

# CAPITALUL UMAN: COMPONENTE, NIVELURI, STRUCTURI. ROMÂNIA ÎN CONTEXT EUROPEAN<sup>1</sup>

BOGDAN VOICU

Deciziile individuale de acțiune strategică sunt determinate de capacitatea actorilor de a înțelege și procesa informația disponibilă despre mediul social în care evoluează, ca și de posibilitățile lor fizice de a transpune în practică deciziile luate. Educația formală, abilitățile personale și starea de sănătate joacă un rol important în acest sens. Toate sunt elemente constituente esențiale ale capitalului uman.

Lucrarea de față își propune să prezinte structurile și nivelurile înregistrate în România de principalele componente ale capitalului uman. Voi expune mai întâi, pe scurt, conceptele fundamentale, insistând pe educație și abilități. Voi analiza apoi nivelurile agregate la nivel național ale educației formale și ale indicatorilor stării de sănătate. Perspectiva adoptată este una comparativă, căutând să precizeze poziția României în context european. Voi discuta, totodată, relațiile la nivel macrosocial între indicatorii capitalului uman și cei ai resurselor materiale. În final, voi schimba nivelul de analiză, unitatea de referință devenind individul. Demersul se concentrează, în ultima secțiune, pe relațiile între capitalul uman și resursele materiale deținute de actorii individuali.

## 1. CONCEPTUL DE CAPITAL UMAN<sup>2</sup>

Capitalul uman constă în acele abilități ale indivizilor care sunt caracteristice acestora și rămân aceleași în orice mediu social, putând fi valorificate pe piața muncii, în schimbul unor resurse economice de orice tip. Practic, capitalul uman este format din capital educațional (abilități dobândite de indivizi în procesul de

---

<sup>1</sup> Elaborarea acestei lucrări a beneficiat de sprijinul a două granturi, care mi-au oferit, mai ales, ocazia de a accesa literatura existentă: grantul Universității București prin care am beneficiat de un stagiu de șase luni ca „guest research fellow” la Universitatea din Umeå (Suedia, 2000); grantul CNCSU *Dicționar de sărăcie* (1999, coordonator: Cătălin Zamfir). O parte din material valorifică texte pe care le-am scris pentru *Dicționarul de sărăcie* realizat de ICCV (1999–2001, vezi [www.iccv.ro/romana/dictionar/dictionar.htm](http://www.iccv.ro/romana/dictionar/dictionar.htm)). Am precizat în text aceste secțiuni.

<sup>2</sup> Textul acestei secțiuni valorifică materialul intitulat „Capital uman” pe care l-am lucrat pentru *Dicționarul de sărăcie* al ICCV. Modificările aduse sunt minore (țin mai mult de editare), cu excepția ultimului paragraf, care este cu desăvârșire nou.

instruire școlară, dar și în afara acestuia) și capital biologic (abilități fizice ale indivizilor, sintetizate, cel mai adesea, prin starea de sănătate). Capitalul uman s-a dezvoltat ca și concept în economie, unde este privit, în special, ca „estimare a abilității unei persoane de a produce venituri prin muncă” (Di Bartolo, 1999).

Istoricul termenului cunoaște multe suișuri și coborâșuri, după cum a fost agreat sau respins de către lumea academică și de către clasa politică. Deși a cunoscut afirmarea și structurarea conceptuală abia după deceniul șapte al secolului XX, termenul de capital uman a fost utilizat cu mult înainte în economie. Așa cum remarcă Kiker (1968), „două metode au fost utilizate pentru a estima valoarea [monetară a] ființei umane: procedura costului de producere și cea a câștigurilor capitalizate”. Prima metodă rezidă în estimarea costurilor nete ale „producerii” ființei umane în dezvoltarea ei, excluzând costurile de „întreținere” a acesteia, sir William Petty și Ernst Engel numărându-se printre promotori. Cea de-a doua metodă constă în evaluarea valorii prezente a câștigurilor trecute și viitoare ale indivizilor (J. Shield Nicholson și Alfred de Foville fiind cei mai cunoscuți economiști ce au utilizat metoda). Fără a oferi o modalitate de estimare a valorii capitalului uman, Adam Smith (*Avuția Națiunilor*) a definit ca elemente ale capitalului, în general, abilitățile și cunoștințele „folositoare” ale ființei umane, privită ca o mașină având asociate atât costuri, cât și capacitatea de a produce, în schimb, venituri. Similar, Léon Walras și Irving Fisher au argumentat, ca și alți economiști de la începutul secolului XX, asupra includerii abilităților ființei umane printre capitalurile disponibile.

Kiker (1966) notează șase motivații care au determinat, anterior anilor '60, tratarea ființei umane ca și capital: 1. Demonstrarea puterii unei națiuni; 2. Determinarea efectelor economice ale educației, investiții în sănătate și migrației; 3. Pentru a propune sisteme de taxare mai echitabile decât cele existente; 4. Pentru a determina costul total al războiului (în evaluarea pierderilor de război, după cele două conflagrații mondiale); 5. Pentru a avertiza populația asupra nevoii de conservare a vieții și sănătății și pentru a sublinia importanța vieții indivizilor pentru economia țării în care locuiesc; 6. Pentru a sprijini stabilirea compensațiilor decise de tribunale, în caz de moarte sau accident.

Sfârșitul anilor '50 și întreg deceniul șapte au readus capitalul uman în atenția lumii academice, îndeosebi sub imboldul lucrărilor lui Theodore Schultz, Jacob Mincer și Gary Becker.

Inițial, teoria modernă a capitalului uman s-a dezvoltat în jurul grupului de la Universitatea din Chicago, coordonat intelectual de Theodore Schultz, președinte al Asociației Americane de Economie. Postulând raționalitatea indivizilor, Schultz și colaboratorii săi au tratat cheltuielile educaționale și cu sănătatea drept investiții, în scopul creșterii productivității muncii și, implicit, a creșterii economice.

Jacob Mincer, Gary Becker și cei ce i-au urmat s-au concentrat mai mult pe studiul relațiilor dintre capitalul uman și veniturile din muncă, mai exact pe studiul variațiilor veniturilor, în funcție de gradul de educație al indivizilor. Acesta este

obiectul teoriei capitalului uman, a cărei remarcabilă expunere este realizată de Becker (1964). Esența teoriei este simplă: veniturile indivizilor cresc substanțial, în funcție de gradul de educație al acestora. Mincer și Becker au restrâns, în general, abordările lor asupra capitalului uman la analiza capitalului educațional, punând în evidență costurile asociate investirii în instruire, precum și relația dintre investițiile școlare și post-școlare.

În ultimele decenii, analizele asupra capitalului uman au început să îl definească pe acesta capital educațional, ca urmare a impactului teoriei capitalului uman. Blaug (1976) arată că educația reprezintă, în fapt, esența capitalului uman, importanța ei fiind superioară componentelor asociate stării de sănătate.

Conceptualizarea contemporană a capitalului uman a făcut ca vechile metode de estimare monetară a valorii ființelor umane să nu mai fie adecvate pentru măsurarea stocurilor de capital uman, atât la nivel micro, cât la nivel macrosocial.

Fiecare dintre componentele capitalului uman ridică probleme de definire și operationalizare. Capitalul educațional se prezintă în două forme distincte: pe de o parte, sunt abilitățile dobândite în urma participării la sistemele educaționale formale, cunoștințe atestate prin diplome, pe de altă parte, sunt orice alte cunoștințe și abilități dobândite în cursul vieții, prin eforturi proprii, sau prin contacte cu experți în diverse domenii, finalizate cu câștiguri de cunoaștere, în urma asimilării informațiilor primite prin interacțiunea cu aceștia. Pentru capitalul educațional atestat prin diplome, problema măsurării la nivel individual nu este foarte spinoasă, chiar dacă pot fi discutate diferitele metode utilizate: măsurarea prin ani de școală, prin grade de instrucție etc. În schimb, educația neformală produce stocuri de capital educațional greu de estimat.

Simpla măsurare a participării școlare este „mai puțin satisfăcătoare decât testarea directă a abilităților, dar poate fi dificil să fie testate toate abilitățile relevante” (OECD, 1996: 15). O posibilă măsurare este folosirea unei măsuri indirecte, precum stocul de capital educațional formal al părinților (exprimat, de exemplu, prin numărul total sau mediu de ani de școală absolviți de părinți). O metodă alternativă este cea propusă de către *International Adult Literacy Survey – IALS* (descrișă în OECD, 1998, p. 22–28), în care adulții sunt evaluați pe trei scale de cultură generală: *prose literacy* – cunoștințele și abilitățile necesare înțelegerii și utilizării informațiilor din ziare, texte de ficțiune și texte explicative; *document literacy* – cunoștințele și abilitățile necesare găsirii și utilizării informațiilor conținute de formulare oficiale, orare, hărți; *quantitative literacy* – cunoștințele și abilitățile necesare pentru a aplica operații matematice în materiale tipărite. Pentru fiecare dintre cele trei domenii sunt construite scale de scoruri de la 0 la 500, reprezentând sarcini de dificultăți diferite. Fiecare individ primește un scor pentru fiecare domeniu, egal cu cea mai complicată sarcină pe care o poate satisface cu o probabilitate de succes de 80%. Cele trei scoruri (câte unul pentru fiecare domeniu) sunt agregate, astfel încât fiecare individ să fie etichetat pe mai multe niveluri, în funcție de capacitatea sa de a se descurca, în situații în care sunt folosite materiale

scrise: nivelul 1 corespunde abilității de a identifica maximum o informație într-un material scris, nivelul 2 se referă la utilizarea prin inferențe simple a informațiilor identificate etc.

O astfel de metodă produce o estimare a capitalului educațional utilizat în practică, oferind o indicație puternică asupra cunoștințelor și abilităților indivizilor. Deși măsura oferă o bună aproximare a cunoștințelor și abilităților generale ale individului, utilitatea ei este destul de limitată, utilizarea capitalului educațional fiind redusă la capacitatea de a colecta și folosi informații din materiale scrise. Dezvoltarea unei măsuri similare, având însă o sferă de cuprindere mai largă, prin includerea și altor domenii ale vieții sociale, alături de cele trei sugerate de IALS, poate constitui o metodă de măsurare directă a capitalului educațional extrem de puternică. OECD lucrează în prezent la o astfel de metodă, într-o abordare a „îndemărilor/abilităților vieții” (*life skills’ approach*, OECD, 1998: 23).

În afară de măsurarea participării școlare și testarea directă a abilităților și cunoștințelor, există și un al treilea mod de a măsura capitalul uman educațional. Este vorba de estimarea valorii de piață, monetare, a capitalului uman, în cele două variante ale sale descrise mai sus și utilizate de economiști în abordările timpurii ale capitalului uman.

Starea de sănătate ridică și ea probleme de definire și măsurare. Nici economia, nici sociologia nu au produs măsuri directe ale stării de sănătate, ci fie aprecieri subiective ale indivizilor, fie măsuri monetare ale cheltuielilor pentru îngrijirea medicală. Capitalul biologic depinde, în mare măsură, de cel educațional, studiile relevând faptul că indivizii cei mai educați optează pentru servicii medicale de calitate sporită, selectând alternativele cele mai adecvate pentru menținerea sănătății în parametri optimi.

Atât cheltuielile pentru educație, cât și cele cu sănătatea pot fi privite atât ca investiție, cât și drept consum. Problema delimitării graniței între investiție și consum a preocupat, îndeosebi, economiștii (vezi Kiker, 1971, Mincer, 1993, Schultz, 1993), fără a conduce însă la un consens total. În general, s-a impus tratarea capitalului uman ca investiție, abilitățile constituente ale capitalului uman putând fi utilizate, practic, oricând, în funcție de mediul social și economic în care indivizii se pot plasa la un anumit moment. Mai mult, investiția este una continuă, ținând fie dezvoltarea (cursurile de perfecționare sau educația continuă, spre exemplu), fie menținerea stocului de capital (consultațiile medicale periodice, de exemplu).

La nivel macrosocial, capitalul uman este estimat prin agregarea stocurilor individuale de capital uman. O măsură comună constă în adunarea anilor sau nivelurilor școlare parcurse de indivizi, și, fie stabilirea ponderii populației adulte care a parcurs fiecare nivel de școlarizare, fie a mediei numărului de ani de școală parcurși de populația adultă. În ceea ce privește starea de sănătate, măsurile macrosociale sunt mai dezvoltate decât cele la nivel individual, incluzând, în plus, estimări privind incidența unor tipuri de boli infecțioase sau cronice.

Capitalul uman agregat la nivel național a fost utilizat, în special, pentru a caracteriza nivelul de dezvoltare al unei țări, sau pentru a explica creșterea economică a acesteia. Una dintre explicațiile frecvente pentru *boom-ul* economic din a doua jumătate al secolului XX al câtorva țări sud-est asiatice (Coreea de Sud, Singapore, Taiwan și Hong Kong, în special) constă în investițiile masive în educație ale guvernelor și cetățenilor țărilor în cauză (în 1999, 75% dintre absolvenții de învățământ liceal din Coreea de Sud se înscriau pentru o formă de învățământ superior).

Legătura dintre capitalul uman și sărăcie trece, la nivel macrosocial, prin relația mai sus menționată. Pentru nivelul individual, al gospodăriilor, această legătură este exemplar ilustrată prin colecția de articole scrise de Theodore Schultz și publicate în 1993 sub numele de *The Economics of Being Poor*. Pe de o parte, starea de sănătate constituie o resursă esențială pentru dezvoltarea individuală, în special pentru producerea de venit. Deprecierea stocului de sănătate al unui individ/gospodării conduce la diminuarea forței de muncă, pe care actorul social în cauză o poate utiliza pentru a-și satisface necesitățile. Pe de altă parte, capitalul educațional ridicat presupune o valoare mai ridicată a forței de muncă, datorată productivității sporite, implicând o plată mai ridicată în cazul vinderii acesteia (salariul reflectă, în general, productivitatea marginală a muncii, care crește odată cu gradul de educație, după cum demonstrează teoria capitalului uman). În plus, un nivel de instrucție mai ridicat presupune și o mai mare flexibilitate în adaptarea la condițiile specifice de pe piața muncii, contribuind la evitarea riscului șomajului.

În al doilea rând, sărăcia poate determina degradarea stocului de capital uman, obstrucționând cheltuielile de întreținere și dezvoltare ale acestuia (lipsa de resurse economice este asociată cu imposibilitatea cumpărării de servicii de sănătate și educaționale). Astfel, se poate intra într-un cerc vicios generator de sărăcie permanentă.

În al treilea rând, așa cum notează James Hackman (1999), decalajul dintre salariile celor mai educați salariați (în continuă creștere) și cele ale angajaților mai puțin școliți (și din ce în ce mai prost plătiți) este în continuă creștere, generând niveluri din ce în ce mai ridicate ale inegalității, cu efecte negative în ceea ce privește cronicizarea sărăciei. Hackman vede ca pe o necesitate îmbunătățirea abilităților și a celor mai puțin calificați și argumentează asupra importanței dezvoltării capitalului educațional ca modalitate de prevenire a sărăcirii, prin eficientizarea sistemelor de învățământ, dar mai ales prin investiții în formarea continuă a indivizilor.

În mod asemănător, Thomas Davenport (1999) construiește un model al salariatului ca investitor în capitalul uman (educațional). El notează că în ultimii ani numărul locurilor de muncă înalt specializate a crescut la toate nivelurile de educație, în detrimentul muncilor necalificate, slab specializate, precum și a managerilor de pe niveluri inferioare (maistrii, șefii de echipă etc.). Investiția în educația continuă apare, astfel, ca o prioritate pentru indivizi și o asigurare în fața

riscurilor șomajului și sărăciei. Pe de altă parte, companiile pot obține un profit superior investind, mai degrabă, în educația propriilor angajați decât în mărirea stocului de capital economic. Efectele în planul productivității muncii se văd imediat, salariații devenind mai creativi și, având o independență decizională crescută, pot reacționa mai eficient, cu soluții optime în situații noi și neașteptate.

Interesul deosebit pentru investirea în capital uman este reflectat și de preocuparea constantă a OECD de a sprijini creșterea economică, prin programe de dezvoltare a capitalului educațional. Studiile *cros-naționale* raportate pentru țările OECD arată că, la nivel individual, rata profitului investirii în educație este mai ridicată pentru absolvenții de învățământ superior decât pentru cei de liceu. În același timp, probabilitatea șomajului și a sărăciei se diminuează odată cu creșterea gradului de instruire. La nivel macrosocial, rata profitului investirii în învățământul secundar depășește, în general, rata profitului capitalului utilizat în afaceri (activități de producție sau comerciale), în timp ce beneficiile rezultate din investirea în învățământul terțiar se plasează la niveluri similare cu rata profitului capitalului investit în activități comerciale sau de producție.

Guvernele joacă, fără îndoială, rolul central în direcționarea formării și dezvoltării capitalului uman. Bugetele publice sunt în general principalii finanțatori, dar cheltuielile private, ale gospodăriilor și firmelor, sunt și ele destul de importante. Beneficiarii dezvoltării capitalului uman sunt, deopotrivă, indivizii, firmele și societatea. Investirea în capital uman, ca decizie politică cu importante efecte distribuționale și de creștere, este condiționată de toate aceste aspecte. Ea presupune cinci tipuri de opțiuni majore (OECD, 1998: 92–95): decizia asupra nivelului optim de investire, pentru societatea în cauză și membrii săi; modul de repartizare a costurilor între bugetul public, gospodării și firme/organizații, toate părți beneficiare ale investiției; alocarea optimă a resurselor rare (precum accesul în învățământul superior sau la cel preșcolar, accesul la îngrijire medicală etc.), dată fiind inegalitatea distribuirii beneficiilor; asigurarea echității în ceea ce privește distribuția beneficiilor investirii în capital uman; stabilirea procedurilor de monitorizare, măsurare, evaluare și asumare a responsabilității pentru rezultatele investiției pe termen scurt, mediu și lung. Metodele de stimulare a investițiilor gospodăriilor și firmelor în capital uman au în vedere, printre altele, informarea acestora asupra beneficiilor investiției, reduceri de taxe și impozite pentru costurile dezvoltării capitalului uman, recunoașterea diplomelor obținute prin urmarea cursurilor de scurtă durată sau a învățământului deschis, impunerea transparenței pe piața muncii, astfel încât să fie evidentă legătura dintre educație și cunoștințe – pe de o parte – și salarii, de cealaltă (OECD, 1996: 82–84).

O ultimă temă, adeseori abordată în literatura dedicată capitalului uman, este cea a migrației. Indivizii care iau decizia de a migra sunt în general mai bogați în capital uman, iar mișcarea lor migratorie este dinspre zonele sărace către cele dezvoltate. Aceasta afectează direct stocurile de capital uman la nivel comunitar, putând induce discrepanțe accentuate de la o colectivitate la alta, în cadrul aceleași

societăți sau între societăți diferite. Astfel de inegalități au, pe termen lung, efecte în planul dezvoltării colectivităților sau societăților în cauză și pot conduce la segregări. Decizia de investire în capitalul uman, la nivel macro- și mezo-social, poate fi orientată către descurajarea migrației indivizilor cu educație peste medie, din zonele sărace în capital educațional, concomitent cu investiții în consolidarea capitalului uman local. Alternativa poate fi una de menținere a decalajelor. Mai mult, în unele cazuri, migrația indivizilor bogați în capital uman (atât educație cât și stare de sănătate) poate fi o soluție, în cazul unor zone sărace în resurse și reprezentate ca neavând șanse de dezvoltare, din motive independente de voința umană. Plecarea masivă a indivizilor mai educați și a tinerilor (cu o forță de muncă superioară) poate conduce la disoluția acestor comunități sărace, în timp ce migranții pot obține acces la condiții de mediu social și natural superioare.

În România, atrage atenția mai ales studiul lui Dumitru Sandu asupra locului capitalului uman în dezvoltarea regională (1997). Demersul este realizat la nivel agregat (unitatea de referință este localitatea, respectiv județul). Opțiunea metodologică implică definirea a trei elemente ale capitalului uman: „capitalul educațional” (formal), „capitalul sanitar”, „mediul de comunicare”. Prima componentă este măsurată prin ponderea absolvenților de liceu, facultate sau școli postliceale în populația de peste 12 ani din localitate. Capitalul sanitar are drept indicator rata mortalității infantile. Al treilea element, „mediul de comunicare” reflectă accesul comunității la informație venită prin canale formale, fiind calculat ca scor factorial cu indicatorii: abonamente TV, abonamente la posturi telefonice, scrisori expediate din județ, toți relativizați prin raportare la 1000 de locuitori. Analiza relevă corelații puternice la nivel județean între cei trei indicatori, ca și între capitalul uman (scor factorial explicând variația celor trei indicatori descriși mai sus) și indicatorii resurselor materiale.

## **2. CAPITALUL UMAN – INDICATORI AGREGAȚI: ROMÂNIA ÎN CONTEXT EUROPEAN**

### **2.1. Starea de sănătate**

La nivel agregat, pot fi utilizați numeroși indicatori pentru a caracteriza starea de sănătate a unui grup, comunități sau societăți. Cei mai des întâlniți în statisticile internaționale sunt legați de speranța de viață, mortalitatea pe grupe de vârstă, precum și incidența unor boli, de regulă cele asociate cu sărăcia (tuberculoza) sau cu epidemiile contemporane (HIV/SIDA, SARS etc.). Speranța de viață reflectă, destul de fidel, efectul îngrijirii medicale acumulate de-a lungul mai multor generații, depinzând de un complex de factori legați de dezvoltarea economică, nivelul de trai, tradițiile culturale în ceea ce privește tratamentul medical etc. Mortalitatea infantilă și cea înregistrată la vârste mici (sub 5 ani) reprezintă indicatori consistenți pentru nivelul curent, reflectând în ce măsură îngrijirea

medicală la care majoritatea populației are acces asigură o stare de sănătate bună. Incidența bolilor are același sens, însă este puternic expusă la influența unor factori conjuncturali, precum prezența unei epidemii în vecinătate.

Din punct de vedere al speranței medii de viață la naștere, este interesant de observat că, la începutul mileniului III, nici una dintre țările ex-comuniste nu înregistra un scor mai bun decât Portugalia și Irlanda, cele care cunoșteau performanțele cele mai reduse din Europa de Vest (Tabelul nr. 1). România nu depășea ca speranță de viață decât țările caucaziene și slave din fosta URSS, Moldova, Albania și Turcia.

Datele sunt similare în ceea ce privește mortalitatea infantilă și cea înregistrată la vârste fragede. În țările Europei de Vest, ratele sunt de aproape două ori mai mici decât în fostul lagăr comunist, iar în țările ex-sovietice slave, în Caucaz, în Moldova, Albania, România și Turcia, lucrurile stau și mai rău. România prezintă rate ale mortalității infantile și la vârste fragede mai ridicate decât oriunde în Europa, exceptând Albania și Turcia (probabil că în aceste țări își face puternic simțită prezența tradiția culturală musulmană, reticentă la mijloacele moderne de tratare a sănătății).

Tabelul nr. 1

## Indicatori ai capitalului uman în țările europene

Țara	Noi absolvenți de învățământ superior (% în total populație în grupa 20–29 ani)*		Populație cu studii superioare (% în grupa de vârstă 25–64 ani)*		Speranța de viață la naștere, în ani (2001) **	Rata mortalității infantile la 1000 născuți vii, 1998 ***	Rata mortalității sub vârsta de 5 ani (la 1000 născuți vii), 1998 ***
	indicator	anul	indicator	anul			
0	1	2	3	4	5	6	7
Elveția	7,6	2001	25,2	2002	80,2	4	5
Suedia	12,4	2001	26,4	2002	80	4	5
Islanda	9,1	2001	25,6	2002	79,8	–	–
Franța	19,6	2000	23,5	2002	79,3	5	5
Italia	5,7	2000	10,4	2002	79,3	5	6
Austria	7,2	2001	16,9	2002	79	5	6
Spania	11,3	2001	24,4	2002	78,9	5	7
Norvegia	8,6	2001	34,2	2002	78,8	4	6
Luxemburg	1,8	2000	18,6	2002	78,5	–	–
Olanda	6,1	2001	24,9	2002	78,3	5	7
Germania	8	2001	22,3	2002	78,2	5	6
Grecia	3,8 <sup>a</sup>	1993	17,6	2002	78,1	6	8
Malta	3,3	2001	7 <sup>a</sup>	2001	78,1	–	–
Belgia	10,1	2001	28,1	2002	78	6	6
Finlanda	16	2000	32,4	2002	77,9	4	5
Marea Britanie	19,5	2001	29,4	2002	77,5	6	7



Continuare tabelul nr. 1

0	1	2	3	4	5	6	7
Danemarca	11,1	2000	27,4	2002	77,2	5	–
Cipru	3,3	2000	29,1	2002	76,9	–	–
Irlanda	21,7	2001	25,4	2002	76,5	6	7
Portugalia	6,4	2001	9,4	2002	76,5	8	8
Slovenia	8,2	2001	14,8	2002	75,9	5	7
Cehia	5,6	2001	11,8	2002	75,4	5	6
Polonia	7,4	2001	12,2	2002	74	10	11
Slovacia	7,4	2001	10,8	2002	73,3	9	10
Croația	–	–	14,7 <sup>b</sup>	1999	72,9	8	10
Lituania	7,6	2001	19,6	2002	72,9	9	12
Bosnia-Herțegovina	–	–	8 <sup>e</sup>	1999	72,8 <sup>e</sup>	–	–
Serbia și Muntenegru	–	–	8,9 <sup>h</sup>	1991	72,2	–	–
Macedonia	–	–	8,7 <sup>g</sup>	1994	71,8	16	18
Ungaria	3,7	2000	14,1	2002	71,7	10	12
Bulgaria	7,9	2001	21,1	2002	71,5	14	15
Estonia	7,3	2001	29,6	2002	71,2	9	12
<b>România</b>	<b>4,9</b>	<b>2001</b>	<b>10</b>	<b>2002</b>	<b>71,1</b>	<b>21</b>	<b>25</b>
Letonia	13,1	2001	44	2002	70,7	15	19
Armenia	6,3 <sup>c</sup>	2002	10,5 <sup>c</sup>	2002	69,7	15	18
Albania	–	–	7,3 <sup>d</sup>	2000	69,5	25	31
Turcia	5,47	1995	8,9	2001	69	38	42
Georgia	–	–	–	–	68,9	15	20
Bielorusia	–	–	17,1	1999	68,5	11	14
Moldova	–	–	8,3 <sup>f</sup>	2000	68	18	22
Ucraina	–	–	14,7	1999	67,7	14	17
Rusia	–	–	25,7	1999	65,2	17	20
Azerbaidjan	–	–	–	–	63,6	17	21

Surse și note:

(\*) Hollanders (2003) ; (\*\*) WHO (2003); (\*\*\*) World Bank (2001).

a. Arundel și Hollanders (2002); b. estimări proprii pe baza EVS'1999; c. calcule proprii pe baza NSS-RA (2003); d. date pentru grupa de vârstă 20–59, sursa: CEPS (2000a); e. CEPS (2000b); f. CEPS (2001a); g. CEPS (2001b); h. UNICEF (2001).

Țările sunt ordonate descrescător, după speranța de viață la naștere. Liniuțele indică lipsa de informație.

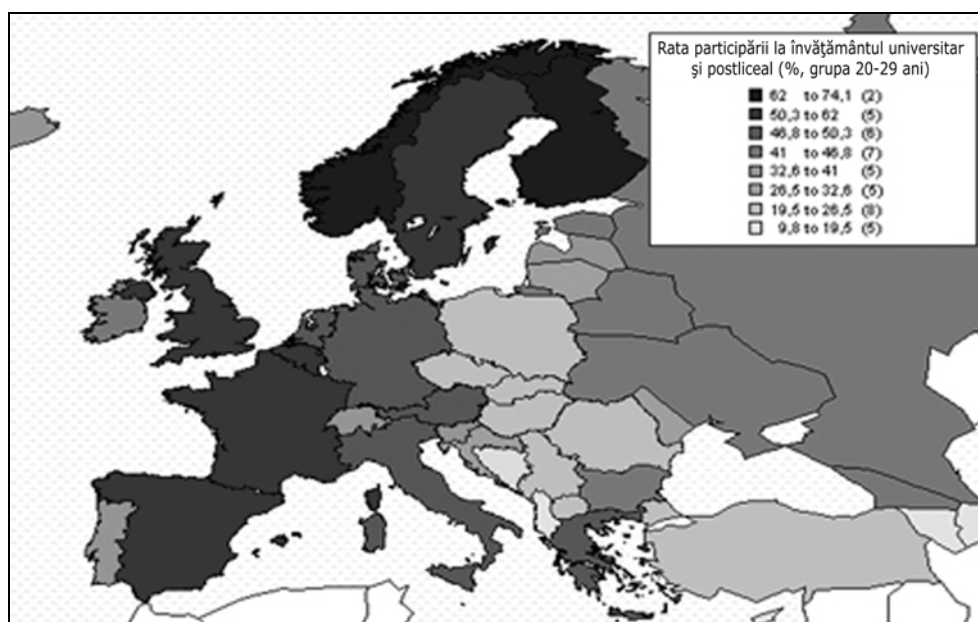
## 2.2. Educația formală și abilitățile

Un prim indicator al stocului de educație acumulat este ponderea populației cu studii superioare. În ultimul secol, aceasta a crescut constant, simultan cu specializarea rolurilor economice și a creșterii autonomiei indivizilor în cadrul organizațiilor, susținând și fiind susținută de progresul tehnologic și de creșterea productivității muncii. În țările Europei de Vest, cu câteva excepții (Italia și

Portugalia, mai ales)<sup>3</sup>, ponderea populației de vârstă activă care a absolvit cel puțin o formă de învățământ superior tinde să se plaseze între 20 și 30%. Țările ex-comuniste urmează un model diferit, cu investiții în capital educațional mai reduse de-a lungul timpului, dar și afectate de migrația importantă a absolvenților de învățământ superior către Europa de Vest și America de Nord.

Figura nr. 1

**Distribuția țărilor europene, în funcție de participarea la forme terțiare de educație**



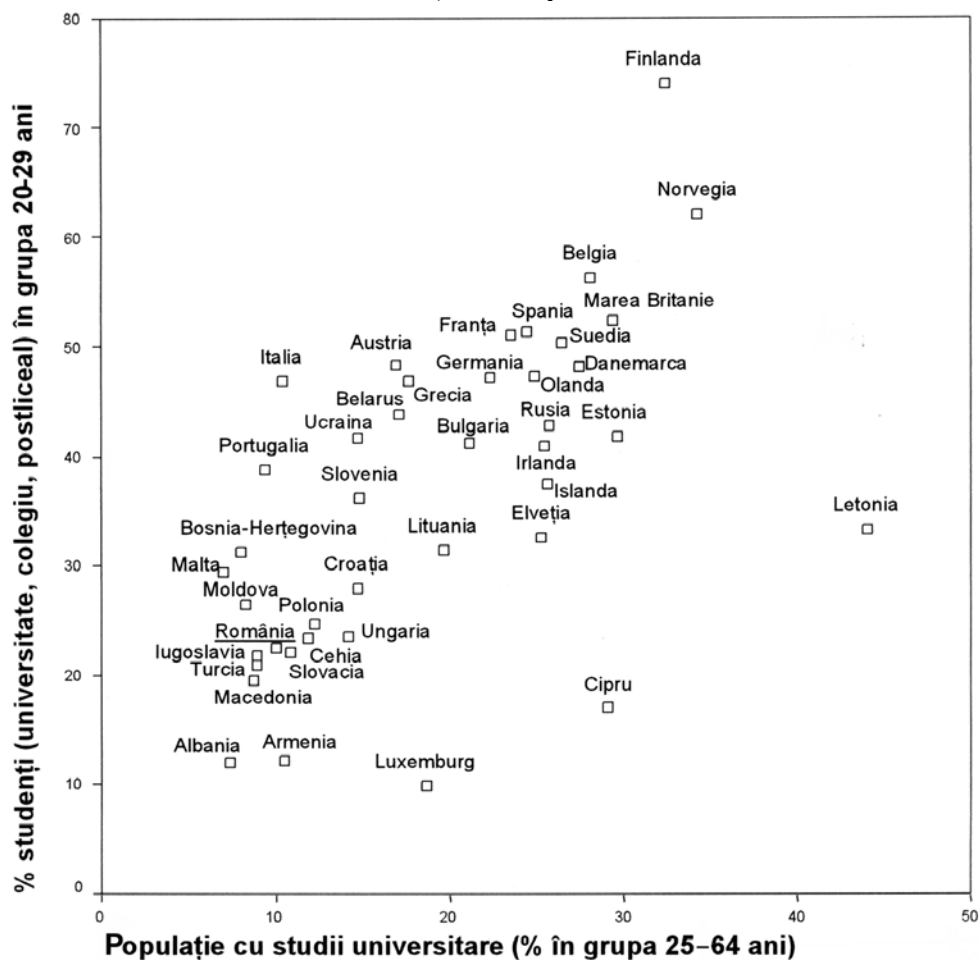
Sursa: International Labor Organization – *Key Indicators for Labor Market 99 CD-ROM*, ILO, Geneva (date 1996). Pentru țările colorate în alb nu am dispus de informație.

Și investiția curentă în educația superioară prezintă, în linii mari, aceeași diviziune geografică. În Europa de Vest, norma tinde să devină absolvirea unei forme de pregătire postliceală, de preferință de tip universitar, în timp ce în țările postcomuniste, modelul este încă cel de a încheia pregătirea formală o dată cu ciclul secundar superior. O importanță mai accentuată educației superioare continuă să fie acordată în țările sovietice slave și în cele baltice, reproducând, în linii mari, diviziunea internațională a muncii promovată de URSS încă din timpul lui Stalin.

<sup>3</sup> Italia prezintă problema migrației celor mai buni specialiști, atât către Europa, dar și către SUA. Începutul anilor 2000 a adus în Italia promovarea de măsuri de atragere în țară a acestor migranți, mai ales prin practicarea unor sisteme dedicate de impozite extrem de reduse. În absența unor condiții de lucru (cercetare, în primul rând) similare celor din țările de emigrare, măsura întârzie să dea roade. Austria la rândul ei este afectată de migrația către Germania.

Figura nr. 2

**Investiția în capital educațional superior, în funcție de capitalul educațional acumulat,  
în țările Europei**



Surse: vezi Tabelul nr. 1 și Figura nr. 1. Coeficientul de corelație  $R=0,590$ . Eliminând cei trei *outlieri* (Letonia, Cipru, Luxemburg),  $R = 0,797$ .

Relația puternică dintre investiția în capital educațional și stocul existent la nivel național este reprodusă și pentru componente ale capitalului educațional nesancționate formal. Este cazul utilizării calculatorului, manifestare a abilităților de integrare în lumea contemporană. Nu dispun de date comparative privind familiarizarea cu utilizarea calculatorului. Există însă date privind un estimator important, și anume, accesul și utilizarea Internetului. Indicatorul, propus de Hollander (2003), combină accesul persoanelor particulare la Internet, cu utilizarea acestui mijloc de comunicare de către firmele mici. Aceasta presupune două

lucruri: prezența calculatorului și capacitatea de a îl utiliza, cel puțin pentru comunicare. Aparent, sunt excluși automat din calcul indivizii săraci, care nu își permit un computer, dar care știu să îl utilizeze, precum și cei care, deși au un computer, nu au acces la Internet. Introducerea în calcul a utilizării Internetului de către firmele mici rezolvă parțial aceste probleme, indicele rezultat dovedindu-se consistent în ceea ce privește corelația cu indicatorii capitalului educațional formal. Studiul variației accesului/utilizării Internetului relevă din nou diferențele Est-Vest și pe cele observate în interiorul spațiului ex-comunist. Același lucru se petrece și cu nivelul investițiilor în tehnologia informatică și a comunicării (ICT) raportate la PIB. Utilizarea Internetului și investițiile în ICT scad în Europa, de la Nord la Sud și de la Vest la Est. Excepția o face un grup de 4 țări ex-comuniste (Cehia, Ungaria, Estonia și Lituania), care, în ciuda unui index mic al utilizării Internetului, investesc masiv în dezvoltarea ICT.

Diferențele dintre România și restul Europei apar și în ceea ce privește performanțele sistemelor de învățământ primar și gimnazial, indicator nu doar cantitativ, ci mai ales calitativ al capitalului educațional viitor. Începând cu anii '90, practica înregistrării periodice a informației comparative, privind rezultatele medii ale sistemelor educaționale a început să fie din ce în ce mai prezentă în lume. Un proiect al International Study Center (ISC) din Boston și al International Association for the Evaluation of Educational Achievement (IEA) a inițiat anchetele denumite generic TIMSS<sup>4</sup>, colectând în 1994–1995, și apoi în 1999, informații privind capacitatea de a utiliza cunoștințe de matematică și științe (biologie, geografie, chimie etc.) a elevilor din anul terminal al ciclului de învățământ secundar inferior (gimnaziu), ultimul obligatoriu pentru majoritatea țărilor incluse în analiză. Datele culese au exploatat modul de răspuns la o baterie standardizată de teste-grilă aplicată unor eșantioane de elevi, reprezentative pentru fiecare țară în parte. Rezultatele indică performanțe medii mai ridicate pentru țările dezvoltate, Europa, Asia de Sud-Est și America de Nord prezentând sisteme de învățământ mai performante din acest punct de vedere (vezi Figura nr. 3).

România s-a plasat constant sub media internațională, atât la matematică, cât și la științe, și în 1995 și în 1999. Dintre țările europene testate, doar Macedonia și Turcia au înregistrat, în 1999, rezultate (statistic semnificative) mai slabe, Moldova plasându-se la același nivel. Valul din 1995 situa România la același nivel cu Lituania, Cipru, Spania și Grecia, și mai bine decât Portugalia.

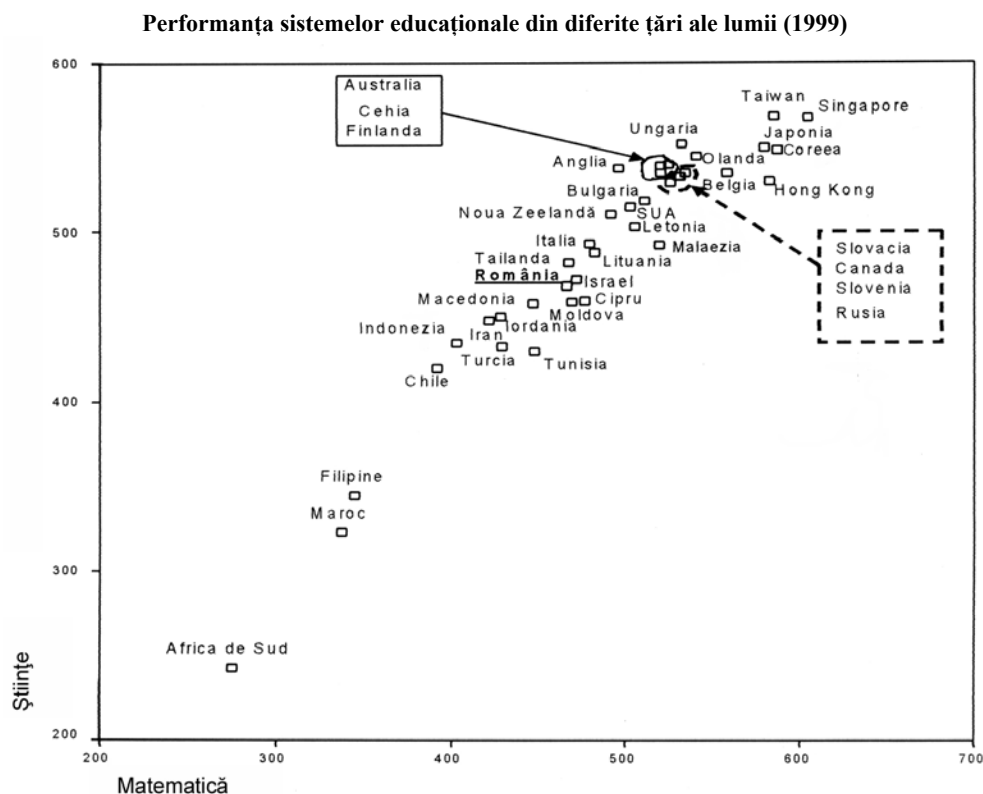
Un studiu similar<sup>5</sup> și-a propus, în 2001, testarea abilităților de a citi a elevilor din clasa a IV-a, ultima a ciclului primar (Mullis ș.a., 2003). Dintre cele 35 de țări incluse în analiză (multe diferite de cele studiate în cadrul TIMSS), România s-a clasat pe locul 22, tot în a doua jumătate, dar mai bine decât alte țări europene, precum Slovenia, Norvegia, Cipru, Moldova, Turcia și Macedonia.

<sup>4</sup> Acronim de la *Third International Mathematics and Science Study*.

<sup>5</sup> PIRLS – acronim de la *Progress in International Reading Literacy Study*.

Rezultatele obținute în cadrul celor două anchete – TIMSS'99 și PIRLS 2001 – sunt strâns corelate la nivel de țară<sup>6</sup>, indicând validitatea testelor folosite, dar și stabilitatea (inerția) în timp a performanței sistemelor educaționale.

Figura nr. 3



Sursa: TIMSS'99, conform Mullis ș.a (2000), Martin ș.a. (2000). Coeficientul de corelație  $R = 0,955$ .

Un alt sondaj de opinie, realizat în 350 de școli din România (*Reforma curriculară*, CEDU 2000+, mai 2001) aduce informație suplimentară asupra calității învățământului din România. Au fost investigate reprezentările profesorilor care predau la clasa a VIII-a, ultima a învățământului obligatoriu, asupra elevilor din școala respectivă. Datele sugerează că, în conformitatea cu ceea ce cred cei 3 496 de profesori chestionați, în medie, 5% din elevii claselor a VIII-a nu puteau citi cursiv un text la prima vedere, 7% nu puteau reda ideile principale dintr-un text citit la prima vedere, 5% nu puteau să aplice un calcul aritmetic elementar, iar 6%

<sup>6</sup> Coeficienții de corelație au luat valoarea  $R = 0,790$  între rezultatele medii pe țară la matematică obținute pentru TIMSS'99 și mediile pe țară ale PIRLS, respectiv  $0,862$  între PIRLS și rezultatele medii la nivel de țară pentru „științe” – TIMSS'99.

nu puteau să scrie relativ corect după dictare. Am utilizat eşantionul ponderat pentru a asigura reprezentativitatea pe tipuri de şcoli şi distribuţie geografică, şi am tratat non-răspunsurile numeroase – aproape jumătate din respondenţi – drept răspunsuri cu 0% la fiecare întrebare în parte. Omitând aceste nonrăspunsuri, cifrele estimate cresc la 12, 19, 14 şi, respectiv, 15%. Indiferent de modul în care am produce estimările cu pricina, cifra indică o performanţă redusă a sistemului de învăţământ obligatoriu din România.

Privind comparativ stocurile de capital educaţional, investiţia umană în dezvoltarea acestuia şi calitatea sistemelor educaţionale în Europa, se desprind câteva concluzii simple, legate mai ales de avansul cantitativ luat de statele vestice, care tinde să se mărească, dar şi de faptul că, din punct de vedere calitativ, diferenţele nu sunt extrem de importante: Chiar dacă mai puţini, absolvenţii de învăţământ superior din Est prezintă premisele date de educaţia primară şi gimnazială pentru a fi la fel de performanţi pecum cei din Vest. Excepţiile sunt, în principal, Turcia, Albania, România şi Macedonia, mai înapoiate atât ca pondere a deţinătorilor de diplome universitare şi ca tendinţă de creştere a numărului acestora, cât şi calitativ, ca performanţă a sistemului educaţional primar şi gimnazial.

### **Relaţia între educaţie, sănătate şi resursele materiale**

Indiferent de paradigma adoptată, la nivel agregat, relaţia între indicatorii capitalului uman şi cei ai resurselor materiale este una uşor de susţinut teoretic şi empiric. Prezenţa unei resurse umane bine educate şi cu o formă fizică (sănătate) mai bună determină o productivitate ridicată a muncii, o mai bună organizare a activităţii economice, o producţie mai ridicată, venituri superioare. Acestea, la rândul lor, permit noi investiţii în educaţie şi sănătate, determinând producerea unei resurse umane mai bine educate şi mai sănătoase. Pe de altă parte, indivizi mai sănătoşi vor avea posibilităţi mai mari de a se educa, în timp ce indivizi mai educaţi vor fi mai capabili şi mai dispuşi să prevină bolile şi să îşi îngrijească sănătatea.

Am investigat, la nivel agregat, legătura dintre cei câţiva indicatori ai stării de sănătate şi nivelului de educaţie studiată, atât prin prisma relaţiilor dintre ei, cât şi a celor cu produsul intern brut pe locuitor, exprimat în preţuri comparabile (la paritatea puterii de cumpărare). Acest din urmă indicator oferă o bună imagine a nivelului de dezvoltare economică a societăţii în cauză. Corelaţiile observate la nivelul setului de ţări europene sunt prezentate în Tabelul nr. 2.

Relaţiile sunt relativ puternice. Resursele materiale corelează pozitiv, atât cu educaţia cât şi cu starea de sănătate. Modelul cunoaşte puţine cazuri atipice, legate în principal de educaţie. În primul rând este Luxemburgul, mai ales datorită dimensiunilor reduse, a poziţionării în inima Europei de Vest (cea ce facilitează o migraţie ridicată), şi a statutului de paradis fiscal. Ponderea populaţiei cu studii superioare, ca şi numărul studenţilor este aici mult mai mic decât ar fi de aşteptat, dată fiind puterea economică a cetăţenilor ducatului. Numai că populaţia este extrem de redusă numeric (în jurul a 300 000 de locuitori) şi relativ îmbătrânită.

Ducatul nu atrage mulți intelectuali, nefiind un centru de cunoaștere. Irlanda cunoaște o situație diferită. Cu un ritm de creștere extrem de ridicat după integrarea în UE, țara investește mult în capitalul educațional, având o rată de participare la educația terțiară mult mai ridicată decât ar fi fost de așteptat, dat fiind nivelul produsului intern brut. Letonia, la rândul ei, are un comportament atipic în ceea ce privește ponderea ridicată a populației ce a absolvit forme terțiare de educație. În fine, Turcia, dată fiind poziția femeii în tradiția musulmană, prezintă niveluri mai ridicate decât s-ar putea aștepta, în ceea ce privește mortalitatea infantilă și la vârste mici.

Tabelul nr. 2

**Corelații între indicatori ai educației formale, ai stării de sănătate și ai puterii economice a țărilor europene**

	Noi absolvenți de universitate în 2001 (% în grupa 20–29 ani)	Populație cu studii universitare (% în grupa 25–64 ani)	% studenți (universitate, Colegiu, postliceal) în grupa de vârstă relevantă	Speranța de viață la naștere (2001)	Rata mortalității infantile (%o, 1998)	Rata mortalității sub 5 ani (%o, 1998)	PIB per capita 2001 (USD – PPC)
Noi absolvenți de universitate în 2001 (% în grupa 20–29 ani)	1						
Populație cu studii universitare (% în grupa 25–64 ani)	0,603	1					
% studenți (universitate, colegiu, postliceal) în grupa de vârstă relevantă	0,631	0,797	1				
Speranța de viață la naștere (2001)	(0,357)	0,552	0,500	1			
Rata mortalității infantile (%o, 1998)	(-0,364)	-0,561	-0,647	-0,753	1		
Rata mortalității sub 5 ani (%o, 1998)	(-0,395)	-0,529	-0,627	-0,778	0,993	1	
PIB per capita 2001 (USD – PPC)	0,379	0,590	0,688	0,870	-0,828	-0,828	1

Note: 1. Coeficienții de corelație sunt calculați după eliminarea *outlierilor* (cazurilor atipice) al căror comportament diferit față de tendința generală a putut fi explicat prin factori externi variabilelor studiate; 2. Toate țările europene au fost incluse în analiză, mai puțin Andorra, San Marino și Lichtenstein. Pentru unii indicatori nu am dispus însă de date complete. Dacă ar fi să tratez setul de date drept un eșantion, coeficienții de corelație prezentați în tabel ar fi semnificativi, cel puțin la nivelul  $p < 0,05$ , exceptându-i pe cei marcați prin închidere între paranteze, semnificativi pentru  $p < 0,10$ .

Surse: vezi Tabelul nr. 1, respectiv CIA – *The World Factbook 2001*, CIA, 2001, pentru PIB.

În ansamblul său, matricea de corelații descrisă în Tabelul nr. 2 sugerează că, la nivel agregat, există o strânsă legătură între dezvoltarea economică și resursele de capital uman. Indicatorii folosiți provin din ani diferiți: cei legați de educație, din 2001 (cu unele excepții, vezi Tabelul nr. 1), ca și speranța de viață și GDP/capita, în timp ce ratele de mortalitate sunt calculate pentru 1998. Dată fiind însă stabilitatea în timp a variabilelor în cauză, analiza poate fi realizată ca și cum ar fi vorba de înregistrări simultane, fără a afecta prea mult acuratețea interpretării. Rezultă de aici, date fiind corelațiile destul de puternice raportate, o anumită simultaneitate în dezvoltare pentru dimensiunea economică și cea a capitalului uman. Cele două atribute ale societăților europene variază împreună. Societățile mai bogate sunt mai educate și au cetățeni mai sănătoși, societățile mai bine educate sunt mai înstărite și prezintă o stare de sănătate mai bună etc.

### 3. CAPITALUL UMAN ÎN ROMÂNIA – NIVELUL INDIVIDUAL

Relația de covarianță se menține și la nivel individual, cel puțin în privința educației și a veniturilor: europenii mai bine instruiți tind să câștige mai bine (Tabelul nr. 3). Asocierea nu este deosebit de puternică. Există, în mod evident, și indivizi bine instruiți care câștigă prost, dar și oameni fără studii care câștigă foarte bine. Sunt o mulțime de factori care intervin aici: vârsta (de regulă, la același nivel de educație, cei mai tineri câștigă mai puțin decât cei mai în vârstă), averi moștenite, abilități existente dincolo de educația formală (vezi, de exemplu, cazul fotbalistilor de top sau cel al unor antreprenori), inechități distribuționale, furtul etc. Pe ansamblu însă, nivelul de instrucție și nivelul veniturilor sunt bine relaționate. Am subliniat în Tabelul nr. 3, pentru fiecare nivel de educație (pentru fiecare rând în parte), primele 2–3 categorii modale (decilele de venit cele mai frecvente pentru rândul în cauză). Trendul crescător astfel descris grafic confirmă cele afirmate mai sus, fiind susținut și de testele statistice.

Aceeași relație poate fi sesizată și în România (Tabelul nr. 4). Pe măsură ce indivizii sunt mai bine instruiți, nivelul mediu al veniturilor crește. Reciproc, indivizii cu venituri mai mari este de așteptat să dețină mai multe diplome certificând educația formală. Există și în acest caz multe excepții. De pildă cel mai ridicat venit din eșantionul utilizat a fost declarat de un absolvent de liceu: 35 de milioane de lei lunar. Grupurile date de nivelul de educație nu sunt, astfel, foarte omogene în ceea ce privește veniturile. Interesant este însă faptul că neomogenitatea afectează, în primul rând, categoriile care au un nivel de instruire mai scăzut, fiind mai redusă pentru cei cu studii postliceale și universitare (vezi valorile coeficientului de variație). Excepțiile în ceea ce privește câștigurile ridicate apar, de altfel, mai frecvent în rândul celor mai puțin educați, fără a ocoli totuși nici unul dintre grupuri. Chiar și fără a exclude aceste cazuri atipice, diferențele dintre grupuri sunt semnificative statistic între primele și ultimele nivele de instrucție (vezi nota de sub tabel). Eliminând din analiză acești *outlieri* (între 5 și 10 cazuri



pentru fiecare categorie de educație formală), diferențele apar a fi semnificative între toate perechile de categorii, fiind de așteptat să poată fi regăsite și la nivelul întregii populații.

Tabelul nr. 3

**Relația dintre educație și venit, la nivel individual, în Europa**

Nivelul de educație	Decila de venit										Total
	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	
<i>Fără gimnaziu</i>	31%	24%	17%	12%	7%	4%	3%	1%	1%	1%	100%
<i>Gimnaziu complet</i>	13%	20%	23%	17%	11%	7%	5%	2%	2%	1%	100%
<i>Școala de ucenici</i>	15%	13%	16%	16%	14%	10%	8%	4%	2%	2%	100%
<i>Treapta I-a de liceu</i>	11%	11%	16%	16%	15%	11%	8%	6%	3%	2%	100%
<i>Școala profesională</i>	7%	8%	10%	11%	10%	13%	14%	11%	10%	8%	100%
<i>Liceu complet</i>	7%	10%	12%	15%	16%	10%	10%	8%	5%	5%	100%
<i>Colegiu, postliceal</i>	4%	5%	8%	10%	12%	15%	14%	14%	9%	9%	100%
<i>Facultate +</i>	5%	5%	9%	11%	13%	13%	11%	11%	9%	14%	100%
Total	11%	12%	14%	14%	13%	10%	9%	7%	5%	5%	100%

Sursa: EVS'99. Măsurile (simetrice ale) asocierii,  $\tau = 0,263$  și  $\gamma = 0,300$ , sunt semnificative la  $p \leq 0,005$ . Categoriile nivelului de educație sunt cele din România sau echivalentul acestora pentru celelalte țări europene.

Tabelul nr. 4

**Relația dintre educație și venit, la nivel individual, în România.**

Cea mai înaltă formă de învățământ absolvită	Venitul personal lunar (septembrie 2003), în milioane lei				
	Media	Mediana	Maximul	Abaterea standard	Coeficientul de variație
<i>Fără școală</i>	0,7	0,5	2,5	0,7	1,06
<i>Școala primară</i>	1,2	1,0	8,0	1,1	0,91
<i>Gimnaziu</i>	1,6	1,4	10,0	1,4	0,87
<i>Treapta I-a de liceu</i>	1,9	1,8	12,0	2,0	1,03
<i>Șc. profesională /de ucenici/ învățământ complementar</i>	2,5	2,4	12,0	1,8	0,75
<i>Liceu</i>	2,6	2,5	35,0	2,9	1,11
<i>Învățământ postliceal / de maiștri</i>	3,9	3,0	20,0	3,1	0,80
<i>Colegiu</i>	5,2	4,5	20,0	3,9	0,75
<i>Facultate +</i>	5,2	4,0	25,0	3,8	0,73

Sursa: BOP-FSD, octombrie 2003. Diferențele dintre grupuri sunt semnificative ( $p \leq 0,05$ , testul Tamhane) după curățarea *outlierilor*. Între nivelurile superioare de educație (ultimele 3) și cei care nu au reușit să obțină cel puțin o diplomă de absolvire a liceului sau a școlii profesionale (primele 4 categorii) diferențele sunt semnificative, chiar și fără a elimina cazurile atipice.

Decalajele de venit și de capital uman (educație, sănătate și abilități) se reproduc și în plan regional și chiar comunitar (vezi și Sandu, 1997, 1999:132–143). Județele mai sărace au, în general, o populație mai slab educată. Regiunile mai bogate sunt, de regulă, cele care atrag o forță de muncă mai calificată, devenind astfel și mai dispuse spre creștere și tinzând să devină și mai bogate. Așa cum remarcă Dumitru Sandu, județele cele mai bogate în capital uman sunt poziționate în Transilvania și nordul Munteniei – Timiș, Arad, Cluj, Sibiu, Brașov, Prahova, Argeș și București, în timp ce, în Moldova, doar orașul Galați se plasează puțin peste media națională. Capitalul educațional este concentrat, cu precădere, în aceleași județe, mai urbanizate, neagricole, dar și principale centre universitare, ca și în Iași și Constanța – și ele centre universitare cu tradiție.

La nivel individual este dificil de estimat starea de sănătate și distribuția ei în populație. Evaluările subiective globale („Cât de sănătos v-ați simțit în ultima vreme...”) sunt, mai degrabă, circumstanțiale, sezoniere și dificil de interpretat. Respondentul poate să se afle sau nu sub impactul unei epidemii locale recente, al unui accident neașteptat, al impresiei produse de boala sau decesul unui prieten etc. sau poate pur și simplu să sufere de ipohondrie, sau, la polul opus, de nepăsare față de sănătatea proprie. Pe de altă parte, informația de natură „obiectivă” este, practic, inaccesibilă. De aici, imposibilitatea de a analiza în mod satisfăcător, la nivel individual, relația dintre starea de sănătate și orice alt atribut.

Există însă informație disponibilă despre măsura în care românii posedă și pot utiliza unele abilități utile în societățile contemporane, precum stăpânirea altor limbi decât cea maternă și a lucrului cu calculatorul. Conform datelor BOP-FSD, în octombrie 2003, aproximativ 42% dintre cetățenii români aflați în România cunoșteau cel puțin o limbă străină, un sfert dintre ei (cam 12% din populație) descurcându-se în două sau mai multe. Engleza și franceza (14, respectiv 10% din populație) erau cele mai răspândite dintre limbile cunoscute de populația României, care – acestea din urmă – nu erau însă vorbite în România de grupuri etnice importante și însușite și de celelalte naționalități<sup>7</sup>. Nivelul de cunoaștere era unul bun și foarte bun în cazul limbilor română, maghiară, țigănească și germană vorbite de alte grupuri etnice decât cea de bază, slab, „cu dificultăți” în ceea ce privește franceza și rusa, respectiv mediu pentru engleză și alte limbi.

Nu dispun de date cantitative comparative, însă nivelul de cunoaștere a limbilor străine în România pare a fi unul mediu, în raport cu alte țări europene. În

---

<sup>7</sup> Este vorba de limba română și de cea maghiară. Cunoașterea celor două limbi de către cetățenii români etnici neromâni, respectiv, nemaghiari este dificil de realizat pornind de la baza de date BOP din octombrie 2003, datorită problemelor majore de curățare existente pentru variabilele în cauză. În schimb, valul din mai 2003 permite estimarea la 9% a vorbitorilor de română și respectiv de 4% pentru cei de maghiară proveniți din alte grupuri etnice decât cel care dă limba respectivă. Estimările privind vorbitorii de alte limbi mergeau către 11% în cazul francezei și 15% în cazul englezei. Limba germană era vorbită de 2,6% din populație (în afara etnicilor germani), rusa de 2,5%, italiana de 1,7%, iar spaniola de aproape 1%.

comparație cu țările nordice, sau cu cele din Benelux, ca și cu Ungaria, Polonia, Slovenia sau Cehia, românii vorbesc în mică măsură alte limbi. Totuși, comparativ cu spațiul sudic (Portugalia, Grecia) stăpânirea limbilor străine este similară. Mai mult, este probabil ca limbile nematerne să fie mai cunoscute în România decât în țările mai mari din Europa: Franța, Germania, Italia, Anglia, Spania.

În ceea ce privește utilizarea calculatorului, 21% dintre români declarau, în octombrie 2003, că sunt familiarizați cu acesta (BOP-FSD). Nivelul mediu autoestimat („Ce notă v-ați acorda la utilizarea calculatorului”) este de 6,69 pe o scală de la 1 – prost, la 10 – foarte bine. Utilizarea computerului de către cei ce o fac este relativ frecventă (aproximativ 16–17 zile pe lună, în medie). În scopuri de comunicare, computerul este folosit, în medie, de utilizatori cam 11–12 zile pe lună (pentru e-mail și Internet). Interesant este că utilizarea computerului are loc în egală măsură acasă sau în *Internet Café*, față de locul de muncă sau la școală. În mod similar, deprinderea abilităților de utilizare a avut loc doar în o treime din situații în școală, o altă treime din utilizatori fiind autodidacți în acest sens, iar un alt sfert deprinzând cunoștințele necesare la serviciu, probabil, în bună măsură, tot singuri. Cifrele sunt mai scăzute decât față de vestul Europei, și chiar față de majoritatea țărilor foste comuniste deja integrate în Uniunea Europeană, dar mai ridicate față de spațiul ex-sovietic slav și țările din fosta Iugoslavie afectate de război.

Așa cum era de așteptat prin ipotezele formulate, atât utilizarea calculatorului cât și cunoașterea limbilor străine sunt abilități stăpânite în mai mare măsură de cei cu un nivel de educație mai ridicat, de locuitorii din orașe, din județele mai dezvoltate, de tineri, de bărbați, de cei cu venituri mai ridicate.

#### 4. CONCLUZII

Am discutat în secțiunile anterioare despre structura și nivelul capitalului uman, căutând să poziționez România în contextul european. Am arătat că nivelul educației și al stării de sănătate, ca și abilitățile, precum utilizarea calculatorului sau cunoașterea limbilor străine, prezintă niveluri mai reduse în România, țară săracă, în comparație cu restul Europei, nu doar material, ci și din punctul de vedere al capitalului uman.

Mai mult decât atât, investiția societății în dezvoltarea resurselor umane este și ea mai redusă decât în alte părți ale Europei, atât din punct de vedere cantitativ, cât și calitativ.

Pe de altă parte, capitalul uman reprezintă unul dintre motoarele dezvoltării, atât la nivel social și comunitar, cât și la nivel individual. De aici, în contextul în care investiția indivizilor în educație superioară este redusă, reprezentând un act mai puțin frecvent decât în alte țări, dar și redus ca frecvență în ansamblul societății românești, o strategie axată pe dezvoltarea capitalului educațional constituie atât o atitudine de adaptare activă, orientată spre creștere, cât și un act riscant, orientat spre dezvoltarea pe căi mai puțin „bătute”.

Capitalul educațional, starea de sănătate și veniturile curente sunt puternic intercorelate, atât la nivel individual cât și agregat. Capitalul uman și resursele economice fac, astfel, parte din aceeași sferă a dezvoltării, nivelurile lor fiind, în bună măsură, interdependente. Concluzia vine în aparentă contradicție cu credința răspândită în societatea românească, că educația și nivelul de calificare nu au nici o legătură cu veniturile obținute (vezi și Voicu, 2001, Jigău, 2000, pentru exemple empirice în acest sens). Este probabil ca, la același nivel de calificare, alte criterii decât cel al competenței să intervină în selecția și recompensarea angajaților. Este cazul relațiilor sociale, extrem de active și utile în societatea românească, dar și în întreaga lume postcomunistă. Circulația extinsă a acestor exemple, considerate anormale, dar practicate pe scară largă, în virtutea dublei morale, existența lor cu o frecvență destul de importantă, contribuie însă la neîncrederea în sistemul educațional, ca și la migrația destul de intensă a absolvenților de învățământ superior, înregistrată în România începând cu a doua jumătate a anilor '90 (vezi Voicu și Voicu, 2004). Se adaugă aici și specializarea defectuoasă, faptul că destul de frecvent, pozițiile din organizații publice sau private nu sunt ocupate de posesori de diplome în specialitatea respectivă, în ciuda unei oferte de forță de muncă destul de consistente cantitativ pe piața respectivă. Toate acestea contribuie la o lipsă de încredere în valențele eficiente, din punct de vedere economic, ale investiției individuale în educație, adăugându-se la transformarea acesteia într-un act relativ „riscant”, prin faptul că nu este practicat măcar de o majoritate relativă.

## BIBLIOGRAFIE

1. Anthony, Arundel, Hugo, Hollanders, *European Innovation Scoreboard 2002*, European Trend Chart on Innovation, European Commission, Enterprise Directorate-General, Bruxelles, 2002.
2. Annamaria, Di Bartolo, *Modern Human Capital Analysis: Estimation of US, Canada and Italy Earning Functions*, LIS, Working Paper 212, Luxemburg, 1999.
3. Gary, S. Becker, *Capitalul Uman. O analiză teoretică și empirică cu referire specială la educație*, București, Editura All, [ediția originală, în limba engleză: 1964], 1995.
4. Mark, Blaug, *A View on Human Capital*, „Journal of Economic Literature”: 827–855, 1976.
5. Center for Educational Policy Studies (CEPS), *Statistical data for background purposes of OECD review. Country: Albania*, CEPS, University of Ljubljana, Faculty of Education – December 2000, [http://www.see-educoop.net/education\\_in/pdf/oecd\\_report-alb-enl-t01.pdf](http://www.see-educoop.net/education_in/pdf/oecd_report-alb-enl-t01.pdf), 2000a.
6. Center for Educational Policy Studies (CEPS), *Statistical data for background purposes of OECD review. Country: Bosnia and Herzegovina*, CEPS, University of Ljubljana, Faculty of Education – December 2000, [http://www.see-educoop.net/education\\_in/pdf/oecd\\_report-fbh-enl-t01.pdf](http://www.see-educoop.net/education_in/pdf/oecd_report-fbh-enl-t01.pdf), 2000b.
7. Center for Educational Policy Studies (CEPS), *Statistical data for background purposes of OECD review. Country: Moldova*, CEPS, University of Ljubljana, Faculty of Education – August 2001, [http://www.see-educoop.net/education\\_in/pdf/oecd\\_report-mol-enl-t01.pdf](http://www.see-educoop.net/education_in/pdf/oecd_report-mol-enl-t01.pdf), 2001a.
8. Center for Educational Policy Studies (CEPS), *Statistical data for background purposes of OECD review. Country: Macedonia*, CEPS, University of Ljubljana, Faculty of Education – January 2001, [http://www.see-educoop.net/education\\_in/pdf/oecd\\_report-mak-enl-t01.pdf](http://www.see-educoop.net/education_in/pdf/oecd_report-mak-enl-t01.pdf), 2001b.
9. Thomas, Davenport, *Human Capital. What It is and Why People Invest It*, San Francisco, Jossey-Bass Publishers, 1999.

10. James, J. Heckman, *Policies to Foster Human Capital*, Aaron Wildavsky Forum, Richard and Rhoda Goldman School of Public Policy, University of California at Berkeley, 1999.
11. Hugo, Hollanders, *European Trend Chart on Innovation. 2003 European Innovation Scoreboard: Technical Paper No 2: Analysis of national performances*, European Commission, Enterprise Directorate-General: Innovation/SMEs Programme [disponibil on-line la: [www.cordis.lu/trendchart](http://www.cordis.lu/trendchart)], 2003.
12. B.F. Kiker, *Historical Roots of the Concept of Human Capital*, „Journal of Political Economy” 74 (October): 481–499, reprodus în Kiker (1971), 1966.
13. B.F. Kiker, ed., *Investment in Human Capital*, University of South Carolina Press, Columbia, 1971.
14. Mihaela, Jigău (coord.), *Învățământul rural din România: condiții, probleme și strategii de dezvoltare*, Institutul de Științe ale Educației, Ministerul Educației Naționale și Fundația pentru o Societate Deschisă, București, octombrie 2000 [ediția a II-a: UNICEF, 2002], 2000.
15. Jacob, Mincer, *Studies in Human Capital. Collected Essays of Jacob Mincer*, Volume I, Edward Elgar, 1993.
16. Michael, O. Martin, Ina, V.S. Mullis, Eugenio, J. Gonzalez, Kelvin, D. Gregory, Teresa, A. Smith, Steven, J. Chrostowski, Robert, A. Garden, Kathleen, M. O’Connor, *TIMSS 1999 International Science. Findings from IEA’s Repeat of the Third International Mathematics and Science Study at the Eighth Grade*, International Study Center, Lynch School of Education, Boston College, 2000. Disponibil și pe Internet: [www.timss.org](http://www.timss.org)
17. Ina, V.S. Mullis, Michael, O. Martin, Eugenio, Gonzalez, Kelvin, D. Gregory, Robert, A. Garden, Kathleen, M. O’connor, Steven, J. Chrostowski, Teresa, A. Smith, *TIMSS 1999 International Mathematics. Findings from IEA’s Repeat of the Third International Mathematics and Science Study at the Eighth Grade*, International Study Center, Lynch School of Education, Boston College, Disponibil și pe Internet: [www.timss.org](http://www.timss.org), 2000.
18. Ina, V.S. Mullis, Michael, O. Martin, Eugene, J. Gonzalez, and Ann, M. Kennedy, *PIRLS 2001 International Report: IEA’s Study of Reading Literacy Achievement in Primary Schools*, Chestnut Hill, MA: Boston College, 2003.
19. National Statistic Service of the Republic of Armenia (NSS-RA), *Statistical Yearbook of Armenia, year 2002*, [www.armstat.am](http://www.armstat.am), 2003.
20. OECD, *Measuring What People Know. Human Capital Accounting for the Knowledge Economy*, OECD, 1996.
21. OECD, *Human Capital Investment. An International Comparison*, Center for Educational Research and Innovation, OECD, Paris, 1998.
22. Dumitru, Sandu, *Human capital in regional development, Romanian*, „Journal of Sociology”, 1/1997.
23. Dumitru, Sandu, *Sociabilitatea în spațiul dezvoltării. Încredere, toleranță și rețele sociale*, Iași, Polirom, 2003a.
24. Theodore, W. Schultz, *The Economics of Being Poor*, London, Blackwell, 1993.
25. UNICEF, *Comprehensive Analysis of Primary Education in the Federal Republic of Yugoslavia*, UNICEF, Belgrade, December 2001.
26. Voicu, Bogdan, *Sutenabilitatea unor soluții de relansare a învățământului rural: descentralizarea și marketizarea*, în „Calitatea Vieții”, nr. 1–4/2000.
27. Voicu, Bogdan, Ovidiu, Voicu, *Migrația externă a românilor*, raport pentru Research and Consulting Group, ianuarie 2004.
28. World Health Organization (WHO), *World Health Report 2003*, <http://www.who.int/whr/en>, 2003.
29. World Bank, *World Development Report 2000/2001: Attacking Poverty*, <http://www.worldbank.org/wdr/index.htm>, 2001.