământului și provocările noului secol*, București, Colegiul Noua Europă, 1999; Idem, *Educația în tranziție*, Cluj-Napoca, Editura Dacia, 1999; Idem, *Reforma educației. Bilanțul unui mandat 1997-2000*, Cluj-Napoca, Editura Presa Universitară Clujeană, 2001; Idem, *Leșirea din trecut (documente și reflecții)*, Cluj-Napoca, Alma Mater, 2002; Idem, *Cuvânt înainte*, în Adrian Miroiu (coord.), *Învățământul românesc azi. Studii de diagnoză*, Iași, Polirom, 1998; Idem, *Cuvânt înainte*, în Eugenia Trif (coord.), *Anii reformei și ceea ce a urmat (Analize, măsuri și programe educaționale)*, Cluj-Napoca, Editura Fundației pentru Studii Europene, 2005 ș.a.m.d. Implicarea sa în campania politică pentru alegerile din 2004 a dus la continuarea ideii de reformă, asumată doar parțial de alianța politică câștigătoare. Ministrul Mircea Micăa a reiterat unele dintre obiectivele propuse de Marga după 2000, insistând pe ideea de schimbare a modului de evaluare a învățământului și de sporire a calității acestuia.

²³ Reforma școlii chiar a devenit, după 2000, un veritabil subiect de campanie electorală, resuscitat în 2007 printr-un raport elaborat la cererea președintelui Traian Băsescu, de o comisie condusă de fostul ministru al educației, Mircea Micăa. Documentul, construit mai ales pe baza evaluărilor internaționale, rezumă astfel deficiențele generale ale sistemului de învățământ din România: „este inefficient, nerelevant, inechitabil și de slabă calitate” (*România educației, România cercetării. Raportul Comisiei Prezidențiale pentru analiza și elaborarea politicilor din domeniile educației și cercetării*, București, 6 iulie 2007, p. 7, publicat pe site-ul http://www.presidency.ro/static/ordine/Raport_CPapdec_2007_.pdf, accesat la 12 ianuarie.2015). Din tabloul sumbru al învățământului, erau selectate informații de genul: „peste 82% din totalul clădirilor școlare sunt construite înainte de 1970” (*Ibidem*, p. 8); „74,3% dintre elevii de clasa a VIII-a susțin că profesorii obișnuiesc să le dicteze la majoritatea materiilor” (*Ibidem*, p. 9); „un curriculum neclar a condus la manuale proaste, predare fără orizont formativ și evaluare extrem de deficitară” (*Ibidem*, p. 15). Mass-media a preluat destul de critic, aproape sceptic, acest diagnostic dur al educației publice din România (vezi, de exemplu, Ciprian Ciucu, *Raportul, președintele și educația*, în „Observator Cultural”, nr. 124, 19-25 iulie 2007; Emilia Chiscop, *Școala și politica*, în „Ziarul de Iași”, 11 iulie 2007, p. 6A; Florea Ioncioaia, *Fiți fericiți! E un ordin!*, în „Ziarul de Iași”, 16 iulie 2007, p. 6A ș.a.). S-a spus că nu aduce ceva cu adevărat nou, nici ca expunere a problemelor, nici ca propunere de soluții. Ministrul în exercițiu al educației, Cristian Adomniței, a răspuns la acuzele acestui document promițând că, până la sfârșitul anului, va propune Parlamentului un pachet legislativ corespunzător - idee vehiculată și de miniștrii care l-au precedat, Mircea Micăa și Mihail Hărdău.

²⁴ Apelurile ministrului Marga oscilau între laudele exagerate, cu iz electoral („nu pot să le reproșez nimic”; „eu cred că, în cazul Bucureștiului, există un potențial extraordinar de profesori, cu o foarte bună calificare”; vezi „Revista 22”, nr. 28, 14-20 iulie 1998, pp. 6-7) și incriminarea masivă, ofensatoare, prin aprecieri de genul „în învățământ e multă corupție și e greu de stabilit cine sînt corupții” („Revista 22”, nr. 10, 10-16 martie 1998, p.11). Cât despre disponibilitatea profesorilor pentru schimbare, sunt ilustrative luările de poziție din „Tribuna Învățământului”. Revista a susținut adevărate campanii împotriva radicalismului lui Andrei Marga, pentru ca, după 2004, să se autoinstituie drept for reprezentativ al „adevăratei reforme”, cea dorită de profesori și nu impusă de Minister. Interesant este că un studiu efectuat în acei ani considera că, dintre toți actorii sociali implicați în viața școlară, „profesorii au gradul de confort cel mai ridicat, semn că reforma în învățământ trebuie să înceapă cu aceștia” (Ion Dafinoiu, Ovidiu Lungu, Ovidiu Pop, *Aspecte ale motivației actorilor sociali din câmpul școlar*, în „Psihologia socială”, nr. 3/1998, p. 49).

tarele cronice ale unui sistem bolnav, iar ofensiva pe toate fronturile a produs efecte contradictorii. Ministrul a făcut eforturi să își creeze o societate civilă cooperantă, să genereze un alt mod de a gândi, știind că „trebuie schimbate mentalitățile, și nu e ușor să le schimbi, nici nu poți să faci un program de schimbare a mentalităților, ce ar direcționa reforma pe un drum înfundat”²⁵.

Invitațiile la dialog și consultare cu beneficiarii reformei nu au avut rezultatele scontate. Grevele elevilor din toamna anului 1997, care au grăbit retragerea ministrului Virgil Petrescu și înlocuirea sa cu Andrei Marga, au dus la publicarea ordinului de înființare a unui Consiliu Consultativ al Elevilor, menit să transmită guvernanților doleanțele liceenilor (ianuarie 1998). Cu această ocazie, s-a observat că o prevedere a Legii Învățământului, despre participarea reprezentanților elevilor în consiliile de administrație ale liceelor, era practic ignorată în țară. Reacția inspectorului responsabil de învățământul preuniversitar a fost semnificativă: „o să dăm câteva exemple, vom face controale și, acolo unde nu găsim procese verbale semnate de elevi, trecem la destituirea a 2-3 directori și s-a rezolvat problema. *Nu ne mai rugăm de ei* (s.n. C.M.)”²⁶. Reformatorii și-au propus deci, în numele democrației, să administreze ierarhic și punitiv doze bine controlate de parteneriat social și descentralizare. S-au numit inspectori județeni responsabili pentru reformă și s-au organizat, după modelul vechilor „informări” și „prelucrări” ale personalului didactic din timpul regimului comunist, o serie de ședințe „în sensul familiarizării cu abordările reformei învățământului”²⁷. Între altele, Ministerul a considerat necesar să introducă, prin ordin special (și utopic), educația pentru valori democratice cum ar fi „punctualitatea, veracitatea, disciplina presupuse de obținerea unei performanțe, respectul față de aproapele nostru ca ființă similară nouă, ajutorarea celui aflat în dificultate, receptivitatea la argumente”²⁸. Terapia a avut însă rezultate nefavorabile, vizibile nu atât prin proteste, cât mai ales prin replierea și îmbunătățirea vechilor reacții la agresiunea birocratică (mimare, ignorare, denaturare, temporizare, etc.). Cei câțiva ani de experimentare mai intensă a schimbărilor (constând în reamenajări ale planurilor de învățământ, programelor, manualelor și examenelor) nu puteau distruge o cultură școlară construită în câteva decenii; dimpotrivă, s-au impus adaptări mai eficiente la noile cerințe.

Dar ministrul a optat pentru celebrarea propriilor sale acțiuni, considerând – sau, cel puțin, declarând asta, atunci când părea oportun – că a reușit să determine schimbări reale, „care au dislocat organizări și mentalități nederanjate de decenii”²⁹.

²⁵ *Învățământul românesc în discuție – masă rotundă la GDS*, în „Revista 22”, nr. 10, 10-16 martie 1998, p. 10.

²⁶ „Dilema”, nr. 267, 13-19 martie 1998, p. 14.

²⁷ Vezi Ordinul Ministerului Educației Naționale nr. 4757/12.10.1998, „Privind formarea profesională continuă a cadrelor didactice din școli și licee în sensul familiarizării cu abordările reformei învățământului”. Din 2000, chiar Buletinul informativ al Ministerului se instituie într-o serie nouă, intitulată „Reforma învățământului **acum**” (s.n. C.M.).

²⁸ Vezi Ordinul nr. 4181 din 04.08.1999, publicat în *Curriculum Național. Planuri – cadru de învățământ pentru învățământul preuniversitar*, București, 1999, p. 187.

²⁹ Andrei Marga, *Reforma educației. Bilanțul unui mandat...*, p. III.

Începuse cu Ministerul Educației, pe care l-a reorganizat, făcând angajări (prin concursuri „deschise”) pentru 180 de posturi, ocupate astfel de „personalități în totalitate noi”, ceea ce îl asigura că „au fost eradicate surse tradiționale de corupție aflate la minister”³⁰. Rezumând schimbările introduse, el enumera „noul curriculum național din 1998/1999” (cuprinzând și discipline opționale), reorganizarea bacalaureatului ca examen național (nu local), introducerea examenului de capacitate (absolvire) la sfârșitul clasei a VIII-a (tot la nivel național), „sprijinirea admiterii în facultăți pe baza rezultatelor obținute la bacalaureat”, reorganizarea anului școlar din trimestre în semestre, înlocuirea notelor (la clasele I-IV) cu un set de calificative, demararea unui program de reabilitarea a școlilor din zonele rurale³¹.

Despre impactul efectiv al măsurilor luate în acești ani, ministrul a avut mult mai puține de spus. Oricum, detalierile sugerau discordanțe serioase între discursul generos al reconstruirii politicilor educaționale după norme democratice, de tip occidental, și realitățile dificil de administrat din țară. De pildă, reorganizarea bacalaureatului, prin care s-a dorit creșterea exigenței academice și revalorizarea examenului de absolvire a liceului, nu a constat în schimbări dramatice de conținut, ci în reamenajarea condițiilor efective de desfășurare: „comisii încrucișate, supravegherea exterioară la probele scrise, transmiterea electronică a subiectelor, bareme naționale de evaluare”³². Suspiciunea fraudării, ca și delictul de ignorare a autorității centrale par să fi fost adevăratul motor al schimbării, fiind mai adecvat situației curente decât raportarea la sistemele de învățământ occidentale, care nu interesau direct societatea românească.

Replierea în fața schimbării

În general, mediul școlar părea, la sfârșitul anilor 1990, încă ostil chiar simplei comunicări interne, cu atât mai mult unei deschideri de anvergură, care să poată genera o schimbare de substanță. În amintitul raport asupra educației, semnat de Laura și Carol Căpiță, se considera drept „foarte semnificativ faptul că informațiile despre activitățile europene și internaționale sunt *mult mai disponibile* decât cele despre activitățile locale care nu implică instituții ale statului (s.n. C.M.)”³³. În ceea ce privește datele produse de instituțiile de stat, difuzarea și aplicabilitatea lor, putem credita spusele lui Gh. Rădulescu, inspector general la momentul discuției³⁴, dar care venise „în Minister imediat după revoluție”³⁵ și vorbea, probabil, dintr-o experiență mai îndelungată. El afirma că: „sunt încă multe anomalii în sistemul actual

³⁰ *Ibidem*. Bineînțeles, afirmațiile sale nu trebuie luate *ad integrum*. Nici desființarea lor sistematică nu este o soluție pentru înțelegerea celor ce s-au petrecut atunci.

³¹ *Idem*, *Reforma învățământului și provocările noului secol...*, pp. 9-10, 14.

³² *Idem*, *Educația în tranziție...*, p. 123.

³³ Vezi Laura Căpiță, Carol Căpiță, *Education and Media in Southeast Europe: Country Reports...*

³⁴ Vezi *Dialog cu domnul Gheorghe Rădulescu, inspector general în M.E.N. și vicepreședinte al Comisiei de Evaluare și Acreditare a Învățământului Preuniversitar* (nedatat), publicat de Liviu Chiscop în lucrarea sa *Învățământul particular preuniversitar în România*, Bacău, Editura Grigore Tăbăcaru, 1999, p. 61.

³⁵ *Ibidem*.

de învățământ și chiar dacă se vor lua unele măsuri, el tot nu va funcționa perfect. *În primul rând, informația nu ajunge peste tot; în al doilea rând – nu se aplică peste tot, fie din cauză că nu se cunoaște, fie pentru că există încă o puternică rezistență și chiar rea intenție [...] sau chiar acțiuni care frizează penalul, așa cum s-a dovedit în cazul unor inspectori generali sau directori de școli (s.n. C.M.)*³⁶. Comunicarea electronică a diminuat unele dintre aceste deficiențe, fără a le înlătura complet. Să nu uităm că deținerea și vehicularea informației sunt acte de putere în sine.

Echipa ministerială care i-a succedat lui Andrei Marga, în urma alegerilor din 2000, s-a făcut ecoul dorinței difuze, dar puternice, de *stabilitate*, fie și cu prețul cronicizării deficiențelor. Schimbarea de nume și de formă – Ministerul Educației Naționale devenea Ministerul Educației și Cercetării³⁷ – nu a mai însemnat și o nouă reformă. S-a preferat revenirea parțială la reperele tradiționale ale vieții școlare, cum ar fi readucerea începutului de an școlar de la 1 septembrie la 15 septembrie, limitarea numărului de manuale autorizate de către Minister sau grija pentru comportarea și îmbrăcămintea decentă a cadrelor didactice. Apariția Ecaterinei Andronescu în postura de Ministru al Educației a fost și o recunoaștere indirectă a fondului predominant feminin al angajaților din învățământ³⁸; conținea, implicit, și o promisiune în plus de normalizare și stabilizare, de evitare a unor probleme structurale.

Cu prețul revenirii la acea „liniște” promisă în primii ani ai guvernelor postcomuniste, marile carențe de sistem s-au perpetuat și agravat. Una dintre ele era – și a rămas – plata derizorie a personalului didactic. După ampla grevă a profesorilor din anul 2000, care a surprins prin inedit și vehemență, ministrul Marga introdusese o consistentă mărire salarială, menită să dovedească și interesul său real pentru partenerii reformelor școlare. Despre această falsă soluționare, Mihai Șora scria atunci: „Ceea ce s-a făcut în momentul de față este o improvizatie, nu o parte componentă a unei politici generale. [...] O mărire a salariilor, însă, chiar dacă este o dublare, este o cârpeală care dă naștere, la nesfârșit, unor revendicări de același gen”³⁹.

Noul ministeriat a preluat din mers multe dintre realizările, cândva extrem de contestate, ale echipei Marga, introducând și unele amendamente, care au devenit, la rândul lor, motiv de critică din partea foștilor decidenți și a celor care îi

³⁶ *Ibidem*, p. 62.

³⁷ În decembrie 1989, Ministerul Educației și Învățământului a devenit Ministerul Învățământului, iar în iunie 1990, Ministerul Învățământului și Științei. În 1992, s-a revenit la denumirea de Minister al Învățământului, iar în 1996 s-a numit Ministerul Educației Naționale (titulatura din anii 1940, anterioară regimului comunist); un amănunt: fiecare schimbare de titulatură permitea și schimbarea personalului.

³⁸ Este o constatare care ține de domeniul evidenței, dar nu lipsită de implicații complexe; am publicat unele reflecții pe marginea subiectului, în studiul nostru *Feminizarea învățământului românesc. Condiționări și practice sociale*, în Cătălin Turliuc, Maria Nicoleta Turliuc (coord.), *Condiția femeii în societatea modernă*, Iași, Fundația Academică „A.D. Xenopol” și Performantica, 2004, pp. 158-174.

³⁹ „Revista 22”, nr. 11, 14-20 martie 2002, p. 16. Într-adevăr, conflictul s-a redeschis, pe aceeași temă, în februarie 2002 și apoi aproape în fiecare an, dar niciodată sindicatele nu au mai obținut avantaje atât de semnificative.

susțineau. Aflată în opoziție, echipa lui Marga a publicat, în ianuarie 2004, documentul intitulat *Noua Educație. Programul Educațional General al Alianței Dreptate și Adevăr PNL-PD*, care începea cu un șir de acuzații la adresa celor aflați la putere: între 2001 și 2003, nu s-a lansat nici un program de reformă a învățământului, toate fiind inițiate anterior (relansarea învățământului rural, reabilitarea școlilor, educația antreprenorială, construcția de săli de sport, transportul școlar, informatizarea școlilor etc.); s-au desființat unele școli rurale; s-au anulat unele măsuri de compatibilizare a învățământului universitar cu cel european. Ministrul Alexandru Athanasiu era în mod special vizat, pentru că „în loc să se aducă înnoiri de sistem, s-au rebotezat inițiative anterioare [...] pentru a se simula schimbarea”, pentru că a încurajat „raportări false” și „acțiuni de paradă”⁴⁰. Nimic nou, am putea spune, nici în practică, nici în discursul politic. Contemporanii nu au sesizat însă aceste continuități, iar posteritatea a adoptat varianta tranșantă, a succesiunii de la reformă la negarea ei⁴¹.

Creșterea cuantumului anilor de învățământ obligatoriu de la 8 la 9 ani, de exemplu, stipulată prin lege încă din 1999, urma să-și găsească soluții (de obicei, neadecvate așteptărilor publice și logisticii disponibile) abia după schimbarea ministrului Marga. Mai mult, succesorii lui au plusat ideile lansate în timpul ministeriatului său. O altă republicare a Legii Învățământului, din 2003, a impus o nouă extensie a învățământului obligatoriu, de la 9 la 10 ani, revenindu-se, pentru „alinarea la standardele europene”, la situația din 1989⁴².

Aparenta întoarcere la structura școlară stipulată prin legea din 1978 nu a încheiat disputele publice pe tema reformei învățământului, dar a marcat trecerea la un alt palier discursiv. În timpul ministeriatului Marga, autoritatea politică și-a subordonat clar specialiștii, atât pe aceia care teoretizaseră, încă de la începutul anilor 1990, reforma educației (cum ar fi Cezar Bîrzea⁴³, Sorin Cristea⁴⁴ sau

⁴⁰ Eugenia Trif, *op. cit.*, pp. 223, 238, 256.

⁴¹ Noua axiomă a intrat la fel de neproblematic și în orizontul pedagogilor: „anii 1996-1997 deschideau calea unor reforme reale [...] schimbarea din anul 2000 a fost evenimentul care a consfințit eșecul reformei” (Vasile Talpazan, *Reforma sistemului de învățământ preuniversitar românesc*, Iași, Princeps Edit, 2006, p. 25).

⁴² Vezi Legea nr. 268 din 13 iunie 2003, de modificare a Legii învățământului nr.84/1995, prin care s-a introdus și vârsta de începere a școlarizării obligatorii la șase ani. Examenul de capacitate a fost redenumit („teste naționale”). De asemenea, s-a impus segmentarea studiilor liceale în ciclul inferior, respectiv cel superior (fiecare având câte doi ani), primul intrând în cuprinsul școlarizării obligatorii (cu alternativa școlilor profesionale, redenumite „școli de arte și meserii”). Prin aceste prevederi, textul trimitea la unele realități anterioare anului 1990, ba chiar la denumiri uzuale în perioada interbelică.

⁴³ Încă din anii 1970, Cezar Bîrzea s-a remarcat prin studiile lui pe această temă și prin colaborările cu instituțiile internaționale (Institutul UNESCO pentru Educație de la Hamburg). Lucrarea sa, *Reforma de învățământ contemporane. Tendințe și semnificații* (București, Editura Didactică și Pedagogică, 1976), a fost prefăcută de un studiu introductiv semnat chiar de Mircea Malița, unul dintre cei mai apreciați miniștri ai învățământului din perioada respectivă. După desființarea Institutului de Cercetări Pedagogice, cariera sa a fost brutal deturnată. Abia după 1990, odată cu redeschiderea institutului, a revenit în prim-planul vieții științifice, tot cu studii despre reforma învățământului. El a coordonat, la solicitarea guvernului, o primă diagnoză a sistemului, deja amintită (*Reforma învățământului în*

Lazăr Vlăsceanu⁴⁵), cât și pe cei din noua generație, mult mai occidentalizată. „Noul val” al specialiștilor în educație – promovat masiv de ministeriatul lui Andrei Marga, dar activ și în anii precedenți – s-a afirmat prin elaborarea de sinteze și strategii publice pe tema politicilor educative, fiind apoi cooptat direct în aplicarea lor, prin redactarea documentelor normative de uz școlar sau în administrarea propriu-zisă a sistemului de învățământ. Reprezentanții acestui „nou val” – Adrian Miroiu, Dakmara Georgescu, Monica Dvorski, Vladimir Pasti, Al. Crișan, Eugen Palade și alții – au reușit să dea o nouă coerență discursivă și politică sistemului de învățământ, încă funcțională⁴⁶.

Reforma a devenit un monopol guvernamental, obligație de serviciu a fiecărui nou conducător al ministerului educației, ceea ce se datorează, în mare măsură, retoricii ofensive a lui Andrei Marga. Diferitele asociații neguvernamentale sau publicații care și-au asumat tematica reformei, nu au reușit să mobilizeze opinia publică pe această temă. Doar raportul solicitat de președintele Traian Băsescu, prezentat public în iulie 2007 a produs, pentru scurt timp, un impact mai vizibil; dincolo de rivalitățile politice care au motivat această acțiune, deplasarea inițiativei în afara ministerului a rămas o excepție.

România: condiții și perspective, București, Institutul de Științe ale Educației, 1993). A redactat apoi un studiu comparativ al situației din țările foste socialiste (*Educational Policies of the Countries in Transition*, Strasbourg, Council of Europe, 1994). În calitate de director al Institutului de Științe ale Educației din București, s-a implicat în implementarea primelor proiecte internaționale de tip PHARE ori Socrates în România și a rămas un membru permanent al comisiilor ministeriale sau prezidențiale însărcinate cu proiectarea reformei.

⁴⁴ S-a afirmat, mai ales după 1990, pe tematica reformei educației, prin intervenții constante în „Tribuna învățământului”, pe care le-a reunit apoi într-un prim volum (*Pași spre reforma școlii*, București, Editura Didactică și Pedagogică, 1991). În perioada octombrie 1990-decembrie 1992, a fost ministru secretar de stat la Departamentul Învățământului Preuniversitar, racolat de ministrul Gh. Ștefan dintre deputații Frontului Salvării Naționale din Parlament, cu sarcina expresă de a elabora un proiect de lege a învățământului. În 1994, a susținut și publicat teza de doctorat cu titlul *Fundamentele pedagogice ale reformei învățământului*, București, Editura Didactică și Pedagogică, 1994. El și-a argumentat viziunea asupra schimbărilor dezirabile și în volumul *Metodologia reformei educației*, Pitești, Editura Hardiscom, 1996, dar mai ales în rubrica sa cvasi-permanentă din „Tribuna învățământului”.

⁴⁵ Lazăr Vlăsceanu s-a afirmat la sfârșitul anilor 1970, în spiritul epocii, cu volumul *Decizie și inovație în învățământ. Explorări teoretice și empirice privind integrarea învățământului cu cercetarea și producția*, București, Editura Didactică și Pedagogică, 1979. A fost secretar de stat pentru învățământul superior în ministerul educației (1991) și membru important, încă din anii 1990-1991, al asociației „Fundatia Soros pentru o Societate Deschisă” (ca și doi dintre miniștrii post-decembriști ai educației, Mihai Șora și Andrei Marga). Între 1996-1997 a fost chiar președintele Consiliului Național al asociației. Studiile sale s-au axat pe schimbarea învățământului universitar și a politicilor publice în general, conducând totodată și cercetări asupra reformei învățământului preuniversitar; vezi și Lazăr Vlăsceanu (coord.), *Școala la răscruce. Schimbare și continuitate în curriculumul învățământului obligatoriu. Studiu de impact*, 2 vol., Iași, Polirom, 2002.

⁴⁶ Despre evoluția ulterioară a specialiștilor consacrați în această perioadă – a susținătorilor sau a celor care i-au criticat de-a lungul timpului – putem găsi diferite semnale în publicistica vremii, dar o astfel de investigație merită o tratare separată.

Mai ales după mandatul lui Andrei Marga, a devenit o tradiție ca fiecare nou ministru să se raporteze, în primul rând, la problema reformei învățământului⁴⁷. Atunci când, în debutul mandatului său la Educație, Cristian Adomniței a declarat că nu vrea să facă reformă, pentru a nu tensiona sistemul de învățământ cu noi experimente nereușite, a fost imediat sancționat de mass-media⁴⁸ și, în scurt timp, a trebuit să intre în rolul cerut, promițând (ca și alți predecesori ai săi) un nou pachet legislativ.

Succesul retoric al ministrului Marga, alimentat poate mai mult de opoziții decât de sprijinitorii săi, a fost atât de puternic, încât „reforma” a devenit sinonimă cu numele său. Realizările sale concrete au fost cu mult surclasate de prezența lui discursivă, deosebit de amplă și perseverentă, umbrind orice alt predecesor sau urmaș. El însuși a contribuit serios la crearea brandului său de reformatore: denunțând în termeni duri „criza” și tarele sistemului de învățământ; autoelogiindu-și în mod repetat reușitele; ignorând sau minimalizând demersurile concurente; raportându-se doar la fragmentele avantajoase ale evaluărilor occidentale; reproșând continuu incapacitatea sau rea voință a opozițiilor; asumându-și, în final, tot ce au reușit să facă, în numele reformei, toți colaboratorii și partizanii săi. Iarăși, nimic nou. Nu este singurul care apelează frecvent la exagerări, omisiuni, repetiții fără sfârșit, procentaje prea puțin relevante, citări scoase din context sau republicarea acelorași texte sub titluri diferite. Pentru omul politic Marga, reforma s-a dovedit mai utilă prin rezistența pe care a provocat-o decât prin aplicabilitatea ei reală, care ar fi transpus-o în registrul normalității și i-ar fi diminuat foloasele mediatice.

După aproape două decenii de uzură politică, „reforma școlii” s-a banalizat. Nu mai are suficient impact mediatic, diluându-se în forme reziduale și repetitive: scandaluri de corupție, fraudă sau incompetență, eșecuri administrative, lăudăroșenii penibile. Între timp, au dispărut și marile mize ale integrării europene, care motivau (inclusiv financiar) disputele pe tema reformelor, iar buna și simpla administrare de zi cu zi a sistemului școlar nu este nicăieri un subiect-vedetă. Schimbarea guvernelor este mai facilă decât cea a politicilor, iar cei aflați la putere (sau în proximitatea ei) nu au niciodată destul timp să reflecteze asupra jocului în care evoluează.

⁴⁷ Acesta este și motivul pentru care am tratat aproape exclusiv perioada ministeriatului său, deși un cercetător al perioadei postcomuniste nu poate omite pe nici unul dintre titularii acestui departament. Rhetorica reformei se întreține mai ales prin permanente modificări ale legislației în vigoare: „în ultimii 24 de ani, cele două legi principale ale Educației s-au modificat de 64 de ori, în timpul mandatului a 19 miniștri, câți au fost după Revoluție” (vezi articolul *Legea educației se schimbă pentru a 65-a oară în 24 de ani*, în „Ziarul de Iași”, 10 iulie 2014, pe <http://www.ziaruldeiasi.ro/stiri/legea-educației-se-schimba-pentru-a-65-a-oara-in-24-de-ani--61593.html>, accesat la 9 ianuarie 2015).

⁴⁸ Mihai Chiper, *Ministrul care nu și-a propus nimic*, în „Ziarul de Iași”, 13 aprilie 2007, p. 6A.