

## WP1 VIZIUNE SI STRATEGIE

# ANALIZA DIAGNOSTIC

# UNIVERSITATEA ȘI VALORILE SOCIALE

PANELUL NR. 4

Coordonator: Prof. Dr. Andrei MARGA

Raportor: Drd. Eunicia TRIF



1



## Membri panel

Titlatura științifică Prenume, Nume	Rol în panel (coord., rap., expert)	Instituție	Semnatura
Prof. univ. dr. Andrei Marga	coordonator	Universitatea Babeș-Bolyai	
Prof. univ. dr. Vasile Macoviciuc	expert senior	SNSPA	
Prof. univ. dr. Constantin Brătianu	expert senior	Academia de Studii Economice	
Conf. univ. dr. Antigona Rădulescu	expert senior	Universitatea Națională de Muzică	
Prof. univ. dr. Vasile Ișan	expert senior	Universitatea A. I. Cuza	
Prof. univ. dr. Pia Brânzeu	expert senior	Universitatea de Vest Timișoara	
Conf. univ. dr. Alina Andreica	expert junior	Universitatea Babeș-Bolyai	
Asist. univ. drd. Camelia Moraru	expert junior	Universitatea Babeș-Bolyai	
Asist. univ. drd. Cristina Bojan	expert junior	Universitatea Babeș-Bolyai	
Drd. Sonia Pavlenko	expert junior	Universitatea Babeș-Bolyai	
Asist. univ. dr. Ciprian Bogdan	expert junior asistent panel	Universitatea Babeș-Bolyai	
Drd. Eunicia Trif	raportor	Universitatea Babeș-Bolyai	





## CUPRINS

<b>Capitolul 1. Definirea problemei/importanței domeniului și plasarea sa în contextul temei generale a învățământului superior din România.....</b>		<b>4</b>
1.1.	Precizări terminologice.....	4
1.2.	Responsabilitatea socială și civică a universităților.....	10
1.3.	Stări și probleme.....	14
<b>Capitolul 2. Analiza la nivelul subtemelor panelului.....</b>		<b>17</b>
2.1.	De ce este important domeniul pentru învățământul superior?.....	17
2.2.	Care sunt principalii indicatori de evaluare?.....	29
2.3.	Starea actuală din țara noastră raportată la indicatorii de evaluare.....	38
2.4.	Specificul abordării din România, momente cheie, procese semnificative, transformări rezultate și implicațiile lor.....	40
2.5.	Care este practica internațională în domeniu? .....	43
2.6.	Care sunt principalele teme de dezbatere naționale, europene și internaționale actuale în domeniu? .....	49
<b>Capitolul 3. Provocări și factori de succes – orizont 2025.....</b>		<b>54</b>
<b>Capitolul 4. Analiza SWOT.....</b>		<b>58</b>
<b>Concluzii.....</b>		<b>61</b>
<b>Bibliografie.....</b>		<b>62</b>
<b>Surse electronice.....</b>		<b>67</b>





## Capitolul 1.

# Definirea problemei/importanței domeniului și plasarea sa în contextul temei generale a învățământului superior din România

### 1.1. Precizări terminologice

În sens strict termenul valoare a apărut odată cu cuvântul grecesc *axia*, care a însemnat, la origine *preț, cost*. Preluat în limbajele moderne termenul *valoare* s-a referit inițial la economi. Se considera drept valoarea unui produs, prețul lui de schimb. Mai târziu au intervenit diferite interpretări ale valorii, de la Hobbes trecând prin Ricardo și Marx, până la Stiglitz și Krugman. Cu timpul s-a admis că pe lângă valorile economice se poate vorbi și de alte valori, prin valoare înțelegându-se în acest context un produs al activității umane care satisface nevoi ale omului. Întrucât viața umană este prin natura ei o viață socială, o componentă socială a valorilor s-a admis de la început. Odată delimitate diferitele valori s-a considerat că este posibilă o abordarea a culturii ca sistem de valori și s-a trecut, odată cu neokantienii, la teoria și filosofia valorilor. În sfârșit, printre valori s-au făcut distincții valabile și astăzi precum distincția dintre „*valori materiale și valori spirituale*”, „*valori ale vieții individuale și valorii ale vieții sociale*”, „*valori scop și valori mijloc*”, „*valori relative și valori general valabile*”.

În studiul de față ne interesează însă valorile raportate la învățământul superior.

Atunci când vorbim de valori în învățământul superior avem în vedere, dintre multele folosiri ale termenului, acea conotație care suprapune valoarea cu domeniul moralei, dreptului, artei. Suntem astăzi după o relativ îndelungată tradiție a abordării autonomizate a valorilor (iar sintagme precum „*les valeurs d'une société*” (Malraux), „*le systeme de valeurs d'une société*” (Sartre) au căpătat folosire curentă). Putem, în orice caz aborda învățământul superior din perspective multiple, a randamentului, a accesului, a calității, a grijii pentru studenți etc., dar și din punctul de vedere al încorporării de valori.

Cine observă, însă, proiectul conferinței mondiale asupra învățământului superior din 2009, elaborat de UNESCO (septembrie 2008), se poate întreba – după ce reține temele majore (“*higher education's role in addressing major global challenges: sustainable development and poverty eradication*”) și temele subalterne ale sesiunilor (“*internationalization, regionalization and globalization*”; “*equity, access and quality*”; „*learning, research and innovation*”), precum și unghiurile de vedere din care vor fi considerate temele (“*public and private actor's role*”; “*the emergences of new models and approaches*”; „*ICT and educational resources*”; “*funding and investments*”; “*governance and management*”) – unde intervin valorile? Cum sunt considerate valorile în această abordare care, în mod legitim, urmărește să ia act de situația actuală a învățământului superior și, mai ales, să configureze acțiuni?

Ținând seama de evoluția recentă, spre abordări tehnico-economice și manageriale tot mai riguroase, a universităților din Europa și America de Nord,





Întrebarea se lărgiște. Mai intră în discuție valorile având în vedere urgențele de acțiune care apar frecvent în spațiul comunității mondiale (direcționate, înainte de toate, spre Africa)? Nu cumva discuția despre valori este astăzi în contratimp cu cerințele de operaționalizare a programelor de acțiune în scopul eficienței și competitivității la care solicită epoca globalizării? Este realist să tematizăm valorile atunci când parametrii hotărâtori ai unei situații se lasă formulați precis, cantitativ? În condițiile prevalenței actuale a abordărilor factual-pozitiviste sau structural-funcționaliste oare mai rămâne loc discuției despre valori? O instituție dedicată formării, cercetării științifice și serviciilor către comunitate, cum este universitatea, are nevoie de lămurirea valorilor sau mai curând de organizări, governance și management performante?

Dacă privim istoria universității din Europa și America de Nord, de care a depins multă vreme evoluția universităților din lume, atunci putem spune că s-au înregistrat câteva momente distincte din punctul de vedere al raportării la valori. În epoca modernă a câștigat relief durabil momentul raționalismului cuprinzător, reprezentat de concepțiile legate de numele lui Humboldt și ale Cardinalului Newman. A urmat momentul pozitivismului industrial, de la mijlocul secolului al XIX-lea, care a legat universitatea de nevoile dezvoltării tehnico-economice. După primul război mondial s-a profilat momentul politicizării universităților, sub semnul unor interpretări ideologice ale istoriei, care se leagă de regimurile totalitare din Rusia și Germania. După al doilea război mondial s-a conturat momentul angajării universităților în promovarea societății deschise și a unificării europene. De la mijlocul anilor șaptezeci, universitățile europene au căutat să satisfacă nevoile societății industriale avansate și să se reorganizeze pe considerente de performanță în formare, cercetare științifică, servicii către comunitate. În ani nouăzeci universitățile europene sunt confruntate cu cerințele de competitivitate ale epocii globalizării, în care caută să țină în mâini ambele capete ale istoriei universitare europene: orientarea spre societate din perspectiva umanismului european și orientarea spre eficacitate tehnologică și economică susținută de științe. În acest moment ne aflăm astăzi, când este deja nu numai la orizont, ci și un fapt de experiență o structurare a societății moderne.

Care este optica documentelor universitare, aflate în vigoare, asupra valorilor în universitate? Vrem să facem mai întâi trei observații privind documentele europene.

Se poate observa că *Magna Charta Universitatum* (1988) a făcut în istoria recentă a universităților europene cotitura spre reasumarea înțelegerii clasice a universității, la distanță de reducerile pozitiviste sau funcționaliste tipice societății industriale. Cunoscutul document hotărât la Bologna, cu prilejul aniversării celei mai vechi universități din Europa, reia conceptul universității drept „centru de cultură, de cunoaștere și de cercetare” și accentuează autonomia universității în raport cu forțele politice, economice și ideologice din societate: „libertatea în cercetare, în industrie și în formare, ca principiu fundamental al vieții universitare, trebuie să fie garantată și promovată de puterile publice și de către universități”. *Magna Charta Universitatum* consideră valorile libertate academică și autonomie universitară drept principii ale organizării și funcționării universității.

Se poate observa că documentele universitare europene au reafirmat opțiunea universității constituită pe valori. *Declarația de la Sorbona* (1998) a cerut „elaborarea unui cadru comun de referință care să vizeze o transparență accentuată a diplomelor, facilitarea mobilității studenților și a capacității lor de a răspunde pieței muncii” și a indicat







acțiuni majore în această direcție (reorganizarea studiilor superioare pe două cicluri, folosirea *ECTS*, extinderea competenței comunicative în limbi moderne, recunoașterea calificărilor, încurajarea mobilităților), pe fondul respectării diversității sistemelor din țările europene. După ce se amintește că „Europa pe care o construim nu este doar aceea a monedei Euro, a băncilor și a economiei; ea trebuie să fie și o Europă a cunoașterii”, în *Declarația de la Sorbona* se scrie: „Construind, trebuie să consolidăm și să punem în valoare dimensiunile intelectuale, culturale, sociale și tehnice ale continentului nostru. Acestea au fost modelate într-o bună măsură de universități, care continuă să joace un rol cultural în dezvoltarea lor”.

Se mai poate observa, în sfârșit, că *Declarația de la Bologna* (1999) reafirmă că „independența și autonomia universităților sunt garante ale capacității sistemelor de învățământ superior și de cercetare de a se adapta în permanență la evoluția nevoilor, a așteptărilor societății și a programelor cunoașterii”. Autonomia și responsabilitatea pentru performanțe sunt valori ce se presupun reciproc în epoca globalizării, în care nevoia de a spori competitivitatea universităților a intrat pe agenda curentă. „Spațiul european al învățământului superior” – a cărui construcție instituțională a început cu *Declarația de la Bologna* – se dezvoltă asumând adevărul că „pretutindeni, vitalitatea și împlinirea civilizațiilor se măsoară în funcție de deschiderea lor culturală în raport cu celelalte țări. Trebuie să facem în așa fel încât sistemul european de învățământ superior să exercite în lumea întreagă o putere de atracție care să fie la înălțimea noilor sale tradiții culturale și științifice”.

Merită să ne oprim asupra abordărilor din alte părți ale lumii, consacrate asumării valorilor de către universități.

În *Report* al conferinței Asia-Pacific, de la Macao (2008), bazat pe rapoarte naționale, se atrage atenția asupra „ways in which higher education is responding to a changing world: as an engine or driver of change; as a means of meeting present and future employment needs; and as a promoter of, or contributor to, socio-economic growth” și se menționează varietatea situațiilor din diversele țări: în unele țări se pune accentul pe “development of individual and societal values, attitudes and beliefs that higher education encourages”, în alte țări “the emphasis is entirely on the economic/development prevision role of higher education, rather than on the development of other aspects of society”. *Report*-ul atrage atenția asupra „higher education as a central pillar et democracy and society” și subliniază că „the recognition if the value of social commitment is emerging”. “There is a considerable emphasis in the region on curricular development, environmental and sustainable development, peace building, human rights and citizenship”.

În *Declaration* a conferinței America Latină – Caraibe, de la Cartagena de Indias (2008), accentul este pus explicit pe contribuția indispensabilă a învățământului superior la “social progress, the generation of wealth, the strengthening of cultural identities, social cohesion, the struggle against poverty and hunger, the prevention of climate change and the energy crisis, as well as for fostering the culture of peace”. Pe de altă parte, “higher education is a human right and a social public good”. Pe de altă parte, “the responses of higher education to society’s demands must be based on the university community’s critical and rigorous intellectual ability in defining its objectives and assuming its objectives and assuming its commitments”. *Declaration* cere universităților angajarea în democratizarea și modernizarea țărilor respective. „Autonomy involves





social commitment, and both must go hand in hand”. *Declaration* propune “inversarea (to reverse)” tendinței de marketizare a vieții universitare în favoarea conceperii învățământului superior ca “*public good*”. Iar înăuntrul acestei concepții “we emphasize and defend the humanistic character of higher education. It should therefore be oriented toward the comprehensive training of persons, citizens, and professional able to approach with ethical, social, and environmental responsibility the multiple challenge involved in endogenous development and in the integration of our countries, and who can actively, critically, and constructively participate in society”.

Se poate sublinia, după parcurgerea *Report*-ului și a *Declaration*, orientarea hotărâtă spre răspunderea universității în fața unei lumi în schimbare și, respectiv, în fața evoluției societății. Ambele documente leagă autonomia recunoscută universității cu responsabilitatea într-o unitate indisolubilă. Autonomia și răspunderea socială a universității se presupun reciproc. Din această perspectivă, abordarea neoliberală dominantă în ultimele decenii ar trebui integrată într-una mai cuprinzătoare.

Pe baza *European Value Surveys*, realizate de *European Values Systems Study Group* (EVSSG) în 1981-1982 și 1990, Stephen D. Harding și Franz J. Hiksloops au examinat poziția „muncii” printre valorile activității umane. Autorii au avut drept premiză împrejurarea că în epoca modernă oamenii își petrec cea mai mare parte a zilei la muncă, societățile îi educă pe tineri să-și asigure viața pe suportul muncii, iar munca este considerată, împreună cu Freud, cea mai puternică legătură a persoanei cu realitatea. Ei au luat ca premisă, de asemenea, constatarea conform căreia, istoricește, de muncă s-au legat valori diferite: „sustenance” în societățile agrare; „material success” în societățile industriale; și „*expresivism*” în welfare societies (Yankelovich), precum și împrejurarea că la capătul succesului istoric al „*eticei protestante*”, care este sistemul industrial stabilizat, s-a deschis perspectiva unor noi valori (Inglehart). În sfârșit, autorii au avut ca premisă faptul că schimbarea valorilor legate de muncă, de la „materialismul” societății industriale la „*postmaterialismul*” ce se conturează în acești ani, este susținută de dezvoltările din cunoaștere și tehnologii din zilele noastre.

Așadar, factori istorici, factori culturali și factori ținând de societatea contemporană au afectat valorile legate de muncă. Dacă se pleacă – iar autorii studiului *New work values: in theory and in practice* (1995) pleacă de aici – de la conceperea funcționalistă a „muncii” ca „*exchange*” (fiecare persoană este recompensată pentru munca sa), „*social contract*” (interacțiune cu alte persoane), „*status*” (munca respectivă asigură un anumit rang în societate) și „*personal meaning*” (munca procură o sursă de identitate și împlinire) – atunci, pe baza datelor *European Values System Study Group*, se poate spune că: a) se petrece “a shift in the population towards a more individualistic style of expresion”; b) din 1981 spre 1990 se constată o creștere a opțiunilor persoanelor în favoarea “*personal involving in their work*”: „*use initiative*”, “*responsible job*”, “*achieve something*”, “*meet one’s abilities*”, “*interesting job*”, stagnarea operațiunilor favorabile “*comfort items*” (“*not too much pressure*”, “*generous holidays*”, “*good hours*”, “*respected job*”) și o ușoară creștere a opțiunilor pentru “*material conditions items*” (“*good day*”, “*job security*”); c) creșterea semnalată, în favoarea “*expresive value*”, privește în primă linie managerii și responsabilii din organizații, populația cu o educație mai dezvoltată și tineretul; d) organizațiile pot integra indivizii în baza unor “*corporate and individual values*” dacă folosesc înțelept “*employee surveys and quality improvement teams*” și





adoptă “a learning approach to the management of their human resources which is appropriate to the more demanding nature of their workforce”.

Cu înregistrarea aici prezentată avem la dispoziție o primă privire în opțiunile oamenilor din zilele noastre. În acest caz a fost vorba de opțiunile referitoare la valorile legate de „muncă”. Acestea confirmă ipoteza unor schimbări în raport cu opțiunile caracteristice societății industriale și, prin implicație, față de opțiunile din societățile anterioare.

O înregistrare mai cuprinzătoare s-a realizat prin *Europäische Wertestudie*, ce s-a bazat pe administrarea unui chestionar ce a conținut 230 de informații unui eșantion de 104.414 persoane din țările europene, în 1981, în 1990 (cu includerea țărilor din Europa Centrală și Răsăriteană) și 1999. Pe baza acestei înregistrări, Michaela Watzinger, în *Die Sehnsucht nach Ordnung* (2002), a supus unei examinări cunoscuta teză a lui Ronald Inglehart (*Modernisierung und Postmodernisierung. Kultureller, wirtschaftlicher und politischer Wandel in 43 Gesellschaften*, 1998), conform căreia se va produce o „deplasare de la valori materialiste la valori postmaterialiste (eine Verschiebung von materialistischen zu postmaterialistischen Werte)”.

Rezultatul examinării se poate rezuma în felul următor: a) „*postmaterialiștii*” au trecut de la 18% în 1990 la 15%, în 1999, „*materialiștii*” de la 24% la 25%, iar „*materialiștii moderați*” de la 33% la 35%; „*postmaterialiștii moderați*” au rămas la 25%; b) „*materialiștii*” au crescut în „*Ostblock*” de la 31%, în 1990, la 35%, în 1999, în vreme ce în restul Europei au stagnat la 20%; c) „Insgesamt tendieren im ehemaligen Ostblock in beiden Jahren deutlich mehr Menschen zum Materialismus – Tendenz steigend, was sich mit zunehmendem Wohlstand aber wieder sehr leicht verändert könnte”; d) numai în șase țări (Cehia, Austria, Irlanda de Nord, Danemarca, Slovenia, Italia) se constată o deplasare spre „*valori postmaterialiste*”; e) dintre *valorile sociale* (gesellschaftliche Werte), *viața de familie* (Familienleben) se menține cu opțiuni ridicate (90% în 1990, 91% în 1999), „*dezvoltarea personală (persönliche Entfaltung)*” rămâne în față (85%, respectiv 87%), „a trăi mai simplu și mai natural (einfacher und natürlicher zu leben) stagnează în dreptul aceleiași opțiuni (83%), la fel (la 66%) „a face mai mult pentru progresul tehnic (mehr für den technischer Fortschritt tun)”, „a pune mai puțin preț pe bani și posesiune (weniger Wert auf Geld und Besitz legen)” crește ușor (de la 59% la 61%), „mai mult respect pentru autorități (mehr Respekt für Autorität) stagnează (la 55%), „a considera munca drept ceva mai puțin important în viață) die Arbeit im Leben weniger wichtig nehmen)” crește (de la 27% la 31%, însă mai mult în Vest decât în Est); e) „die gesamteuropäische Entwicklung bei konkreten gesellschaftlichen Ziele unterstreicht die These vom <<additiven Wertewandel>>” f) opțiunea pentru „folosirea prestațiilor statului (staatliche Leistungen auszunutzen) a scăzut (stă între 5% în Danemarca și 43% în Franța), dar este crescută în unele țări (Ungaria, România, Malta, Italia); „sustragerea de la plata impozitului (Steuerhinterziehung)” este variat acceptată (între 53% în Bielorusia și 7% în Malta); „a minți în folos propriu (zum eigenen Vorteil lügen)” este evaluat pozitiv cu variații (de la 57% în Bielorusia la 9% în Bulgaria); „a da bacșiș (Schmiergelder)” se acceptă divers (de la 1% în Malta la 35% în Bielorusia); g) „micile înșelătorii (kleine Betrügereien)” sunt acceptate de un procent în scădere în Europa de Vest (de la 27% în 1990 la 23% în 1999) și de un procent în creștere în Ostblock” (de la 21% la 25%); „autodeterminarea (Selbstbestimmung)” este distribuită variat (de la 93% în Suedia, 86% în Olanda, 86% în Danemarca, 85% în Franța, la 37% în România, 39% în Ungaria, 42%







în Polonia, 13% în Malta); h) încrederea în instituții a scăzut ușor în „Ostblock” (de la 43% în 1990 la 42% în 1999) și a crescut semnificativ (de la 48% la 51%) în Europa de Vest și este mai mare în Finlanda, Islanda, Danemarca, Malta și mai mică în Cehia, Bulgaria, Grecia, Croația.

Pe aceeași bază, înregistrarea operată sub titlul de *Europäische Wertestudie*, Miklos Tomka a abordat, în *Unsichtbare Grenzen?* (2002), preferințele valorice (Wertepreferenzen) ale „Estului” și „Vestului” european considerând „subjektive Lebensgefühl”. În Europa de Vest procentul celor ce se declară „nefericiți (*unglücklich*)” nu trece de 20% (cu excepția Greciei), în față fiind un grup de țări (Germania occidentală, Italia, Malta, Portugalia, Spania). Comparabile sunt unele țări din Europa Centrală (Croația și Cehia). Cel mai mare procent de „nefericiți” se declară în țările Europei Răsăritene (Bulgaria, România, Rusia, Ucraina), cu peste 50% „nefericiți” în populație. „Rechnet man regionale Werte, so ist das Gefühl des Unglücklichseins in Osteuropa im Durchschnitt dreimal so häufig wie in Westeuropa”<sup>5</sup>. „Sentimentul de neputință (*Ohnmachtsgefühl*)” este declarat de fiecare al zecelea vesteuropean și de fiecare al cincilea esteuropean. Între 1990-1999 acest sentiment a scăzut în Vest și a crescut în Est. „Aprobarea democrației” este simțitor mai scăzută în Est decât în Vest. Cei din Est dau o notă medie de 3,39 sistemului lor politic, cei din Vest dau 5,24. Vesteuropenii apreciază cam la același nivel trecutul și prezentul, esteuropenii tind să-și înfrumusețeze, trecutul. „Individualismul centrat asupra lui însuși (*selbstzentrischer Individualismus*)” și aprobarea centralismului statal (*Bejahung des Staatszentrismus*)” sunt mai răspândite în Est decât în Vest.

Investigația valorilor împărtășite de cetățenii țărilor Europei Centrale și de Răsărit a înaintat, între timp, spre subiecte tot mai determinate și este edificatoare în ceea ce privește efectele ce vin dinspre trecut, schimbările ce s-au produs prin tranziție și problemele ce rămân de rezolvat. Recent, de pildă, Christine S. Lipsmeyer a publicat *Welfare and the Discriminating Public: Evaluating Entitlement Attitudes in Post-Communist Europe* (2003), pe baza unei chestionări a cetățenilor din Bulgaria, Cehia, Ungaria, Letonia, Polonia, Rusia, Slovenia, în care a argumentat că cetățenii disting cu acuzime între diferite politici sociale (*welfare politic*), dar preferă o intervenție a statului în politicile sociale. “In post-communist countries, citizens retain their dependence on the state for structuring and budgeting their social policies, but this comes at a time when the states are reevaluating their roles in social policy and making changes that do not correspond with this picture of the public preferences”. Dar, mai presus de datele ce se înregistrează cu acuratețe, desigur, în multe cercetări, se impune adevărul exprimat de unul dintre cei care a căutat să interpreteze înregistrările europene: „*gegenwärtige Hauptbesonderheit Osteuropas ist jedenfalls das Momentum des Wandels*”.

Dintre particularitățile țărilor tranziției înregistrate după 1989 – particularități ce nu anulează adevărul că, sub anumite aspecte, între țările tranziției din Europa Centrală și Răsăriteană sunt diferențe mai mari decât există între unele dintre acestea și țările occidentale – sunt de reținut, totuși, ca atare, prioritatea „*muncii*” față de „*solidaritate*”; prețuirea mai mare acordată valorilor „*materialiste*”; preferința mai răspândită pentru asistența din partea statului; toleranța mai mare pentru încălcarea regulilor; neîncrederea mai răspândită în instituții democratice; un sentiment mai larg împărtășit al neputinței de a schimba stările de lucruri; tendința de a înfrumuseța trecutul; un individualism mai răspândit; și o încredere mai larg împărtășită în centralism. Aceste particularități se lasă





însă interpretate ca variabile condiționate de istoria și de prezentul țărilor respective.





## 1.2. Responsabilitatea socială și civică a universităților

Luând în considerare noua situație a universității, devine clară împrejurarea potrivit căreia universitatea europeană actuală trebuie să își definească o nouă dezvoltare strategică. Momentul este oportun pentru o nouă abordare strategică a reînnoirii universităților europene. Problema este aceea de a adapta universitatea la noile cerințe ale societății prin restructurarea ei.

Pornind de la asemenea premise, dorim să exprimăm un număr de considerații legate de responsabilitatea socială și civică a universității. Prin *responsabilitate* înțelegem setul de atribuții pe care un individ este de acord să și le asume și să le îndeplinească potrivit abilităților proprii de luare a deciziilor. Atunci când se vorbește despre responsabilitatea socială, ne referim la funcțiile pe care universitatea le preia în relație cu societatea, iar prin responsabilitatea civică înțelegem rolul asumat de universitate în relație cu societatea civilă. Care este responsabilitatea socială a universității? Ce este responsabilitatea civică? Vom trece peste retorica inerentă a unei abordări ce se dorește exhaustivă și ne vom referi la unele dificultăți cu care se confruntă universitățile din Europa Centrală și de Est.

Se poate identifica o evoluție a imaginii universității în Europa Centrală și de Est. În timpul regimului comunist, țările din regiune au fost martore la o compresie a funcțiilor universității – bineînțeles, diferită într-o anumită măsură – sub influența directă a unei interpretări distorsionate a relației dintre teorie și practică (înțelegerea aristotelică a teoriei ca percepție emancipată de interes a corelațiilor a fost abandonată în favoarea identificării acesteia cu procesarea conștiinței și, în ultimă instanță, cu instrucțiuni de acțiune furnizate de factorii politici de decizie) și a unei misiuni a universității ca instituție de cercetare în descreștere în favoarea componentei sale educaționale, care a fost ideologizată. Funcția universității a fost interpretată în mod greșit ca dezvoltare, neluând în considerare misiunea de cercetare și misiunea civică.

După 1989, primele măsuri luate de către noile democrații au eliberat universitatea de sub ideologia comunistă și au reafirmat autonomia universitară. Însă funcțiile universității nu au fost clar înțelese, singura noțiune clară fiind cea a subordonării ideologice reziduale a universității. Funcția educațională a universității, precum și componenta sa de cercetare, a fost accentuată, însă accentul s-a pus pe exploatarea autonomiei universitare. Pentru susținerea unei astfel de abordări, a fost invocată imaginea de mai demult a unei condiții ideale, când universitatea beneficia mai degrabă de *input-uri* fără a se interesa de *output-uri*.

Zece ani mai târziu, tendința era diferită – schimbându-se către încorporarea cerinței de *accountability* în ceea ce privește organizarea și funcționarea universității. Guvernării au devenit din ce în ce mai conștienți de importanța universității în configurarea viitorului și au început să înregistreze costurile și beneficiile. Pe de altă parte, universitățile din Europa Centrală și de Est au început să ia în considerare experiența universităților din Europa de Vest și din America, în același timp observând iluziile ascunse ale unei autonomii ce nu ia în considerare istoria. În acest cadru, universitatea și-a adăugat funcțiilor sale contribuția la progresul tehnologic și economic, precum și asigurarea competitivității la nivelul pieții pe baza definirii universității ca o





întreprindere ce reprezintă o anumită eficiență. Însă un asemenea punct de vedere a dus uneori la o abordare economică a universității, înțeleasă ca o întreprindere distinctă ce produce valoare.

Această abordare a fost încurajată de o ideologie a vieții intelectuale apolitice, care era considerată a fi o alternativă reală pentru ideologia comunistă a angajamentului politic. Unele cadre universitare au considerat că exista o distincție clară între gândirea politică și cea intelectuală („politica se oprește la poarta universității”) și încă trăiesc cu iluzia unei mentalități apolitice. Împreună cu implicarea politică, aceștia nu au luat în considerare responsabilitatea civică, pe care nu o pot diferenția clar față de militantismul politic.

Abordarea economică a universității a fost susținută de o competiție în creștere, determinată de globalizare. Din ce în ce mai multe cadre universitare devin conștiente de împrejurarea potrivit căreia odată cu crearea pieței europene a calificărilor și a dimensiunii sale globale crescând, pregătirea tradițională academică trebuie adusă în discuție, iar performanțele trebuie monitorizate mai atent, folosind tehnologie de ultimă oră. Universitatea nu este doar gazda tradițională a libertății și a schimbului de idei, ci și o organizație puternică, controlată de succesul său în competiția de piață.

Pe timp de criză politică locală sau generală, universitățile și-au asumat întotdeauna un rol mai degrabă tăcut, și anume acela al promovării gândirii critice a realității comparată cu standardele raționalității și ale apărării drepturilor. Au folosit adoptarea argumentativă a soluțiilor, tradițională în timpul seminariilor, și a considerării reflexive a cunoașterii, pe care au preluat-o pentru a aborda realitatea socială. În consecință, universitățile au intrat în dezbaterile publice în ceea ce privește deciziile și au încercat să orienteze voința politică. Astfel, universitatea a fost percepută ca o instituție ce are nu doar funcția de a educa, ci și de a pune sub semnul întrebării realitatea, nu doar cea a cunoașterii, ci și a evaluării realității, nu doar cea a observării realității, ci și a asumării responsabilității civice.

În zilele noastre, universitățile din Europa Centrală și de Est își înțeleg misiunea în termeni ca: universitatea ca instituție formativă; universitatea ca un centru de cercetare științifică; universitatea ca sursă de inovare tehnologică; universitatea ca instanță publică pentru examinări critice; universitatea ca un loc de angajament față de drepturile civile, justiție socială și reforme. Diverse universități ierarhizează aceste opțiuni în mod diferit.

Însă, în multe țări central și est europene s-a produs o diversificare puternică drept consecință a expansiunii sistemului educațional de după 1989. Unele universități particulare nou-născute își datorează înființarea, chiar dacă doar în puține cazuri, căutării legitime a unei alternative la universitățile de stat, cu un grad ridicat de birocrație și foarte statice. Însă, majoritatea au fost înființate cu un scop clar comercial, acela de a obține profit cu o investiție minimă sau datorită eforturilor profesorilor marginalizați după schimbările politice din 1989 de a-și păstra pozițiile. În astfel de cazuri, misiunea universității a fost redusă la formarea de specialiști, dar de data aceasta demersul a fost afectat de lipsa infrastructurii și a personalului academic competent. Așadar, problema stabilirii de criterii pentru ca o instituție să fie numită în mod legitim *universitate* capătă importanță maximă.

Pe de altă parte, a devenit din ce în ce mai evident faptul că multe instituții și companii își asumă pregătirea de specialiști. Însă nici o pregătire competitivă de specialiști nu poate exista în lipsa cercetării științifice private. Acesta este motivul pentru







care reprezentarea universității ca o instituție formatoare de specialiști nu mai este specifică, iar dacă aceasta este totuși păstrată, realismul ei este îndoielnic. Confruntarea acestei probleme nu este o sarcină ușoară. Tradiția nefericită, de a nu lua în considerare cercetarea științifică, cultivată de către regimul comunist nu poate fi suprimată în mod instantaneu. Cercetarea științifică trivială este încă larg răspândită. Există puțină disponibilitate, acolo unde aceasta există, de a evalua rezultatele cercetării științifice după criterii diferite de cele locale. Mai mult, în unele țări, macro-organizarea cercetării științifice – implicând trei actori (ministerul de cercetare, academia și universitățile) – rămâne nechimbată, chiar dacă are rezultate slabe și împiedică universitățile de a-și asuma rolul lor natural de actor principal al progresului științific. Astfel, reprezentarea universităților ca un centru al cercetării științifice întâmpină obstacolele ridicate de politicile cercetării științifice.

Dacă misiunea universității este luată în serios, atunci trebuie să ne întoarcem la unitatea între formarea academică și cercetarea științifică. Universitățile nu sunt destul de cunoscute ca surse ale inovării tehnologice, deși multe inovații tehnologice își au originea în laboratoarele lor. Obstacolul major este distanța existentă între o universitate ce se definește pe sine, pe de o parte, ca fiind păstrătoare de tradiții culturale și transmițătoarea a acestor tradiții, iar pe de altă parte, ca întreprinderi interesate în îmbunătățirea competitivității lor prin aplicarea inovării tehnologice. Universitățile „istorice” se consideră a fi transmițătoare de moștenire culturală și respectă cu reticență criteriile de evaluare pragmatice în ceea ce privește performanța tehnologică. Pe de altă parte, întreprinderile, sub presiunea competiției de pe piață, nu mai așteaptă ca universitățile să se adapteze constrângerilor noului mediu economic, ci preiau sarcina găsirii soluțiilor tehnologice, care au fost validate sau sunt în curs de validare, de oriunde le pot găsi pe acestea. Însă, succesul universităților vest europene în a genera tehnologii competitive precum și cerințele impuse de noile economii, constituie încă surse de inspirație pentru universitățile din Europa Centrală și de Est. Apariția succesului economic în laboratoarele universitare stimulează căutarea unei noi poziții a universității în contextul social. În prezent, formula parcurilor industriale este una dintre cele mai atractive. Însă reprezentarea universității ca sursă de inovare tehnologică, chiar dacă în aparență este susținută pentru viitor, are încă nevoie de timp pentru a se afirma.

Beneficiind de autonomie, fie ea chiar și relativă, universitatea a fost capabilă să se concentreze asupra ei înseși și a fost astfel capabilă să își ducă la îndeplinire misiunea de păstrător și transmițător de tradiție culturală. Izolarea ei relativă față de mediul politic, administrativ și economic aflat în continuă schimbare a fost pre-condiția pentru îndeplinirea misiunii sale. În consecință, ieșirea universității din izolare și interacțiunea acesteia cu instanțele cu putere de decizie în ceea ce privește alternativele de evoluție a societății nu este un proces ușor. Desigur, cadrele universitare joacă diverse roluri în administrație, Parlament și partide politice, dar acest fapt nu e în mod necesar un indiciu al interacțiunii. Problema este, în primul rând, aceea a examinării critice a deciziilor precum și substanțierea acestora de către unitățile de cercetare universitară, precum și aceea a exprimării publice a unui punct de vedere asupra evoluțiilor sociale. Universitatea, ca instituție, rămâne cea mai importantă instanță publică în dezbaterile critice asupra deciziilor și evoluțiilor sociale.

Universitatea deține mijloacele analizei specializate. Este servită de către specialiști care au trecut prin proceduri de selecție succesive. Transformă tinerii care au trecut în





mod succesiv prin etapele sistemului educațional în specialişti. Reprezintă memoria vie a istoriei culturii și cadrul necesar comparării de experiențe. Este universală și poate genera afirmații ce includ argumentativul, și, într-un înțeles distinct, Rațiunea obiectivă. În timpuri de criză politică și socială, universitățile au ieșit din izolarea lor relativă și au devenit locuri de angajament față de drepturile civile, justiție socială și reforme. În multe locuri, evenimentele istorice din 1989 nu pot fi separate de angajamentul anumitor universități. Însă, acest angajament este exercitat în zilele noastre într-o manieră diferită în universitățile central și est europene. În unele universități, este înțeles ca o participare permanentă a universității la luptele politice curente, reducând astfel angajamentul civic al universității la activism politic. În altele, angajamentul civic este copleșit de aura academică de neutralitate. Găsirea de soluții alternative între activismul politic exclusiv și indiferență civică este o problemă de actualitate în multe universități ale Europei Centrale și de Est. Rezolvarea ei printr-un angajament explicit față de drepturile civile, justiție socială și reformă depinde de factori multipli (tradiții locale, prestigiul universității, măsura integrării internaționale etc) incluzând auto-percepția cadrului universitar ca un specialist cu îndatoriri civice, precum și percepția pe bază culturală a împrejurării potrivit căreia în societățile complexe ale modernității deciziile politice reprezintă contextul care condiționează experiențele și viața fiecărui cetățean.

Între limitele acestor reprezentări ale universității – universitatea ca instituție formativă; universitatea ca centrul de cercetare științifică; universitatea ca sursă de inovare tehnologică; universitatea ca instanță publică în investigații critice; universitatea ca loc de angajament față de drepturile civile, justiție socială și reforme – ne mișcăm în ziua de astăzi atunci când încercăm să stabilim misiunea universității și responsabilitatea ei socială și civică. Acestea sunt reprezentările inevitabile deoarece reprezintă caracteristicile unei instituții ce vine dinspre trecut și care aspiră să configureze viitorul, o instituție ce înfruntă istoria prin reexaminarea periodică a *background*-ului și al ipotezelor proprii.

Astăzi, universitățile europene sunt confruntate cu „provocări” specifice pentru noul secol: „extinderea educației” prin „educație continuă”, „masificarea formării academice tradiționale” și sporirea importanței studiilor post-licență, „globalizarea pieței calificărilor”, internaționalizarea formării, multiplicarea furnizorilor de învățământ superior, înființarea unei biblioteci electronice comprehensive globale, expansiunea sistemului de învățământ superior la distanță, profilarea „învățării constructive”, tranziția de la formarea de „indivizi” la formarea de „persoane”. Într-într-o nouă eră a Iluminismului, în sensul în care produsele economice, administrative și culturale dovedesc că depind din nou de educație.

Într-o societate care trece prin procesul globalizării și, în același timp, diferențierii din multiple puncte de vedere, integrarea și coeziunea socială au devenit chestiuni ce aparțin educației. Coeziunea socială nu poate fi obținută în democrație fără abordarea educației obligatorii și a duratei acesteia, încrederea în instituțiile democratice, egalitatea oportunităților educaționale, calitatea educației, creșterea generației tinere pentru a deveni cetățeni maturi, care să învețe cum să învețe. Nici o instituție nu este mai potrivită și mai pregătită să își asume chestiunea coeziunii sociale în contextul societății complexe din lumea de azi decât universitatea. Acum, misiunea de a găsi mijloacele de integrare și de coeziune socială în cadrul societăților complexe îi revine universității în capacitatea acesteia de apărător al Rațiunii (*Vernunft*) în contextele variabile ale vieții.





### 1.3. Stări și probleme

În textul de față argumentăm că, în România, este ora multor schimbări, care vor trebui asumate de legislație. Semnalăm cât mai succint opțiuni majore indispensabile, dacă vrem ca universitățile românești să conteze, opțiuni rămase în afara celor două proiecte amintite.

Problema prealabilă este evaluarea. Universitățile trebuie evaluate nu după ceea ce spune fiecare despre sine și nici după criteriile cantitative (câte scrieri produc sau câte articole ISI), ci, în cele din urmă, după starea societății: nivelul tehnologic, bunăstarea oamenilor, priceperea administrativă, bogăția culturii, moravurile sunt efect al calibrului universităților. Putem evalua o universitate după mulți indicatori, dar oricare indicator capătă sens numai sub condiția preluării problemelor deschise din societate.

În țara noastră nu se mai înțelege ce fel de reformă este necesară. Mulți văd doar efectele și blamează pripit tot ceea ce s-a făcut. Alții se grăbesc să considere că organizările sunt normale. În fapt, România, a realizat „reforma de recuperare” (prin adaptarea la economia de piață, statul de drept, pluralismul politic), iar dovadă este încheierea cu succes, deja în mai 2000, a negocierilor de la Bruxelles. Autoritățile au distrus ulterior unele măsuri sau au aplicat greșit repere europene, dar acea reformă s-a făcut. Nu s-a făcut, însă, datorită nepriceperii și politizării, „reforma de sincronizare”, iar „reforma de înfruntare a globalizării” abia dacă este cunoscută pe meleagurile carpatice. Cele mai puternice sisteme universitare din lume (SUA, Germania, Anglia, China etc.) fac reforme, dar, firește, alte reforme, în vreme ce la noi conotația reformei rămâne confuză.

Pentru reforme este nevoie de competență și viziune, de deschidere spre noi experiențe și capacitatea de a conceptualiza, de raportare la ceea ce fac alții și de găsirea de soluții proprii. Ar trebui învățat onest din erorile legislative ale ultimului deceniu. Bunăoară, un nărav persistent în legislația noastră este ca diferite chestiuni (de pildă, de doctorat, de salarizare etc.), să se lase prea mult pe seama hotărârilor de guvern sau a ordinelor ministeriale. Soluția nu mai dă rezultate și generează instabilitate. Sau, un alt exemplu, multiplicarea inutilă a efectivului de universități se dovedește a fi o ispită costisitoare. Realitățile rezultate în România ultimilor ani atestă că legea este mai presus de toți și rămâne obligativă numai dacă este acoperitoare, iar sistemul este construit rațional.

România ar proceda cel mai bine dacă ar schimba sistemul universitar. O țară cu ceva peste douăzeci și unu de milioane de locuitori, care și-a irosit (datorită insuficienței reformelor) șansele (excelente) pe care le-a avut de a atrage studenți străini, nu poate susține nouăzeci și opt de universități, câte sunt astăzi recunoscute de Parlament. Pe de altă parte, orice măsură de reformă, fie ea și inspirată, eșuează câtă vreme sistemul este anacronic. România trebuie să-și asume neîntârziat adevărul că are prea multe universități și prea puțini studenți. Fuziunea universităților nu are, de fapt, alternativă. Pe de altă parte, este ora diferențierii legale (sub aspectul misiunii, funcțiilor, profilului) a universităților: fiecare universitate trebuie să aibă legea proprie, ieșindu-se din actualul sistem în care fiecare universitate are legea ei de înființare, dar legile diferitelor





universități sunt aceleași. În materie de universități, egalitarismul este contraproductiv și se cuvine înlocuit cu programarea profesională.

Sunt necesare schimbări adânci (de pildă, revenirea la distincția dintre „universități” și „institute de învățământ superior”), adânc fiind altceva decât „radical” (în accepția proiectelor amintite, în care se crede, de pildă, că registrul matricol, care oricum se face, ar preveni coruperea examenelor). Este nevoie însă de schimbări pentru a stabili un durabil sistem ponașit de prea multe cârpe, în numele unor valori elucidate și a interesului public. Numai așa se poate pune capăt actualei crize din România, care este de fapt o criză multiplă, fără precedent: este în același timp, criză de lideri, criză de pricepere administrativă, criză de legitimare, criză de motivație, de care se leagă criza economică.

Ar trebui lămurit ce fel de societate vrem în țara noastră. Universitățile depind de societăți (cum s-ar putea depăși oare comercializarea examenelor într-un stat în care corupția începe de la vârf?), dar și prefigurează societățile. Vrem astăzi o societate a sfertodoctorilor validați, în mod paradoxal, de procedurile „asigurării calității” și cățarați în ierarhii administrative, sau o societate a oamenilor competenți și responsabili, care respectă, totuși, reguli, inclusiv reguli de minimă morală? Aceasta este alternativa ce trebuie tranșată, de care depind multe alte alternative. Din nefericire, proiectele de legi menționate nu ajung nici măcar să sesizeze problema.

Nu este de ajuns ca un sistem universitar să funcționeze. Iluzia optimului redus la funcționare este astăzi doar carpatică. Funcționarea bună se verifică prin performanțe, iar în legile educației ar fi mai mult decât oportună aducerea inovației în prim plan. Proiectele de legi amintite prevăd o universitate prea statică, depășită de ritmurile și nevoile lumii de azi: inovația ar trebui pusă înaintea oricărei funcții, ca parte a misiunii universităților românești de astăzi. Nici un proiect de lege nu și-a însușit, din păcate, prioritatea inovației.

Sustenabilitatea – financiară, ca personal, ca infrastructură – se cuvine inclusă explicit în legislație. Nu este posibilă performanța fără satisfacerea cerințelor sustenabilității. Nu este management demn de nume fără sustenabilitate. Nu este valoare intelectuală acolo unde sustenabilitatea nu este satisfăcută. Leșirea din actuala criza financiară și economică mondială se face oriunde tematizând sustenabilitatea. A configura catedrele, facultățile și universitățile plecând de la considerente de sustenabilitate este deja o operațiune întârziată în țara noastră.

Este ora unei vaste reorientări a înseși învățământului, învățării și cercetării științifice spre orizonturi tehnologice. În cultura de la noi, stăruie însă reducerea tehnologiei la tehnologie industrială și conceperea greșită a cunoașterii doar ca orientare în lume și a cunoștințelor numai ca informații. Aceste reduceri ar trebui înlăturate, iar orizontul tehnologic s-ar cuveni asumat explicit în educație (ca și în cercetare științifică și în cultură). Tehnologie, în conotația originară, înseamnă, de fapt, cunoaștere, competență și capacitate de a face ceva. Iar într-o țară, cum s-a spus, de către șeful statului român, „muribundă” – datorită, de fapt, proastei conduceri – competența de a face și angajamentul subsecvent sunt oxigenul însuși.

Este, de asemenea, ora externalizării instanțelor de decizie privind conducerea universităților. Mecanismul alegerilor conducerilor academice, aidoma vieții civice, a fost adecvat pentru a demantela totalitarismul, dar nu poate da alte performanțe. Tranziția și post-tranziția pretind, în general, alte soluții decât demantelarea. Țările care și-au dat







seama de această diferență au câștigat. O formulă de „consiliu extern” (un fel de „board of trustees”), va fi indispensabilă și în România și, cu cât se instalează în lege mai devreme, cu atât este în favoarea cauzei. Sistemul de ocupare a funcțiilor – șef de catedră, decan, director de institut, rector – trebuie în întregime schimbat în direcția externalizării duse cât mai departe.

Vastei ramificații de „consilii” cu rol consultativ din jurul ministerului este timpul să i se pună capăt. Nici o țară nu deplasează, precum România, sute de universitari, săptămânal, cu costurile corespunzătoare, pentru tot felul de consilii consultative, la care cam toate țările au renunțat de multă vreme. Este timpul ca universitățile însele să-și ia deplina răspundere de sine. Desființarea consiliilor ce asistă ministerul ar fi un semn profund de ieșire, în sfârșit, din trecut.

Este ora reorganizării departamentale a universităților și a transcenderii, prin aceasta, a separărilor disciplinare excesiv de rigide de la noi. Este ora trecerii la bugete multianuale, pentru a permite croirea perspectivei. Este ora combinării angajării definitive pe posturi didactice cu angajarea pe perioade determinate. Este ora revenirii la *Declarația de la Bologna* (1999), înțeleasă, în sfârșit, pentru a face competitiv sistemul.

Este, evident, ora multor schimbări. Cele pe care le-am menționat au rămas un orizont prea îndepărtat pentru cele două proiecte de lege menționate. Înainte de a intra în amănunte ale legii, negreșit importante, aceste schimbări ar trebui asumate, căci de ele depinde restul, inclusiv reglementarea „tehnică”, de detaliu. Ar trebui ca acestor schimbări să li se dea atenția, în pofida tendinței, îngroșate în ultimii ani, de a dezbate la nesfârșit amănunte anodine, în dauna chestiunilor cruciale.



## Capitolul 2.

### Analiza la nivelul subtemelor panelului

#### 2.1. De ce este important sub-domeniul pentru învățământul superior?

Într-o lume a globalizării, universitățile sunt văzute din ce în ce mai des ca producători de cunoștințe, inovație, tehnologie și forță de lucru calificată dintr-un punct de vedere strict economic, astfel contribuind la crearea de bogăție (*wealth*) și a unui avantaj comparativ pentru competitivitatea regională și națională. De la universități se așteaptă de asemenea să genereze venituri datorită cererii mari de educație superioară ce vine din toate colțurile lumii.

Doar că punctul de vedere strict economic care călăuzește dezvoltarea și existența universității de azi a devenit preponderent și cauzează un dezechilibru în realizarea misiunii universității. Se pare că nu se dă destulă atenție ideii că *în cadrul universității nu se produc doar tehnologii și forță de muncă, ci se formează oameni, indivizi ce alcătuiesc, o parte activă a societății.*

Pentru a creiona problema dezechilibrului și importanța **rolului universității în promovarea culturii și a valorilor sociale** pentru învățământul superior, ar trebui definite conceptele de misiune și funcții ale universității.

Universitatea modernă este, fără îndoială, un amalgam al trecutului universităților, iar misiunea ei în zilele noastre este o combinație a mai multor misiuni. Din istoria ei se pot identifica valorile de bază moștenite, chiar dacă acestea sunt adaptate timpului nostru.

Universitățile medievale aveau misiunea de educație liberală și educație profesională. Din aceste două misiuni se dezvoltă cu timpul un conflict și o dualitate a universității și anume: pe de o parte, universitatea trebuie să furnizeze cunoaștere ca scop în sine, în special prin intermediul așa-numitelor „*arte liberale*”, pe de altă parte, este nevoită să genereze cunoaștere care să fie utilă nevoilor economice ale societății, sau, în înțelesul medieval, profesiilor.

Numele cel mai adesea asociat cu valorile educației liberale este cel al lui John Henry Cardinal Newman, autorul „*Ideii de Universitate*” (Newman, 2005). Acesta a definit universitatea ca un loc al educării prin predare, un loc al educației liberale: „Cunoașterea este un scop în sine. Minteă umană este constituită într-un asemenea fel încât orice fel de cunoștințe, de orice natură, sunt propria sa răsplată”, iar educația liberală este „procesul de formare prin care intelectul, în loc de a fi format pentru sau sacrificat în numele unui scop anume sau accidental, cum ar fi o meserie sau un domeniu specific, sau pentru studiul științei, este disciplinat pentru beneficiul propriu, pentru percepția propriului său subiect/obiect și pentru cea mai înaltă cultură proprie”. „Dacă trebuie desemnat un scop practic pentru un curs universitar, atunci acela ar trebui să fie





formarea unor membrii respectabili ai societății. Arta vieții sociale, iar scopul său final este de a fi apt pentru lume" (Newman 2005, 46)<sup>1</sup>.

Educația liberală ar trebui, de asemenea, să fie o educație largă acoperind o varietate de domenii, mai degrabă decât să accentueze un singur domeniu, iar universitatea ar trebui să fie un loc cu o largă deschidere spre toate domeniile, unde tradițiile de gândire îi învață pe studenți să se respecte, să se consulte și să se ajute reciproc. Într-o astfel de universitate, studentul deprinde liniile generale ale cunoașterii, principiile pe care se bazează, proporțiile părților sale, zonele luminate și cele umbrite, punctele sale tari și cele slabe, pe care în alt fel nu ar putea să le înțeleagă. Astfel, această educație este „liberală”. (Newman 2005, 62).

Misiunea de cercetare a universității vine din Germania secolului al XIX-lea unde a apărut ideea de instituție a universității dedicată cercetării, celebrul model humboldtian de universitate. Universitatea din Berlin, fondată în 1809, a fost numită de mulți arhetipul universității și chiar prima universitate modernă. La Berlin, atât predarea, cât și cercetarea au devenit principalele îndatoriri ale profesorilor.

Universitățile germane din secolul al XIX-lea au fost influențate de filosofia idealistă germană și, mai ales, de scrierile lui Immanuel Kant. Cunoașterea era văzută, astfel, ca fiind rezultatul demersului interogativ de tip științific, un demers guvernat de rațiune. Universitatea ar trebui, la rândul ei, să fie dominată de rațiune și demers interogativ liber, și nu de nevoile profesionale. Mai mult, modelul humboldtian aduce în prim plan libertatea academică, atât a profesorilor, care sunt liberi să studieze și să predea în funcție de propriile înclinații și aplicații ale rațiunii, cât și a studenților, care sunt liberi să își aleagă ce anume vor să studieze. Cunoașterea va avansa cel mai mult în momentul în care profesorii sunt liberi să își folosească rațiunea pentru a confrunta cunoștințele existente.

Cu siguranță, misiunea universității trebuie redefinită în fiecare epocă răspunzând, astfel, naturii și nevoilor societății care susțin universitatea. (Această idee se regăsește, de altfel, și la Karl Jaspers în „*Ideea Universității*”).

Andrei Marga definește misiunea universității în felul următor:

Dacă sub misiune înțelegem sarcina specială a unei instituții, atunci se poate afirma pe baza unor argumente solide că misiunea universității astăzi este pregătirea specialiștilor la cel mai înalt nivel al cunoașterii, lărgirea (orizontului) cunoașterii și îmbunătățirea condițiilor de viață a oamenilor. (Marga, 2005: 276)

Misiunea de a pregăti specialiști la cel mai înalt nivel al cunoașterii, de a lărgi (orizontul) cunoașterii și de a îmbunătăți condițiile de viață a oamenilor poate fi realizată doar dacă universitatea își asumă mai multe funcții – cu condiția că universitățile asigură căutarea cooperativă a adevărului și consideră autonomia ca premisă indispensabilă a performanței lor. (Marga, 2005: 277)

În „*Misiunea universității*” (Y Gasset, 1990) (volum inițial publicat în 1930), Ortega Y Gasset distinge trei funcții ale universității – transmiterea culturii, formarea profesioniștilor, cercetarea științifică. Toate cele trei funcții formează o unitate și sunt vitale și indispensabile pentru îndeplinirea rolului universității în societate. În viziunea lui

<sup>1</sup> Cartea lui Newman a fost publicată în 1873.





Y Gasset, transmiterea culturii (conștientizarea și asumarea acelor „idei vii” și a sistemului de idei din care „trăiește”/se hrănește societatea într-o anumită epocă) (Y Gasset 1990, 331) tinerilor profesioniști și cercetători este importantă ca aceștia să poată decide cum să-și gestioneze cunoștințele în folosul societății.

Prin urmare, în condițiile actuale ale unei lumi globalizate și marcate de complexitate, în care „sistemul de idei vii” este tot mai puțin transparent pentru tinerii profesioniști și cercetători, este important ca universitatea să continue să-și asume funcția sa culturală.

Funcțiile universității sunt foarte apreciate în societăți bazate pe cunoaștere. Noi trăim în democrație – o democrație cu forme și nevoi particulare la începutul secolului al XXI-lea. Ceea ce e mai puțin recunoscut este faptul că universitățile au devenit instituții fundamentale ale democrației noastre. Această funcție democratică trebuie articulată, iar universitățile sunt responsabile pentru realizarea acesteia (Falis 2004, 40), iar democrația nu este posibilă fără resurse culturale.

Dar ce se înțelege prin cultura europeană? Andrei Marga înțelege cultura europeană „ca ansamblu al ideilor, simbolurilor, teoriilor ce se regăsesc în trăirea socială a vieții” și delimitează „subsistemele: competența tehnică, comportamentul economic, îndemânarea administrativă, acțiunea politică, cultura spirituală. Pe terenul acestor subsisteme putem specifica cultura europeană și pe ele este de întreprins astăzi specificarea.” (Marga 2004, 45-46). Prin urmare:

Cultura europeană este nu numai cultura spirituală – adică interiorizată și trăită în solitudine și reclusiune, departe de lumea frământată a producției, afacerilor, disputelor sociale și politice, [...] – ci și o cultură a cercetării, a cunoașterii sistematice, și a metamorfozării realității date în experiență conform scopurilor umane. [...] Cultura spirituală europeană s-a desfășurat în jurul recunoașterii realității date ca lume unică a vieții noastre. Ea nu poate fi înțeleasă fără resturi decât ca un potențial de forme efective ale trăirii umane a vieții. Aparții acestei culturi realizând comunicarea continuă a reflexivității intelectuale și a problemelor trăirii umane a vieții. (Marga, 2004: 51)

Abordarea problematicii **accesibilității și coeziunii sociale** pentru învățământul superior a fost considerată ca esențială în conturarea Ariei Europene a Învățământului Superior (*European Higher Education Area*) încă de la primele documente de politică cu privire la procesul Bologna<sup>2</sup>, fiind expresia unei abordări împărtășite de mai multe state membre cu privire la viitorul capitalului uman european.

Deschiderea universității pentru categorii variate de public țintă, renunțarea la elitismul universitar și deschiderea tot mai multor instituții de învățământ superior spre masificare a fost o evoluție generată pe de o parte, de presiunea dezvoltării unei solide economii bazate pe cunoaștere, în care capitalul uman capabil să producă dar și să utilizeze cunoaștere era esențial, iar, pe de altă parte, de tendința tot mai pregnantă a sistemelor de învățământ de a promova principii social-democrate cu privire la dezvoltarea resurselor umane, cel puțin la nivelul declarativ al politicilor și al câtorva măsuri centrale cu privire la facilitarea accesului.

<sup>2</sup> The Bologna Declaration, <http://www.bologna-bergen2005.no/>.







Dimensiunea europeană, susținută și promovată prin adoptarea principiilor cu privire la accesibilitate și coeziune socială, este aceea a unei Europe a cetățenilor și pentru cetățeni<sup>3</sup>, o Europă care asigură atât locuri de muncă stabile, cât și competitivitatea economică necesară plasării Europei într-o poziție avantajoasă în competiția internațională. Această abordare care avea să definească unele din principalele caracteristici ale EHEA (*European Higher Education Area*) va fi extinsă odată cu summitul de la Praga și la includerea principiului învățământul superior ca bun public și ca atare poziționarea definitivă a acestuia în domeniul responsabilității publice.

Principiul accesibilității și al coeziunii sociale formula astfel, în termeni strategici, necesitatea asigurării accesului egal la educație al tuturor studenților care doresc să dobândească o educație de nivel superior, indiferent de background-ul social și economic al acestora. Cu toate acestea, specificitatea adusă de Comunicatul de la Berlin<sup>4</sup> prin precizarea asigurării accesului egal *pe baza capacității (on the basis of capacity)* a determinat numeroase instituții de învățământ superior să exploreze posibilitatea selecției studenților în funcție de profilul lor specific și propriile standarde de calitate<sup>5</sup> și să introducă astfel o nuanțare mai mult sau mai puțin subtilă a accesibilității.

**Rolul universității în dezvoltarea regională și locală** prezintă o importanță ridicată din două perspective diferite: pe de o parte, din rolul pe care universitatea îl joacă în mediul social din care face parte, din interacțiunea dintre societate la nivel local și regional și universitate, iar pe de altă parte, din perspectiva interacțiunii dintre universitate văzută ca actor la nivel local și regional și procesul de globalizare ce are loc la toate nivelurile, de la cel local și până la cel mondial.

Una dintre cele mai importante provocări cu care este confruntată universitatea în prezent este globalizarea. În condiții globale, universitatea este evaluată, invariabil, în relație cu cele mai competitive universități de pe plan mondial (Marga 2009, 28). Astfel, universității i se cere să producă și să prezinte cercetare științifică la același nivel ca și universitățile de vârf, dacă dorește să rămână competitivă.

Pentru a deveni competitive în cadrul unei economii globalizate bazată pe cunoaștere, statele trebuie să investească în sisteme inovative atât la nivel național, cât și la nivel regional. Regiunile sunt considerate noile unități de putere economică. La nivel internațional, comunitățile care înregistrează succese, sunt cele care găsesc soluții regionale și/sau locale la provocări și probleme globale. Pe măsură ce țările europene își orientează producția către segmente de piață cu valoare adăugată și produse și servicii "*knowledge-intensive*", se creează o dependență ridicată de accesul la noile tehnologii, la cunoaștere și la deprinderi.

Regionalizarea se lasă definită în maniere diferite în literatura de specialitate în funcție de domeniul în care este discutată. În contextul globalizării, regionalizarea implică un proces de relativă detașare de interdependențele globale, cu un focus mai accentuat asupra regiunii. În domeniul politicii, regionalizarea este procesul divizării unei entități politice în jurisdicții mai mici și transferarea puterii de la nivel central către nivelul regional. Pentru scopul prezentei lucrări, ambele accepțiuni sunt relevante.

<sup>3</sup> The European Higher Education Area beyond 2010, BFUGB8 3 final, 27 April 2005.

<sup>4</sup> Berlin Communiqué, <http://www.bologna-bergen2005.no/>.

<sup>5</sup> Reichert S., Tauch Ch., Trends IV. *European Universities Implementing Bologna*, www.eua.be.





Pe de altă parte, trebuie luate în considerare procesele paralele de globalizare și de localizare (numite și *glocalizare*), disponibilitatea la nivel local a cunoștințelor și deprinderilor devine din ce în ce mai importantă. Ca sursă și resursă cheie pentru cunoaștere și inovație, instituțiile de învățământ superior (universitățile) pot să joace un rol central în cadrul acestui proces.

Un model ce trebuie amintit aici este și cel al universității civice, create în Anglia în secolul al XIX-lea, prin care universitățile și-au asumat explicit legături cu mediul economic și tehnologic și au început să își definească activitățile și ca "services", toate acestea pe fundalul preluării pregătirii în profesii industriale și comerciale.

Rolul universității la nivel regional este adesea amintit și în contextul funcției universității de *construcție a națiunii (nation-building)*, idee apărută în secolul al XIX-lea care rămâne extrem de actuală.

Mai mult, prezența instituțiilor de învățământ superior în cadrul unei regiuni devine din ce mai importantă pentru dezvoltarea durabilă a regiunii respective. Universitatea nu mai este un simplu element benefic pentru regiunea în care se află, ci își asumă un rol pro-activ, răspunzând și la nevoile regionale specifice.

Universitățile fac parte din ce în ce mai mult din procesele geografice largi, incluzând aici actori internaționali, naționali și sub-naționali. Deși guvernele statelor naționale încă dețin responsabilități în ceea ce privește politicile de cercetare și educație în majoritatea țărilor, universitățile își sporesc continuu implicarea la nivel regional, încercând să răspundă nevoilor regionale. Astfel, universitățile trebuie să înceapă să ia în considerare o varietate mult mai mare de actori și centre politice; nu doar cele de la nivelul administrației centrale, ci și – într-o măsură crescândă – actori la nivel local și regional (Paterson 2001, 150)

La nivel global, se constată apariția de noi tipuri de relații între universități (Kitagawa 2005, 2), cum ar fi, de exemplu, rețelele inter-instituționale. Există de asemenea numeroase alianțe strategice între universități atât la nivel local, cât și la nivel internațional, care au ca scop promovarea și comercializarea cunoașterii precum și transferul de tehnologie. Acorduri internaționale, cum ar fi *GATS (General Agreement on Trade and Services)*, influențează de asemenea într-o măsură ridicată aspecte precum internaționalizarea, crearea de rețele de cooperare, activitățile antreprenoriale, etc.

Încadrarea ca instituție „regională” nu e foarte simplă pentru universitate. Duke (2002, 34) argumentează de exemplu că un număr crescând de universități vor deveni „mai locale și mai globale”. În unele cazuri, stabilirea obiectivului de a deveni o instituție regională poate fi văzută ca un stigmat (Kitagawa 2005, 3) deși, pe de altă parte, parteneriatele regionale pot fi văzute ca mijloc de a atinge un status recunoscut la nivel internațional, cel puțin în ceea ce privește cercetarea.

O altă opinie (Hagen 2002, 206) argumentează de asemenea că o „orientare regiocentrică a universității” nu va duce neapărat la o dezvoltare economică a regiunii din care universitatea face parte, mai ales în contextul mai larg al economiei globale bazate pe cunoaștere.

Orientarea regională poate influența și funcțiile specifice ale universității. Aceste funcții au cunoscut o schimbare dinamică de-a lungul timpului, influențând la rândul lor misiunea universității. În special în Europa Centrală și de Est, față de universități au început să apară și așteptări legate de potențialul lor de a contribui la dezvoltarea economică și socială.

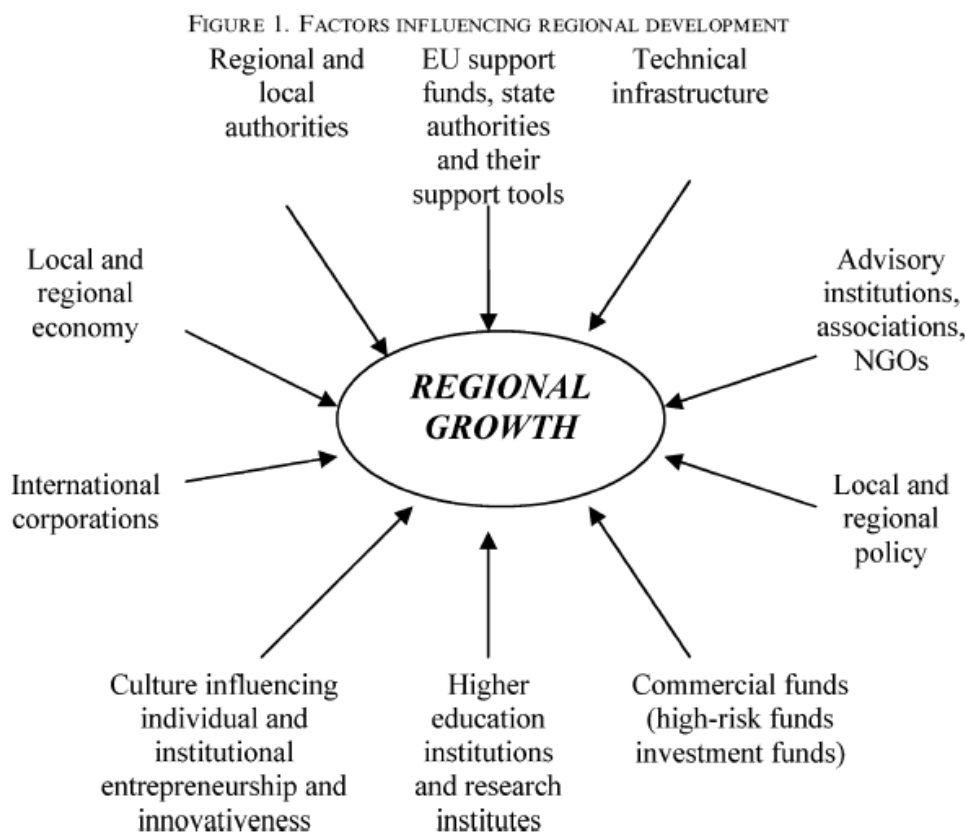




Un exemplu faimos îl constituie cărțile lui Burton R. Clark ce au promovat la sfârșitul anilor '90 modelul de universitate antreprenorială. Acest model presupunea, printre altele, și o diversificare a surselor de finanțare, prin atragerea de fonduri și din alte surse decât cele guvernamentale. Acest model a deschis drumul universităților spre implicarea activă la nivel local și regional (Kitagawa 2005, 3 și Pawłowski 2009).

Potrivit lui Pawłowski (2009), doi factori caracterizează economiile țărilor în curs de dezvoltare, ca cele din Europa Centrală și de Est, și anume: globalizarea și folosirea curentă a cunoștințelor ca resursă vitală. Acestea din urmă sunt mai importante decât materiile brute, tehnologiile sau capitalul și generează cea mai ridicată valoare adăugată.

Pawłowski propune în acest sens o schematizare a factorilor care influențează dezvoltarea locală și regională:



În opinia lui Pawłowski, cel mai important dintre acești factori este antreprenorialismul individual și „inovativitatea” locuitorilor unui oraș sau a unei regiuni anume. Pawłowski propune și un termen pentru o universitate activă la nivel regional și local, și anume *“fourth generation university”*. În accepțiunea autorului, o universitate antreprenorială este o universitate ce se află în strâns contact cu mediul său social și economic, însă scopul acestui contact este doar dezvoltarea internă a universității. Un model mai avansat al acestui tip de universitate, care, pentru a-și accelera creșterea, încearcă să își schimbe mediul exterior prin inițiative externe și prin cooperare cu acest





mediu schimbat, ar presupune o universitate ea însăși radical schimbată datorită acestei interacțiuni. Iar pentru a diferenția acest model de cel antreprenorial, autorul recurge la conceptul de "fourth generation university".

Una din funcțiile unei astfel de universități este crearea propriului mediu atât social, cât și economic, iar primul pas spre realizarea acestei funcții constă în a influența schimbările produse în mediul în care se situează universitatea, într-o măsură mai mică sau mai mare, iar în cazuri extreme chiar capabilă de a influența transformarea totală a mediului în funcție de nevoile economiei bazate pe cunoaștere.

Kitagawa (2005) propune și o definiție a dezvoltării economice regionale, și anume <dezvoltarea regională este înțeleasă în termenii existenței, creării și întăririi de legături informale și formale: ca un „set de instituții, organizații, structuri de finanțare și fluxuri funcționale, de rețele interactive și forumuri pentru colaborare, ce depun efortul comun pentru atingerea de obiective culturale, sociale și economice comune” (Holttta 2000 în Boucher 2003, 887). Contribuția universităților la dezvoltarea economică a regiunii din care fac parte a fost studiată în ceea ce privește rolul lor ca „entități economice”, „producători de cunoaștere co-modificați”, „formatori de capital uman” și „actori instituționali în rețele” (Boucher 2003, Thanki 1999, Charles și Benneworth 2002).”

Un alt concept important trebuie menționat în contextul rolului universității în dezvoltarea locală și regională, și anume „triplul helix”. Bazat evident pe modelul dublului helix al structurii ADN-ului, acest model aduce împreună într-un context de interacțiune industria, autoritățile și universitățile văzute ca un factor cheie în economia bazată pe cunoaștere (Estkowitz și Leydesdorff 1997).

În Europa, impactul universităților asupra dezvoltării cu succes a unor localități cum ar fi Cambridge în Anglia și Twente în Olanda (Boucher, 2003) sunt exemple semnificative. În acest sens, rolul *Universității Cambridge* în Anglia este comparabil cu cel al *Universităților Stanford* sau *MIT* din Statele Unite. *Spin-off*-urile pornite din universitate au generat cea mai mare parte a creșterii economice bazate mai ales pe înalta tehnologie. Mai apoi, politicile liberale în ceea ce privește antreprenorialismul membrilor corpului didactic au încurajat transferul tehnologic și legăturile strânse între industrie și universitate (Varga 2000).

Kitagawa analizează de asemenea diferite niveluri de interacțiune din cadrul modelului „triple helix”, și anume:





**Box 1. Three levels of interaction in the Triple Helix model****Actors “micro level”**

- Academic researchers become entrepreneurs for their own technologies.
- Entrepreneurs working in a university laboratory or technology transfer office.
- Public researchers spend time working in a company.

**Institutions “meso level”**

- The “hybrid agents of innovation” such as university high-tech spin-offs or venture capital societies set up by universities;
- The “innovation interfaces” between business and research.
- “Innovation coordinators” responsible for coordination and management of the various phases of innovation activity *e.g.* regional technology transfer agencies.

**Rules and Regulations “macro level”**

- Traditional S&T policy tools such as the legislation on property rights and on autonomy of universities.
- Market tools.

*e.g.* US laws supporting “venture capital activities” for high-tech business; NASDAQ helping high-tech business.

Source: Viale and Ghiglione, 1998.

Kitagawa ajunge la concluzia potrivit căreia măsura în care universitățile sunt legate de structurile locale și/sau regionale este în parte determinată de gradul de descentralizare a sistemului de administrație la nivel național, mai precis, de gradul în care activitățile instituțiilor individuale sunt localizate și/sau regionalizate. Diversele niveluri de devoluție, politicile regionale naționale și europene, politicile guvernamentale pentru știință și inovare, structurile de afaceri deja existente și condițiile economice din regiune constituie de asemenea factori ce influențează „spațialitatea” activităților universității.

De asemenea, Burton R. Clark (1998), în urma unui studiu detaliat desfășurat la nivelul a cinci universități, a ajuns la concluzia că universitățile care în cadrul regiunilor respective beneficiază de rețele inter-organizaționale pot influența deasemenea în mod notabil dezvoltarea locală și regională.

Pentru a scoate în evidență importanța **promovării societății informaționale de către universitate** este nevoie de câteva precizări terminologice. Societatea informațională este echivalată unei societăți post-industriale (Masuda 1980) care, prin intermediul tehnologiilor informației și comunicațiilor, devine sursa unor mutații semnificative în numeroase sfere ale vieții sociale: democrația digitală, “digital divide”, relațiile virtuale, supraveghere socială, securitatea informației (Webster 2002). Conceptul de societate informațională a fost teoretizat în special din perspectivă sociologică având ca bază de pornire noile mutații sociale și tehnologice cu care se confruntă societatea





contemporană, în principal extinderea rapidă a *Internet*-ului și globalizarea accentuată (Webster 2006).

Societatea informației este caracterizată prin abundența informației și necesitatea mecanismelor de gestionare a acesteia, tehnologia comunicațiilor devenind suportul de organizare a fluxurilor informaționale (Marga 2008) (iar consistența „*comunicării*” rămâne una din problemele de rezolvat).

Pe acest fundal, societatea cunoașterii se manifestă ca o societate bazată pe cunoștințe și construirea de cunoștințe noi de către membrii societății, cu o bună calificare educațională, utilizând deprinderi și instrumente specifice noii epoci a informației. Societatea cunoașterii, caracterizată prin producerea de concepte (Marga 2008, 47), înglobează societatea informației. Cunoașterea devine fundamentul oricărei activități și susține performanța acestora, iar producerea de cunoaștere apare ca o condiție a competitivității activităților (Marga 2008, 48). Prioritatea „generării de cunoștințe” și „împărtășirii de cunoștințe (preluării cunoștințelor în abilități, competențe, comportamente, acțiuni)” (Marga 2008, 47), nu doar a transmiterii sau distribuirii ei (spre deosebire de societatea informației), transformă universitățile și instituțiile educaționale în actori principali ai societății cunoașterii. Această transformare trebuie însă recunoscută și de societate, prin statutul acordat universităților și prin investițiile necesare în realizarea unui astfel de statut. Într-o societate în care universitățile sunt ținute într-un regim de subfinanțare cronică, restricționate în comportamentul antreprenorial printr-un sistem financiar rigid și supercentralizat, iar profesorii universitari devin ținte sistematice ale programelor media, universitățile nu pot constitui elemente generatoare de cunoaștere.

Hargreaves descrie caracteristicile necesare ale educației în societatea bazată pe cunoaștere și motivează importanța „viziunii morale și a implicării sociale” (Hargreaves 2003) în procesul educațional. Acesta înțelege educația ca un agent al schimbării în societatea actuală și ca un suport consistent pentru formarea leadership-ului înalt calificat. Mai mult decât atât, autorul susține că societatea cunoașterii conduce instituțiile educaționale către rolul de comunități de învățare creative și implicate social. În consecință, instituțiile academice dobândesc un rol crucial în pregătirea și formarea profesională a membrilor societății pentru a face față provocărilor societății cunoașterii.

*Societatea „înțelepciunii” – wisdom society* – îmbogățește societatea cunoașterii cu aspecte etice, sociale și umane profunde. Conceptul reunește o varietate de considerații interdependente de natură sociologică, etică, și teologică (Marga 2008).

Impactul puternic al mass-media, multi-media și mediilor informației ca și canale de comunicare și diseminare a informației a condus către dezvoltarea conceptului de *societate mediatică*. Unii autori descriu procesele media relevând modurile în care forțele sociale influențează media, precum și cele în care media are impact asupra societății, pe baza elementelor proceselor media care interacționează cu un grad ridicat de complexitate (Croueau și Hoynes 2002). Andrei Marga susține că în societatea mediatică interogațiile devin contextuale, cultura contemporană modelând valorile și generând rezultate paradoxale la nivel global (Marga 2008, 4-5).

Conform lui Andrei Marga, societatea mediatică este caracterizată prin „autonomizarea mass-media până la a deveni un concurent pe piețele extinse ale erei globalizării; transformarea rețelelor media în centre de putere, alături de centrele economice, politice, militare, eclesiale; dependența realității de mediatizare” (Marga 2008, 51).





În acest context teoretic și pe fondul agendei Lisabona 2000<sup>6</sup>, care urmărește crearea celei mai competitive economii bazate pe cunoaștere la nivel global, rolul universităților în educație și pregătirea pentru societatea cunoașterii este esențial, domeniul academic ocupând un rol primordial în formarea competențelor necesare dezvoltării unei astfel de societăți.

Programele academice asigură o pregătire de o înaltă calificare în specializări diverse la nivel de licență, asigură aprofundări consistente și elaborate ale cunoștințelor în cadrul programelor de tip master, pregătire avansată în diverse domenii ale cunoașterii în programele de doctorat, precum și o flexibilitate deosebită a pregătirii în cadrul programelor de educație continuă (*lifelong learning*), în condițiile în care pregătirea de-a lungul vieții este esențială în societatea bazată pe cunoaștere.

În acest sens, „*universitatea*” se impune ca un promotor activ, dinamic și inovativ al societății informaționale și societății cunoașterii. Pe de altă parte, societatea informațională influențează mijloacele de educație și administrare în universități, dezvoltând mecanisme „*virtuale*” (Vajkai 2002, 62-66), bazate pe sisteme informatice de *e-learning* sau asistență managerială.

Evidențierea importanței „*reflexivității*” universității ca organizație care învață și ca instanță critică în societate necesită, fără îndoială, un excurs în cadrul general al dezbaterii, înțelegând prin aceasta sublinierea unor evoluții globale și precizarea terminologiei utilizate. La nivelul unei perspective generale, se constată faptul că societatea contemporană este, pe de o parte, marcată de fenomenul unei „*complexități*” (Luhmann 1990, 26), chiar „*supercomplexități*” (Barnett 2000) care nu se mai lasă integrată într-o unitate tradițională bazată pe o anumită formă de armonie (Luhmann 1986, 43). Posibilitățile exced de fiecare dată capacitatea noastră de a le actualiza (Luhmann 1986, 26). În orice caz, fenomenul complexității devine, prin efectele dizolvante la adresa „*securității ontologice*” (Giddens 2000, 89) tradiționale, sursa unei atmosfere caracterizată prin incertitudine și „*risc*” (Beck 1992). Pe de altă parte, suntem martorii trecerii la o „*societate a cunoașterii*” sau „*economie a cunoașterii*”: munca fizică pe care miza capitalismul clasic cedează locul capacității cognitive a omului de a modifica realitatea înconjurătoare (Høstaker 2005, 227-228).

Discuția din jurul reflexivității trebuie, fără îndoială, circumscrisă fenomenului modernității care dislocă imaginea clasică a unei entități atemporale oglindind pasiv realitatea. După cum remarcă și Anthony Giddens, „*odată cu apariția modernității, reflexivitatea capătă un caracter diferit. Este introdusă în însuși fundamentul reproducerii sistemelor, așa încât gândirea și acțiunea se refractă una în cealaltă*” (Giddens 2000, 41). Cu alte cuvinte, „*reflexivitatea vieții sociale moderne constă în faptul că practicile sociale sunt examinate și reformate în mod constant în lumina informației noi despre aceste practici, modificându-le astfel caracterul în mod constitutiv*” (Giddens 2000, 41). Dintr-o perspectivă ceva mai sistematică, reflexivitatea modernă pare să acumuleze o serie de atribute: în primul rând, ea determină o suspendare a acțiunii și o întoarcere asupra ei însăși pe fondul nevoii chestionării propriilor fundamente. Kant este cel care la sfârșitul secolului al XVIII-lea prezintă un proiect filosofic de anvergură având la bază tentativa de a explicita cu ajutorul cunoașterii tocmai limitele acesteia (Kant 1998). Tematizarea kantiană a autoreflexivității și diversele sale prelucrări ulterioare

<sup>6</sup> Lisbon Agenda 2000, [http://europa.eu/scadplus/glossary/lisbon\\_strategy\\_en.htm](http://europa.eu/scadplus/glossary/lisbon_strategy_en.htm).







(neokantianismul, fenomenologia husserliană etc.) au constituit fundamentul pentru „*turnura reflexivă*” (Boud 2006, 19) din anii '80 ai secolului trecut în care a avut loc o adevărată explozie de texte (în filosofie, textele cele mai reprezentative sunt ale lui Dieter Henrich, iar în sociologie ale lui Niklas Luhmann) în domenii din cele mai diverse având ca temă problema reflexivității și capacitatea acesteia de a se dedubla, de a fi conștientă de ea însăși.

În al doilea rând, reflexivitatea desemnează capacitatea de a construi realitatea, de a o prelucra în vederea adaptării sale la nevoile de înțelegere ale subiectului. Kant, spre exemplu, deplasează discursul (nu doar filosofic) asupra reflexivității dinspre o facultate care oglindește pasiv lumea spre una care sintetizează continuu reprezentările subiectului (Kant 1998, 111). Idealismul german (Fichte, Schelling, Hegel) încearcă o radicalizare a ideii lui Kant în sensul în care ceea ce numim realitate constituie, în fapt, produsul activității spiritului și al cunoașterii. Pe teren american, lucrurile cunosc o nouă modificare de perspectivă: John Dewey, spre exemplu, în prelungirea proiectului pragmatist al lui Charles S. Peirce, vede în reflecție o activitate menită să răspundă unui blocaj în ritmul obișnuințelor noastre. Reflecția înseamnă o suspendare temporară a acțiunii cu scopul unei vizualizări a opțiunilor care pot fi testate pentru a genera o nouă obișnuință (Dewey 1983, 174). De altfel, textele lui Dewey sunt considerate azi referințe fundamentale în problema reflexivității din domeniul educației (Høyrup 2006, 30-31). Diversele formule utilizate în literatura de specialitate, cum ar fi: „*reflecția-în-acțiune*” (Schon 2004, 1) (*reflection-in-action*), „*reflecția productivă*” (Boud 2006) (*productive reflection*) etc., sunt destinate să rafineze perspectiva lui Dewey a unei reflexivități care modifică permanent sinele și realitatea înconjurătoare.

În al treilea rând, reflexivitatea modernă este, în mod fundamental, o reflexivitate critică angajată, cum ar spune Kant, într-un proces de „*luminare*” sau emancipare în raport cu propriile iluzii metafizice și cu autoritatea oarbă a tradiției. Acest proiect kantian, al unei reflexivități care trebuie să rămână critică la adresa propriei tendințe de a-și depăși limitele naturale și la adresa variatelor forme de opresiune socială, a fost ulterior reformulat din perspectivă fenomenologică de Husserl sau dintr-una comunicativă de Habermas. De altfel, există o literatură abundentă dedicată raportului dintre critică și reflecție, simptom clar al nevoii actuale de a explicita în manieră critică fundalul distorsionant al prejudecăților personale și a celor sociale (Fook 2007, 13).

În al patrulea rând, reflexivitatea este interpretată în termeni subiectivi și intersubiectivi. În timp ce Kant, prin analizele sale dedicate cunoașterii transcendente și empirice ale subiectului uman, pune inclusiv bazele psihologiei moderne, Hegel inițiază discursul modern asupra unei rațiuni intersubiective dobândită social prin recunoaștere și comunicare (Habermas 1990, 164). În acest sens, Husserl concepe, pe urmele lui Kant, reflexivitatea din perspectiva unei subiectivități transcendente. G. H. Mead, Dewey sau Habermas încearcă, pe de altă parte, tematizarea unei reflexivități sociale constituită prin interacțiuni lingvistice. La aceasta se adaugă apariția unei literaturi tot mai consistente abordând problema reflexivității de la nivel organizațional (Boud 2006, 18-19), conform căreia nu doar indivizii dezvoltă un comportament reflexiv în raport cu mediul înconjurător, ci și organizațiile sub aspectul lor de „*organizații care învață*” (*learning organization*).

Adaptarea universității la schimbările rapide ale societății actuale este dată de capacitatea sa de învățare. Conform lui Peter Senge, „*organizația care învață*” este locul







„În care oamenii își extind în mod continuu propriile capacități pentru a genera rezultatele la care aspiră, în care sunt alimentate noi și expansive modele de gândire, în care aspirația colectivă este eliberată și în care oamenii învață în mod continuu cum să învețe împreună” (Senge 2005, 19-20). Dezbaterile pe tema „*organizației care învață*” au fost inițiate de March și Olsen în 1979 și popularizate de Peter Senge în jurul anilor '90. Analizele acestora din domeniul managementului organizațional au accentuat importanța procesului de reflecție și învățare de la nivel individual, interpersonal și organizațional. Din acest punct de vedere, învățarea este distinctă de competențele dobândite în urma unui training formal pentru a include acumularea de competențe informale care să permită nu doar cunoașterea și îndeplinirea corectă a sarcinilor, ci și capacitatea de a modifica procedurile, metodologiile de învățare și de lucru, asigurând, astfel, o inovație continuă la nivelul organizației (Boud 2006, 12).

Există un paradox al universității (Brătianu 2007). Deși procesele fundamentale dintr-o universitate sunt de învățare, iar densitatea de cunoștințe și inteligențe este net superioară multor organizații, universitatea nu este în mod necesar o organizație care învață, în sensul lui Peter Senge. Pentru a depăși legea stupidității colective a lui Albert și a deveni organizație inteligentă, universitatea are nevoie de integratori puternici de tip „*leadership*” și „*management performant*”. Un integrator este un câmp puternic de forțe capabil să realizeze sinergie într-un sistem (Brătianu 2008). Pentru ca universitățile să devină organizații care învață și să genereze inteligență în mediul social ambiant este necesar să-și dezvolte integratori neliniari puternici cum este leadership-ul și managementul strategic.

Reflexivitatea universității ca organizație care învață include, după cum s-a putut constata, și o componentă critică menită să indice problemele majore cu care se confruntă societatea. În ciuda erodării autonomiei sale sub presiunea globalizării (Barnett 2000, 54-56), universitatea încearcă să conserve, cel puțin în parte, misiunea (de factură iluministă) a emancipării societății. În anii '60 ai secolului trecut, filosoful Herbert Marcuse a tematizat ideea unei universități în ipostaza sa de forță revoluționară capabilă să submineze logica pur instrumentală a rațiunii occidentale care a reprimat natura pulsională a indivizilor (Barnett 2000, 55). Deși are ca punct de plecare același tip de monopol al gândirii tehnice, Habermas consideră, spre deosebire de Marcuse, că miza unei atitudini critice a universității se află, mai degrabă, în eliberarea procesului comunicării (Barnett 2000, 55) de efectul distorsionant al banilor (mediul economic) și al puterii (mediul politic). Reflecția critică de tip iluminist nu este epuizată, cum cred postmodernii (Lyotard 2003, 61), ea trebuie doar redefinită în sensul idealului (habermasian) al unei „comunicări nedistorsionate”.

Toate aceste considerații certifică, în bună parte, importanța subdomeniului la nivelul panelului și al proiectului. Dar ar mai trebui adăugat faptul că învățământul superior actual este supus unei presiuni fără precedent de adaptare la nevoile societății și economiei globale. Ca producător tradițional de cunoaștere, învățământul superior a devenit, cum era de așteptat, un element vital în avansul economiei și societății contemporane. Ieșirea învățământului superior de sub tutela protectoare a statului națiune, care, pe fondul exploziei numărului de studenți, nu a mai fost capabil să subvenționeze sistemul academic, a însemnat și creșterea dependențelor învățământului superior de sectorul privat. Raporturile tot mai strânse și mai complexe cu mediul economic și social a determinat, printre altele, nevoia unei abordări tot mai reflexive a





acestor raporturi în vederea unei ajustări optime la stimulii externi. Relativa izolare a mediului academic tradițional a fost înlocuită, astfel, de presiunea unei adaptări la mediul înconjurător și a unei modificări continue a acestuia prin intermediul unei chestionări reflexive a propriilor fundamente, valori sau mecanisme instituționale.

## 2.2. Care sunt principalii indicatori de evaluare?

Pentru stabilirea indicatorilor principali de evaluare în ceea ce privește **rolul universității în promovarea culturii și a valorilor sociale** ar fi nevoie, în primul rând, de o prezentare a funcției culturale a universității prin prisma componentelor sale, aceasta în contextul în care funcția culturală se bazează pe existența altor trei piloni: cultura democratică (incluzând aici cultura civică; ecologică, educația liberală/umanistă); cultura academică și cultura socială.

Prin schițarea componentelor funcției culturale a universității se creionează și rolul universității în promovarea culturii și a valorilor sociale.

### 1. Formarea profesională. Stabilirea de standarde profesionale

Una dintre funcțiile universității are în vedere și formarea profesională. În ceea ce privește misiunea culturală nu trebuie uitat aspectul legat de „școli profesionale”, în înțelesul lor de „școli de profesioniști”, școli care instituie practici specifice într-un anume domeniu. Burton J. Bledstein, în *The Culture of Professionalism: The Middle Class and the Development of Higher Education*, încearcă să definească conceptul de profesie<sup>7</sup> și propune gestionarea standardelor profesionale prin organizații de profesioniști care au dobândit statut de auto-reglementare din partea administrației statale. Aceste organizații profesionale reglementează dreptul de practică a ocupației și stabilesc standarde de practică. De asemenea, au autoritatea de a lua măsuri împotriva membrilor care nu întrunesc standardele profesiei.

În ceea ce privește universitatea, școlile profesionale pot să stabilească standardele de practică într-o ocupație/profesie, chiar dacă nu au puteri de auto-guvernare pe care o asociație a profesioniștilor practicanți le-ar avea, de exemplu Baroul în cazul avocaților.

Standardul profesional include totalitatea cunoștințelor, deprinderilor și valorilor folosite în exercitarea unei profesii. Acesta definește nu doar ce trebuie „profesionistul” să știe, ci și setul de valori etice și morale pe care trebuie să le respecte în exercitarea profesiei respective. Standardul profesional include și criteriile de profesionalism, criteriile care ghidează modul de comportament al profesionistului, definind în același timp aspectele morale și cele etice ale exercitării profesiei.

<sup>7</sup> „O profesie este o ocupație bazată pe un corp bine definit de cunoștințe specializate și pe deprinderile și expertiza care sunt dezvoltate prin experiența practică. Cunoștințele specializate nu sunt însă ceva fix, iar aplicarea lor cere putere de decizie. Clientul practicantului profesiei nu are aceste cunoștințe specializate și nici experiență, și astfel îi este dificil în a evalua calitatea serviciului oferit. Pe de altă parte, administrația recunoaște nevoia de practicieni competenți și etici, și recunoaște inegalitățile și complexitatea relației profesionist/client”.





Măsuri și indicatori: numărul de standarde profesionale stabilite (de exemplu în domeniile jurnalistică, business, educație preuniversitară etc.) și recunoscute în domeniu (etică profesională, de la îmbrăcăminte până la atitudini, prejudecăți etc.) de către catedrele care pregătesc profesioniști pentru profesii specifice.

## 2. Universitatea – filtru cultural

Universitatea servește unor scopuri multiple în societate: oferă educație superioară maselor, precum și oportunitatea pentru mobilitate socială; este centrul cercetării într-un cadru organizat; oferă educație liberală pentru cetățenie și pregătește viitorii profesioniști; dar este, în același timp, și un mijloc de a transmite o cultură împărtășită și de a re-defini *această* cultură. Aceste responsabilități sunt oferite universității de către societate, însă îndeplinirea acestor așteptări și a misiunii proprii sunt posibile doar în momentul în care universitatea are un grad de autonomie sporită în ciuda dependenței relative de finanțarea din fonduri publice.

Conceptul de filtru cultural poate fi cel mai bine explicat prin referire la misiunea universității așa cum a fost ea gândită de Ortega Y Gasset (Y Gasset 1992, 47-56). Pe de o parte, universitatea acumulează idei, concepte, valori, etc, iar pe de alta, le procesează/modifică iar apoi le multiplică înspre societate, le redă acesteia într-o formă alterată (fie sintetizată, fie inovativă, fie modificată în orice alt fel).

Misiunea universității este inseparabilă de principiile autonomiei instituționale – libertate academică și auto-reglementare în probleme academice<sup>8</sup>. Aceste principii ajută, printre altele, și la distingerea universității de alte instituții de învățământ superior.

Însă în ciuda autonomiei instituționale și a libertății academice, universitățile nu sunt independente față de societate, iar această relație poate fi abordată în multiple moduri. Misiunea culturală face parte integrală din relația universității cu societatea.

O metaforă puternică care ar putea fi folosită pentru a descrie relația dintre universitate și societate este cea a contractului social între universitate și societatea democratică (Bok 1982, 5). Metafora este împrumutată din teoria politică și accentuează rolul democratic al universității. Universitatea este chemată astfel să răspundă nevoilor și aspirațiilor societăților democratice. Contractul social cu universitatea este reformulat continuu de-a lungul timpului, reînnoindu-se în funcție de nevoile specifice ale fiecărei epoci.

Măsuri și indicatori: accentuarea rolului de catalizator cultural al universității. Universitatea oferă spații pentru organizarea diferitelor evenimente culturale (de exemplu: conferințe, sesiuni științifice, simpozioane, festivaluri, concursuri instrumentale și de creație, concerte etc.) și, mai ales, generează interes și participare în rândul studenților.

- Numărul și impactul evenimentelor organizate în spațiul universității.

<sup>8</sup> Wilhelm von Humboldt în 1810 a fost printre primii care a pus problema autonomiei „sănătoase” a universității față de stat, cu toate că statul îi asigura și atunci cea mai mare parte a finanțării. Humboldt a militat pentru ca statul prusac să treacă pe seama universității (re)surse financiare astfel încât instituția de învățământ superior să își poată desfășura activitățile de cercetare și predare independent de orice fel de constrângeri care ar putea veni din partea statului (așa cum se întâmpla, de exemplu, în statul napoleonic din acea vreme). (vezi Wilhelm von Humboldt, „Über die innere und aussere Organisation der höheren wissenschaftlichen Anstalten in Berlin”, in *Gelegentliche Gedanken über Universität*, Reclam, Leipzig, 1990.)





- Numărul participanților (din rândul studenților și neaparținătorilor instituției universității).

### 3. Universitatea – comunicator pro-activ

În cadrul contractului său cu societatea democratică, universitatea a primit anumite îndatoriri și a primit de asemenea autonomia în a încerca să îndeplinească aceste îndatoriri. Însă pentru a-și menține autonomia, universitatea trebuie să fie și un bun comunicator, inițind și menținând un dialog – continuu și public – despre îndatoririle și rolul pe care îl are în cadrul societății. Acest lucru se traduce prin obligația universității de a reflecta asupra acestor îndatoriri, de a gândi și scrie despre ele în mod public, de a articula valorile lor în cadrul societății, de a le apăra atunci când sunt în pericol, dar și de a le re-evalua dintr-un punct de vedere critic și unul al nevoilor sociale în continuă schimbare.

Universitatea trebuie să fie actorul care inițiază dialogul civic, mai ales având în vedere re-înnoirea contractului social din această perioadă.

Contractul social pretinde ca universitatea să își articuleze în mod explicit misiunea, și ca misiunea acesteia să fie îndeplinită cu integritate conform celor mai înalte standarde profesionale și cu un angajament către calitate și îmbunătățire permanentă. De asemenea, trebuie să răspundă în fața societății de modul în care aceste obligații au fost duse la îndeplinire.

În partea a doua a secolului al XX-lea, universitatea și-a asumat încă un rol, și anume faptul că universitatea a devenit o instituție a democrației. Deoarece este încă un rol relativ nou, acesta nu a fost în întregime recunoscut și nici dezbătut pe larg. Unul din principiile de bază ale acestui rol este necesitatea ca universitățile să rămână autonome față de guvernele/administrațiile statale alese democratic.

Măsuri și indicatori: consolidarea caracterului multicultural și a dimensiunii culturale europene (atât spre interior, cât și spre exterior) prin organizarea unor dezbateri periodice, conferințe și *workshop*-uri pe teme actuale, cu participarea unor invitați din țară și străinătate, elaborarea de rapoarte, documente de poziție și documente de reflecție.

- Numărul și impactul evenimentelor organizate.

### 4. Universitatea – formatoare de cetățeni sociali

Sociologul Thomas H. Marshall definea cetățenia socială în faimosul său eseu *Citizenship and Social Class* ca fiind „întreaga gamă pornind de la dreptul la o minimă securitate economică până la dreptul de a împărtăși din plin moștenirea socială și de a trăi o viață civilizată în funcție de standardele acceptate în cadrul societății. Iar instituțiile care sunt în cea mai apropiată relație cu acestea sunt sistemul educațional și serviciile sociale”.

Educația devine astfel o precondiție pentru libertatea civilă și politică și este atât de necesară încât educația primară și gimnazială ar trebui să fie gratuită și obligatorie pe întreg globul. Studiile universitare nu sunt obligatorii, însă au un rol din ce în ce mai important pentru cetățenia socială, iar accesul la studii universitare este o componentă necesară pentru cetățenia socială.







Măsurile și indicatorii: implicarea universității în comunitate CSR<sup>9</sup> susținând, astfel, formarea culturii prin contribuții sociale în vederea îmbunătățirii condițiilor de viață ale grupurilor sau comunităților defavorizate și prin formarea de departamente noi/extinderea atribuțiilor unor departamente deja existente și semnarea de parteneriate cu autoritățile publice locale, organizațiile studențești, ONG-uri și companii locale, regionale, naționale și internaționale interesate de CSR.

### 5. Universitatea – generator de inovație

Însă rolul democratic al universității nu se oprește doar la cetățenia socială. Universitatea deschide accesul spre profesii iar democrația cere egalitate de acces la profesii. Astfel, universitatea împărtășește responsabilitatea de a educa profesioniști în numele democrației. Mai mult, ea poate contribui cu cunoștințe științifice, sociale și umaniste la procesul de deliberare politică. Universitatea este elementul fundamental în dinamica generării de noi idei care urmează să influențeze societatea. Astfel, universitățile au obligația democratică de a întreba ce fel de teme sunt studiate și de a evalua impactul noilor cunoștințe. Ele trebuie să întrebe: idei pentru cine/ce?

Universitatea este o instituție crucială în generarea de noi cunoștințe și în evaluarea alternativelor posibile. Importanța universității este relevantă și în contracararea concentrării de putere în cercurile administrației statale sau în cele de afaceri, mai ales dacă este acceptat faptul că cel mai important factor în dezvoltarea și creșterea economică și socială este cunoașterea. Dacă firme precum *Microsoft*, *Apple* și *Google* au schimbat lumea și modul de a gândi a milioane de oameni, de ce nu și universitățile să devină vectori ai schimbării prin inovație, la scară regională și globală?

Universitatea contribuie la procesul de construire a caracterului democratic, însă scopul fundamental al universității este protecția împotriva tiraniei democratice a ideilor (Fallis 2004, 39). Controlul creării ideilor – chiar dacă acesta este exercitat de o majoritate sau de o minoritate – subminează democrația. În schimb, universitățile pot să prevină, în virtutea autonomiei lor, asemenea tentative oferind un spațiu în care ideile noi și neconvenționale sunt judecate strict pe baza calității lor intelectuale.

Măsurile și indicatorii: promovarea cercetării de performanță cu impact cultural prin popularizarea cercetării efectuate în cadrul universităților și inițierea și găzduirea de expoziții legate de activitățile de cercetare a cadrelor universitare.

### 6. Universitatea – intelectual public, conștiință și critic în cadrul societății

Universitatea are un rol explicit de critic și conștiință a societății. Într-o societate bazată pe cunoaștere, analiza și reflecția critică încurajate în mediul academic sunt esențiale în articularea și evaluarea alternativelor care sunt necesare în orice proces electiv și/sau electoral. Pe de altă parte, acest lucru implică și responsabilitatea universității de a avansa idei critice și alternative potrivit canoanelor științifice ale schimbului de opinii bazate pe date/dovezi și, totodată, respect.

#### (a) Universitatea – intelectual public

Universitatea este locul unde cunoașterea avansează și este diseminată, un loc al transmiterii de cunoștințe, al investigației și al inovației. Noile cunoștințe sunt diseminate

<sup>9</sup> Responsabilitate Socială Corporatistă





în cadrul cursurilor prin interacțiunea cu studenții, prin publicarea rezultatelor cercetării sau prin discuții și dezbateri publice.

Măsuri și indicatori: formarea și promovarea de intelectuali publici.

- Numărul și impactul evenimentelor/programelor de promovare a intelectualilor publici.

(b) Universitatea – formator de elite și lideri de opinie (universitatea ca instituție a democrației). O universitate ar trebui evaluată și prin prisma serviciilor aduse în slujba consolidării unei societăți democratice prin formarea cetățenilor care au internalizat valorile fundamentale ale unei democrații. La aceasta se adaugă „formarea unor elite și a unor lideri de opinie responsabili, toleranți având o viziune democratică și deschidere în raport cu nevoile tuturor cetățenilor, universitatea însăși joacă rolul unui lider de opinie în societate oferind răspunsuri avizate atunci când societatea se confruntă cu întrebări dificile.” (Fallis 2004, 40)

Măsuri și indicatori: formarea de cetățeni activi civic, dinamici, inovativi, capabili să rezolve probleme practice și să lucreze în echipă.

- Numărul și impactul activităților civice specifice realizate de foști și actuali studenți.
- Numărul de studenți implicați în ONG-uri și sprijinirea lor.

(c) Universitatea – creator de cultură (formarea unor creatori de cultură, capabili să îmbogățească conținutul ideatic și imagistic al lumii în care trăim, să experimenteze și să inoveze. Universitatea însăși este un generator de cultură, stabilește tendințe și formează gustul și percepția artistică a unor întregi generații<sup>10</sup>).

Măsuri și indicatori: diversificarea ofertei educaționale din perspectiva culturală

- Organizarea de cursuri deschise marelui public (știința pentru toți).

Unul dintre rolurile fundamentale ale universității rămâne caracterul său emancipator menit să formeze indivizi autonomi și universali, capabili să gândească, să decidă și să acționeze în mod liber. Din acest punct de vedere, universitatea își consolidează poziția de spațiu al libertății și pluralismului, al umanismului și universalismului, al cercetării, creației și comunicării sociale.

## 7. Universitatea – generator de inteligență națională<sup>11</sup>

În numeroase părți ale lumii, universitatea este percepută ca având un rol activ în procesul de construcție a națiunii (*nation-building role*), idee datând încă din secolul al XIX-lea pe filiera lui Humboldt sau Fichte. Prin formarea adecvată a resurselor umane naționale, universitatea poate avea un impact decisiv asupra viitorului pe termen scurt, mediu și lung al statului, regiunii sau chiar al continentului din care face parte.

Măsuri și indicatori: inițierea de campanii mediatice de educare a publicului sau de promovare a unor valori specifice, cum ar fi reducerea consumului de energie electrică, reducerea consumului de CO2 etc.

<sup>10</sup> Vezi de exemplu Planul Strategic UBB, disponibil pe [www.ubbcluj.ro](http://www.ubbcluj.ro), p. 3.

<sup>11</sup> Conform *The Role and Mission of the University in Cultural Development and Education: Diversity within Universality* disponibilă la [http://eric.ed.gov/ERICWebPortal/custom/portlets/recordDetails/detailmini.jsp?\\_nfpb=true&\\_ERICExtSearch\\_SearchValue\\_0=ED325051&ERICExtSearch\\_SearchType\\_0=no&accno=ED325051](http://eric.ed.gov/ERICWebPortal/custom/portlets/recordDetails/detailmini.jsp?_nfpb=true&_ERICExtSearch_SearchValue_0=ED325051&ERICExtSearch_SearchType_0=no&accno=ED325051).





Principalele analize privind **accesibilitatea și asigurarea coeziunii sociale** realizate de ONG-uri din domeniul educațional<sup>12</sup> au încercat să identifice indicatori care să permită comparații internaționale la nivelul învățământului superior.

Gama de indicatori pentru care s-a optat a fost:

- participarea la studii superioare – procentul de tineri care urmează studii superioare;
- rata de absolvire – procentul de tineri (25-34 de ani) care absolvă un ciclu terțiar de educație de tip A (conform clasificării ISCED);
- un indicator propus de EPI – *educational equity index* (index de echitate educațională) și care măsoară procentul în care studenții care provin din medii socio-economice de nivel ridicat sunt supra-reprezențați în cadrul coortei de studenți;
- indexul parității de gen – consideră orice deviere de la paritatea de gen ca fiind negativă și discriminativă.

Pe baza acestor indicatori au fost evaluate la nivelul anului 2005 mai multe sisteme de învățământ superior (13) din următoarele țări: Australia, Austria, Belgia, Canada, Finlanda, Franța, Germania, Italia, Irlanda, Olanda, Suedia, Marea Britanie, SUA.

Indicatorii cu privire la accesibilitate au pus în evidență următoarele aspecte: Olanda și Finlanda sunt primele în ceea ce privește accesibilitatea chiar dacă scorurile care le clasează pe primele locuri sunt diferite. Astfel, Olanda deține scoruri ridicate în ceea ce privește indexul echității educaționale și indexul parității de gen, în timp ce Finlanda excelează la scorul ratei de participare.

Pozițiile de mijloc sunt ocupate de SUA, Canada și Australia, Germania, Belgia și Austria deși înregistrează scoruri ridicate la indexul parității de gen au indici foarte scăzuți comparativ cu celelalte țări la participare, absolvire etc. De asemenea, toate au un corp studențesc de elită care nu reflectă stratificarea existentă în societate.

La nivel internațional, în strânsă legătură cu accesibilitatea, se discută despre costul real al studiilor universitare și modul în care acesta facilitează sau împiedică accesul în învățământul superior. Acest tip de analiză își propune să identifice gradul în care studentul (respectiv susținătorii acestuia) își permite să susțină costurile necesare urmării unui program de licență, masterat sau doctorat.

Indicatorii propuși la nivel internațional sunt costurile ca parte a ATP (*ability to pay*) care includ taxele, costurile educaționale, costurile de subzistență, totalul costurilor. Suportul ca formă de asigurare a accesului studenților la învățământul superior prin scăderea costurilor ca urmare a aplicării unor măsuri specifice de susținere financiară include subvenții ale statului, granturi, împrumuturi, exceptări de taxe, etc. Un alt indicator propus este acela de calcul al costului net (*out of pocket*) pentru fiecare student după scăderea celorlalte forme de susținere financiară. În calcularea capacității de susținere financiară a studiilor se pleacă de la PIB pe cap de locuitor în statisticile comparative internaționale.

În termeni de facilitare a accesului studenților la învățământul superior prin scăderea costurilor sau creșterea capacității de plată a acestora (prin sisteme de

<sup>12</sup> Educational Policy Institute (2005). Global Higher Education Rankings, Affordability and Accessibility in Comparative Perspectives, <http://www.educationalpolicy.org/pdf/Global2005.pdf>





creditare, împrumut, burse), cele mai frecvente mecanisme sunt cele ale scutirii de taxe, burselor și respectiv împrumuturilor cu dobândă preferențială pentru studenți.

În topul internațional, primele state din punct de vedere al suportului oferit pentru reducerea costurilor de acces la învățământul superior erau la nivelul anului 2005<sup>13</sup> Suedia, are acoperirea prin măsuri de suport financiar 90% din costul studiilor universitare, Olanda, SUA și Finlanda, cu peste 50%. Marea Britanie, Canada, Germania, Australia și Noua Zeelandă asigură suport financiar pentru 40% din costuri, Franța pentru 28%, Belgia pentru 20%, Irlanda și Japonia pentru 15%. Italia nu asigură la nivelul anului 2005 suport financiar efectiv cu excepția oferirii în regim de gratuitate a unui număr de locuri în campus și unui sistem de burse de merit.

Cu toată evoluția declarativă susținută spre o politică a învățământului superior care promovează principiul egalității de șanse, analize profunde cu privire la pragmatismul măsurilor desemnate să susțină facilitarea accesului au fost destul de puține la nivel mondial, pe de o parte, datorită dificultății de a defini indicatori de analiză comparabili, pe de altă parte, datorită lipsei datelor.

OECD<sup>14</sup> propune o serie de dimensiuni ce ar trebui luate în considerare atunci când se evaluează **rolul universității în dezvoltarea locală și regională**. Acestea sunt:

- crearea de cunoaștere, în special prin cercetare și transfer tehnologic;
- transfer de cunoaștere prin educație și dezvoltarea de resurse umane;
- dezvoltarea culturală și a comunității care poate crea condițiile optime pentru inovare.

Categoriile de indicatori pot fi clasificate în cantitative (chestionare, constituire de baze de date etc.) și calitative (interviuri aprofundate, „focus-group”). În ceea ce privește categoriile de informații care ar trebui adunate pentru agregarea viitorilor indicatori, acestea ar putea fi:

- numărul de parteneriate între universități și actori locali și regionali;
- numărul de parcuri tehnologice și științifice, respectiv, de incubatoare de afaceri;
- contribuția cercetării universitare la inovarea regională/din regiune;
- rolul predării și al învățării în dezvoltarea capitalului uman;
- contribuția universităților la dezvoltarea socială, culturală și de mediu;
- rolul universităților în crearea unei capacități regionale de acțiune în cadrul unei economii globale din ce în ce mai competitive;
- numărul de companii de tip *spin-off* create și mărimea lor (număr de locuri de muncă create);
- numărul de centre naționale/europene de cercetare atrase de către universitate și regiune;
- numărul de companii cheie ancorate în regiune datorită universității (ex. Nokia, Siemens etc);
- numărul de „acțiuni colective” (de exemplu doctorate în cadrul cărora cercetarea este derulată la sediul unei companii).

<sup>13</sup> <http://www.educationalpolicy.org/pdf/Global2005.pdf>

<sup>14</sup> Vezi de exemplu [http://www.oecd.org/document/25/0,3343,en\\_2649\\_201185\\_39329177\\_1\\_1\\_1\\_1,00.html](http://www.oecd.org/document/25/0,3343,en_2649_201185_39329177_1_1_1_1,00.html)







Universitatea poate ea însăși să-și asume o varietate de roluri legate de regiune, și anume:

- cercetare aplicată;
- asistență tehnică;
- input în elaborarea de politici publice;
- educarea asupra noii economii;
- dezvoltare economică bazată pe tehnologie;
- susținere pentru antreprenoriat;
- economie creativă etc.

Indicatorii vor putea fi construiți pornind de la informațiile adunate în funcție de misiunea declarată a fiecărei universități în parte. Însă acest demers ar necesita o definire în prealabil a conceptului de misiune a universității, precum și a funcțiilor sale. Mai mult, fiecare universitate, pornind de la definiția conceptuală a „misiunii”, ar trebui să își definească propria misiune precum și nivelul de exercitare a acesteia (misiunea poate fi exercitată la diferite niveluri, de la cel local, trecând prin cel național și regional și până la cel mondial).

Propunerea care a câștigat anul acesta licitația europeană pentru un model de ranking/cartografiere a universităților din Europa (și prezentată de Frans Van Vught cu ocazia conferinței de la Paris din noiembrie 2008) (Van Vught 2009) include ca una din cele 5 dimensiuni de evaluare a universităților implicarea în comunitate. Pe lângă „implicarea culturală”, această dimensiune include și „implicarea regională” care este evaluată prin intermediul următorilor indicatori:

- număr de absolvenți în regiune;
- cuantumul fondurilor structurale europene atrase;
- cursuri extra-curiculare oferite pentru regiune;
- importanța venitului regional;
- numărul de parteneriate cu mediul de afaceri și industrial;
- numărul de *start-up*-uri înființate.

Efortul de cartografiere al lui Van Vught include și un indicator al serviciilor aduse comunității, măsurat prin procentul de timp alocat de către angajați serviciilor în folosul comunității. Includerea acestui indicator în evaluarea generală ar trebui de asemenea precedată de o definiție precisă a ceea ce se înțelege prin servicii aduse comunității, și eventual diferențierea (cel puțin la nivel teoretic) a acestui tip de serviciu față de cele ce trebuie prestate în urma unei condamnări penale.

Pentru evaluarea gradului în care se realizează dezideratul de promovare a societății informaționale în universități, se propun o serie de indicatori care să urmărească nivelul de implementare IT din cadrul universității ca suport pentru asigurarea performanțelor acestora în domeniile specifice de educație, cercetare și inovare, precum și de „implicare” IT în domeniile de educație, cercetare și inovare/expertiză acoperite.

Conform Institutului Național de Statistică<sup>15</sup>, indicatorii de evaluare uzuali în domeniul societății informaționale sunt numărul de calculatoare, numărul de utilizatori,

<sup>15</sup> Institutul Național de Statistică, Indicatori ai Societății Informaționale  
[http://www.insse.ro/cms/files/ISI/ind\\_soc\\_inf.pdf](http://www.insse.ro/cms/files/ISI/ind_soc_inf.pdf).





canalul Internet, valoarea investițiilor în domeniu (care includ de asemenea indicatori din domeniul telefoniei fixe și mobile).

*Ranking*-urile universitare urmăresc măsurarea competitivității instituțiilor academice conform mai multor metodologii<sup>16</sup>. Dar unul din indicatorii de calitate care, deși nu apare explicit în *ranking*-uri, este relativ unanim acceptat în domeniul IT, se referă la numărul de calculatoare pe utilizator și numărul de calculatoare pe student.

În acest context de lucru, se poate propune extinderea și rafinarea setului de indicatori prin introducerea unor indicatori referitori la calitatea implementărilor IT din instituțiile academice, coroborate cu indicatori de “implicare” IT în domeniile de activitate specifice instituțiilor academice.

1. Infrastructura și gradul de utilizare:
  - număr de calculatoare, număr de studenți, număr de utilizatori, număr de calculatoare/student;
  - capacitatea canalului de comunicații prin Internet;
  - sistemul de videoconferințe: calitate și grad de extindere (număr de locații, aria geografică acoperită).
2. Soft de bază – nivelul de licențiere.
3. Sisteme informatice dedicate – arii acoperite: funcționalități și cuantificarea unor funcționalități de bază:
  - educație (diverse niveluri de studii): curricula, studenți, rezultate școlare, informații financiare, servicii IT pentru studenți, evaluare cursuri;
  - cercetare: rezultatele cercetării pe categorii de activități, sinteze de activitate, suport pentru strategii de dezvoltare;
  - management administrativ: financiar, contabil, achiziții, patrimoniu, granturi, sinteze pe compartimente, sinteze de asistență managerială;
  - site-ul web – cuantificare: ierarhia webometrics<sup>17</sup>, analiza trafic.
4. Calitatea serviciilor IT oferite: viteza de acces la serviciile IT, număr de conturi.
5. Facilități e-learning – arii acoperite:
  - funcționalități – cuantificarea unor funcționalități de bază:
    - conținut educațional;
    - facilități de comunicare;
    - traseu educațional;
    - videoconferințe.
6. Biblioteci electronice și acces la resurse electronice:
  - cuantificare numerică;
  - cotarea bibliotecilor abonate.
7. Programe academice pe profil IT și interdisciplinar conex IT:
  - calitatea programelor, managementul calității acestora și recunoașterea internațională;
  - nivel de studii: licență, master, doctorat, educație continuă;
  - forma studii: zi/e-learning;
  - facilități de învățământ asistat de calculator, laboratoare virtuale.

<sup>16</sup> Metodologii de ranking-uri universitare <http://www.universityrankings.ch/en/methodology>.

<sup>17</sup> Webometrics Ranking for academic Web Sites <http://www.webometrics.info>.





8. Rezultatele cercetării în domeniu – societate informațională, societatea cunoașterii, impact IT, domenii conexe:
  - relevanța rezultatelor.
9. Servicii de consultanță și expertiză în domeniu:
  - cuantificare valorică.
10. Indicatori de internaționalizare: număr de studenți străini pe niveluri de studii (licență, master, doctorat, educație continuă).
11. Investiții în anul anterior:
  - în hardware;
  - în software.

Domeniul „**reflexivității**” universității ca organizație care învață și ca instanță critică în societate ar putea fi măsurat cu ajutorul unor indicatori de evaluare cantitativi (chestionare, statistici) și calitativi (interviuri) cum ar fi:

- numărul și impactul programelor academice care au în vedere reflexivitatea în domeniul cercetării (crearea unui cadru de comparare a metodologiilor, conceptelor, aplicabilitatea cercetării etc.);
- numărul și impactul programelor educaționale adresate celor care predau în învățământul superior (Calderhead 2004, 2-5) (dezvoltarea capacității de autoevaluare și autocritică a propriilor metode de predare etc.);
- numărul de examinări (audit intern și extern) a performanțelor universitare (Calderhead 2004, 2-5);
- numărul și impactul programelor cu profil intercultural (care să dezvolte capacitatea de a înțelege propriile reprezentări culturale și din perspectiva unei alte culturi etc.), statistici cu privire la componența etno-culturală a studenților și cadrelor universitare;
- numărul și calitatea manifestărilor academice pe probleme cu mare impact social.

### 2.3. Starea actuală din țara noastră raportată la indicatorii de evaluare

În privința **valorilor sociale asumate și promovate de universitate** ar putea fi realizată o descriere în măsura în care ar exista o bază națională de date cuprinzătoare care să permită stabilirea unor indicatori principali de evaluare la nivel de țară.

Descrierea stării actuale prin raportarea acesteia la indicatorii de evaluare se confruntă cu problema lipsei unor baze de date care să permită analize solide în acest sens. De altfel, raportul dintre universitate și domeniul ( greu de cuantificat) al valorilor sociale constituie o temă prea puțin explorată în România, din acest motiv, analiza se oprește, poate cu excepția domeniului societății informaționale, la precizări bazate pe câteva percepții generale cu privire la situația actuală a învățământului superior din România.

Astfel, s-a constatat existența unor inițiative individuale ale universităților în ceea ce privește implicarea universității în **dezvoltarea regională și locală**, dar nu există, încă, la nivel de sistem o orientare clară în acest sens. Pe de altă parte, s-ar putea lua în considerare indicatorii folosiți pentru măsurarea accesibilității învățământului superior care să ia în calcul, printre altele, și proveniența regională a absolvenților în vederea





ajustării politicii universitare la veniturile sau așteptările comunității regionale. Unele universități își monitorizează absolvenții într-un interval cuprins între unul și doi ani de la terminarea studiilor (prin intermediul unui chestionar aplicat la ridicarea diplomei), însă aceste evaluări ar trebui extinse la perioade mai mari (5 ani, 10 ani, mai mult) atât printr-un program de tip Alumni, cât și printr-un program de monitorizare a parcursului profesional al absolvenților (care ar putea să se constituie și într-un indicator pentru un viitor *ranking* al universităților).

Starea actuală din țara noastră cunoaște, la nivelul dezvoltării **societății informaționale**, o deosebită diversitate a situațiilor implementărilor IT, respectiv a programelor academice de profil. O parte din indicatorii propuși (număr de calculatoare, utilizatori, canal comunicații, investiții) sunt colectați și sintetizați pe universitățile românești de *Institutul Național de Statistică*. *UEFISCSU* și *ARACIS* dețin de asemenea date cantitative legate de acești indicatori. Informațiile nu sunt însă publicate, ci apar doar în evaluările interne ale acestor instituții.

1. Infrastructura – grad diferit de acoperire cu calculatoare (datele sunt colectate la *Institutul Național de Statistica* [www.insse.ro](http://www.insse.ro) și *UEFISCSU* [www.cnfis.ro](http://www.cnfis.ro)).
2. Licențiere – grad diferit de licențiere.
3. Sisteme informatice:
  - achiziții de pe piața IT și dezvoltări proprii în funcție de resursele fiecărei universități; în general softurile de management educațional sunt realizate într-o proporție mare prin resurse proprii (și achiziționate de pe piață într-un număr de universități), iar softurile de management administrativ sunt în majoritate achiziționate, și mai rar dezvoltate prin resurse proprii;
  - o evaluare a situației sistemelor educaționale a fost realizată în cadrul proiectului în derulare *UEFISCSU „Registru matricol unic”*<sup>18</sup>.
4. Calitatea serviciilor IT oferite – de o mare diversitate.
5. E-learning:
  - sistemele utilizate sunt: moodle, MS Learning Gateway, Blackboard;
  - nivelul de implementare include universitățile de prestigiu și o parte din celelalte instituții;
  - nivelul de completare a conținutului este foarte diferit;
6. Biblioteci electronice și acces la resurse electronice – realizat în universitățile de prestigiu.
7. Programe academice pe profil IT și interdisciplinar conex IT:
  - programele de profil IT au o bună calificare în universitățile de prestigiu;
  - pe fondul evoluției societății cunoașterii, se dezvoltă de asemenea programe interdisciplinare și conexe, în special la nivel masteral sau sunt abordate în cadrul studiilor doctorale.
8. Rezultatele cercetării în domeniu:
  - colectarea cantitativă globală este realizată anual de CNCSIS;
  - rezultatele sunt publicate anual de CNCSIS<sup>19</sup>;

<sup>18</sup> UESIFSCU, Registru matricol unic <http://www.cnfis.ro/>. **Corpuri de literă diferite la notele de subsol**

<sup>19</sup> Raport CNCSIS 2008, Conferința CNCSIS mai 2009. [http://www.cnscis.ro/CNCSIS11/Raport%20CNCSIS%2011\\_pt%20web.pdf](http://www.cnscis.ro/CNCSIS11/Raport%20CNCSIS%2011_pt%20web.pdf).







- în topul universităților românești din perspectiva cercetării se găsesc: UBB, Universitatea București, ASE, Politehnica București, Universitatea A. I. Cuza Iași.

9. Servicii de consultanță și expertiză în domeniu – diversitate mare.

10. Indicatori de internaționalizare:

- număr de studenți străini pe niveluri de studii (licență, master, doctorat, educație continuă).

11. Investiții în anul anterior în hardware și în software – date colectate de Institutul Național de Statistică [www.insse.ro](http://www.insse.ro).

Starea actuală din țara noastră raportată la indicatorii de evaluare în ceea ce privește **reflexivitatea universității** nu poate fi deocamdată evaluată întrucât nu există informații sau analize în acest sens. De la nivelul unei simple percepții însă, învățământul românesc superior românesc pare să conștientizeze în maniere inegale (în funcție de nivelul de responsabilitate al factorilor de decizie) nevoia unei raportări reflexive la provocările lumii contemporane, o raportare care să permită transformarea sistemului în vederea unei competitivități pe termen lung la nivel european și global.

#### 2.4. Specificul abordării din România, momente cheie, procese semnificative, transformări rezultate și implicațiile lor

În privința valorilor sociale asumate și promovate de universitate nu se poate vorbi de o abordare specifică în România, deoarece abordarea la nivel național se restrânge la participarea la dezbaterile internaționale, dar tema aceasta nu este încă în focusul dezbaterilor la nivel național.

Inițierea reformelor cu privire la reorganizarea sistemului de învățământ superior a fost accelerată de semnarea declarației de la Bologna și de asumarea unei reforme care să pregătească cadrul necesar aplicării cu succes a acesteia.

În ceea ce privește abordarea **accesibilității și coeziunii sociale**, România a avut din primii ani de reformă un angajament ferm pentru susținerea, pe de o parte, a procesului de masificare a învățământului superior, iar pe de altă parte a procesului de autonomizare a instituțiilor de învățământ superior.

Printr-un set de măsuri legislative succesive s-a ajuns la nivelul anului 2009 ca accesul să fie asigurat nediscriminativ pentru admiterea la nivel licență, masterat, iar la nivel doctorat sunt elaborate criteriile de admitere specifice pentru fiecare facultate în parte. Odată cu intrarea României în Uniunea Europeană, legislația cu privire la accesul la studii universitare s-a modificat asigurându-se șanse egale tuturor studenților din spațiul UE atât în ceea ce privește admiterea, cât și în ceea ce privește accesul la mecanisme financiare de suport.

Ca urmare a acestui proces de deschidere a universităților românești s-a realizat o creștere semnificativă atât în ceea ce privește numărul de instituții de învățământ superior, cât și a ofertei educaționale a acestora. Aceste dezvoltări au condus, alături de alte măsuri de facilitare a accesului, la o creștere accentuată a ratei de înscriere în învățământul superior. Dacă în 1999 rata înscrierilor în învățământul superior românesc





(*gross enrollment rate – GER – in tertiary education*)<sup>20</sup> era de 22%, respectiv 23% pentru femeii și 21% pentru bărbați, la nivelul anului 2007 aceasta era de 58%, 67% pentru femeii și 50% pentru bărbați, reprezentând o creștere de aproximativ 300%.

Un mecanism de facilitare a accesului de deschidere a universității către studenții a fost și dezvoltarea unei abordări multiculturale a procesului educațional, mecanism propus și implementat de *Universitatea Babeș-Bolyai Cluj-Napoca (UBB)*<sup>21</sup> care a debutat în anul 1995 și a presupus organizarea multiculturală atât la nivelul managementului, cât și la nivelul liniilor de studiu și ofertei educaționale. Astfel, la nivelul anului 2008 la UBB, 17 facultăți ofereau programe de studii în limbile română și maghiară, iar 11 în limbile română și germană. La nivelul a două facultăți (Teologie Reformată și Teologie Romano-Catolică), programele de studii sunt oferite exclusiv în limba maghiară. Universitatea oferea pentru studii universitare de scurtă și lungă durată 111 de specializări – 99 română, 59 maghiară, 16 germană, 8 engleză, 1 franceză, 1 italiană, 2 ucraineană).

De asemenea, în vederea internaționalizării și orientării spre atragerea de studenți străini, au apărut linii de studiu în limbi internaționale – engleză, italiană, germană, spaniolă.

O componentă importantă cu privire la asigurarea accesului este poziționarea instituțiilor de învățământ superior cu privire la informarea publicului țintă despre oferta lor educațională. Strategia de publicitate și marketing a instituțiilor de învățământ superior este o componentă importantă în transmiterea informațiilor relevante cu privire la oferta educațională și respectiv cu privire la adecvarea acesteia la nevoile studenților. De altfel, pe lângă ierarhizările clasice, există o nouă ierarhizare a universităților realizată în funcție de conținutul paginilor acestora de web (ierarhizarea se bazează pe evaluarea criteriilor care privesc promovarea pe web a tuturor comunicărilor academice ale unei organizații; astfel, clasamentul măsoară volumul, vizibilitatea și impactul paginilor de web publicate de universități<sup>22</sup>).

În ceea ce privește tipul informației analizate, aceasta include atât informații generale, precum și accesibilitatea unor date de interes comun (informații generale despre universitate, facultăți, catedre etc), acces la resurse (cum ar fi cursuri, biblioteci digitale, baze de date etc), precum și un criteriu legat de prezența pe *web* a rezultatelor de cercetare<sup>23</sup>. Acest clasament evaluează strict conținuturile și legăturile (*link*-urile), nu aspecte care țin de *design*, etc.

Reforma educației din 1998, implementată de ministrul educației Prof. Andrei Marga, a fost structurată în șase capitole, și anume: reformă curriculară, înlocuirea sistemului de învățare-predare reproductiv cu unul bazat pe rezolvare de probleme, o interacțiune inovativă a universității cu mediul economic și administrativ, descentralizare, un nou management universitar și reforme avansate de cooperare internă.

Trei capitole sunt aici importante din perspectiva **rolului universitatii in dezvoltarea locala si regionala. Interacțiunea inovativă** a universității cu mediul economic și administrativ deschidea larg porțile oportunităților de cooperare la nivel local

<sup>20</sup> Conform statisticilor UNESCO, <http://stats.uis.unesco.org/unesco/TableViewer/tableView.aspx>

<sup>21</sup> Caracterul multicultural, [www.ubbcluj.ro](http://www.ubbcluj.ro)

<sup>22</sup> <http://www.webometrics.info/methodology.html>

<sup>23</sup> <http://www.webometrics.info/methodology.html>





și regional, dând astfel ocazia universității de a contribui în mod real și semnificativ la dezvoltarea locală și regională.

*Descentralizarea*, ce presupunea acordarea libertății precum și a responsabilității de decizie actorilor locali (fie din administrația publică, fie din alte medii bugetare) venea de asemenea în sprijinul sporirii rolului universității la nivel local și regional, reducând birocrăția aferentă până în acel moment inițiativelor de cooperare între universitate și alți actori locali și/sau regionali.

În fine, *noul management universitar* și reformele avansate au plasat învățământul superior românesc în direcția schimbărilor de la nivel mondial, deschizând pe de o parte șansele de cooperare la nivel internațional și chiar global dar și încurajând, pe de altă parte, inițiativele locale și responsabilitatea universității față de comunitatea din care face parte

Într-un alt registru, programul guvernamental de dezvoltare a **societății informaționale**<sup>24</sup> constituie cadrul general de evoluție în acest domeniu. Mecanismul fondurilor structurale constituie în prezent o premisă de bază în evoluția societății informaționale<sup>25</sup>, unul din domeniile cheie fiind cel al educației și resurselor umane susținute de programele de dezvoltare a resurselor umane<sup>26</sup> și de instrumentele IT destinate e-educației<sup>27</sup> sau administrației<sup>28</sup>.

După o primă fază în care dezvoltarea universităților s-a realizat doar prin resurse proprii și fonduri guvernamentale (de exemplu, proiectul de dezvoltare a laboratoarelor didactice 2006-2008), odată cu aderarea în Uniunea Europeană, România a început utilizarea proiectelor europene vizând dezvoltarea în domeniul IT (alături de domeniile resurselor umane și capacității administrative). Mecanismele fondurilor structurale de dezvoltare se vor constitui în importanți factori de succes și de schimbare în viitorul apropiat. Universitățile, prin strategiile și programele proprii, își asumă/trebuie să își asume rolul de promotor al societății informaționale prin programele de educație oferite pentru toate nivelurile de studii.

Specificul abordării din România rămâne greu de precizat raportat la gradul de **reflexivitate a universității** întrucât informațiile sunt puține și eterogene. În orice caz, trebuie menționat faptul că au apărut organisme destinate monitorizării calității sistemului universitar în vederea stopării unor derapaje grave (de exemplu, proliferarea necontrolată a universităților private sau de stat, emiterea de diplome în lipsa acreditării instituțiilor sau liniilor de studiu etc.)<sup>29</sup>. În 2005 a luat naștere *Agencia Română de Asigurare a Calității în Învățământul Superior* (ARACIS) care a preluat o bună parte din atribuțiile *Consiliului Național de Evaluare Academică și Acreditare* (CNEAA). Noua agenție trebuie să se ocupe de acreditări, autorizări temporare ale unor programe de studiu, evaluări externe ale asigurării calității programelor de studiu, ale departamentelor

<sup>24</sup> Programul de dezvoltare a societății informaționale,  
[http://www.gov.ro/capitolul-14-societatea-informationala\\_\\_11a2077.html](http://www.gov.ro/capitolul-14-societatea-informationala__11a2077.html).

<sup>25</sup> Fonduri structurale în România <http://www.fonduri-ue.ro/>.

<sup>26</sup> Fonduri structurale pentru dezvoltarea resurselor umane <http://www.posdru.edu.ro/>.

<sup>27</sup> Fonduri structurale pentru creșterea competitivității economice <http://fonduri.mcsi.ro>.

<sup>28</sup> Fonduri structurale pentru dezvoltarea capacității administrative <http://www.fonduri-structurale-europene.ro/podca.html>.

<sup>29</sup> Agenția creată în jurul Universității Spiru Haret din București arată cât de sinuoasă și gravă poate să devină situația în lipsa unui monitorizări constante a sistemului universitar din România.





de formare a educatorilor etc<sup>30</sup>. În același timp, universitățile încep să-și monitorizeze și evalueze performanțele prin intermediul unor audituri interne. Universitatea Babeș-Bolyai, spre exemplu, are un *Centru pentru Managementul Calității*<sup>31</sup> destinat unui astfel de control periodic. Pe de altă parte, trebuie reamintite și proiectele destinate îmbunătățirii calității învățământului superior românesc cum este cazul apariției *Consiliul Național al Managementului Calității în Învățământul Superior* (1999) susținut de *Ministerul Educației* și care a primit inclusiv sprijinul unor consultanți străini, dar efectele au fost minime datorită absenței consensului și voinței politice. Un alt proiect a fost *PIN-MATRA (MATO/RM/9/1)* care s-a derulat între 2000-2002 și care s-a bucurat de un suport consistent din partea unor instituții olandeze. Proiectul a încercat să analizeze modul de funcționare a standardelor de calitate din sistemul de învățământ superior în lipsa unei legislații în acest sens. În sfârșit, proiectul *CALISRO* (2004) care a fost finanțat de *MEdC* în cadrul programului *Calitate și standarde* (CALIST) și care a urmărit introducerea unui sistem de management al calității (Pânzaru, 2004: 6).

În ceea ce privește asumarea reflexivă a complexității culturale a lumii în care trăim prin coexistența îndelungată sau recentă a mai multor realități etno-culturale, ar trebui reamintit cazul Universității Babeș-Bolyai care în 1995 a hotărât organizarea universității pe trei linii de studiu (română, maghiară, germană) (Marga, 2005: 317-322).

În sfârșit, ar trebui menționate și câteva inițiative din zona societății civile care au, printre altele, drept obiective creșterea gradului de reflexivitate și conștientizare din învățământul superior. Este cazul proiectelor realizate prin intermediul *British Council*<sup>32</sup>, al inițiativelor unor ONG-uri cum este: *Asociația Ad Astra* (care a oferit o serie de analize privind clasamentul intern și internațional al universităților românești)<sup>33</sup> sau *Centrul Educația 2000+* creat în 1999 și care face parte din *Soros Open Network* (preocupările centrului se îndreaptă mai ales spre problemele sistemului educațional din România)<sup>34</sup>.

## 2.5. Care este practica internațională în domeniul panelului?

În privința **valorilor sociale asumate și promovate de universitate**, practica internațională se reduce la implementarea valorilor la nivelul fiecărei universități în parte. Astfel, practica internațională poate cuprinde practici individuale ca bune exemple, dar nu o practică cuprinzătoare la nivel de sistem național.

Evaluările EUA, urmărind implementarea procesului Bologna, au utilizat ca și criteriu de evaluare a **accesibilității** modalitatea de asigurare a intrării în diferite cicluri ale învățământului superior. Aceste evaluări au pus în evidență abordări diferite ale strategiilor de admitere la nivel european. Astfel, la nivelul unor țări ca Austria, Belgia, Franța, Germania, Grecia, Italia, Olanda, Portugalia, Spania și Elveția toți absolvenții care dețin o diplomă care atestă absolvirea de către aceștia a ciclului de studii preuniversitare au asigurat accesul la studii superioare în condițiile atingerii unui minim

<sup>30</sup> *EUA Audit of ARACIS*, p. 10, [http://www.aracis.ro/uploads/395/ARACISs\\_evaluation\\_report.pdf](http://www.aracis.ro/uploads/395/ARACISs_evaluation_report.pdf).

<sup>31</sup> <http://qa.ubbcluj.ro/>.

<sup>32</sup> <http://www.britishcouncil.org/romania-society-and-science-support-to-education-reform-in-romania.htm>.

<sup>33</sup> <http://www.ad-astra.ro/universitati/?lang=en>.

<sup>34</sup> <http://www.cedu.ro/cercetro.php>.







criteriu de calitate cu privire la media notelor. Cu toate acestea în unele dintre aceste țări o selecție are loc, pe baza unor criterii de calitate definite de instituțiile de învățământ superior după primul an din ciclul I de studiu (nivel licență – conform Bologna).

Dar chiar și la nivelul țărilor care asigură acces nediferențiat, bazat pe principiul oportunităților egale în învățământul superior, există voci care susțin că admiterea nediscriminativă a studenților în ciclul I poate avea consecințe majore, negative pe termen lung cu privire la competitivitatea internațională a instituției respective de învățământ superior și cu timpul a întregului sistem (cazul Austriei, Belgiei și Olandei). Germania, pe de altă parte, prin multiple inițiative succesive, și-a extins din 2004 până în prezent platforma de măsuri care să permită instituțiilor de învățământ superior să își selecteze studenții conform propriilor standarde de calitate și propriului profil.

De altfel, numeroase instituții din Croația, Finlanda, Irlanda, Ungaria, Lituania, Polonia, Slovacia au sisteme de admitere specifice în funcție de profilul și misiunea asumată la nivel instituțional.

La nivel de studii masterale se înregistrează atât situații în care absolvirea ciclului de nivel licență într-o disciplină asigură acces automat la studii masterale în disciplina respectivă (Olanda, Elveția, Franța, Belgia și Danemarca), excepție făcând studenții străini, în cazul acestora existând anumite criterii de selecție, cât și situații în care selecția se realizează la admiterea la studii masterale, respectiv după primul an de studii de nivel master (Franța).

La nivel doctoral, accesul este în general, la nivel european, condiționat de absolvirea studiilor masterale, iar criteriile de admitere sunt formulate de fiecare catedră sau facultate în parte. La nivelul Belgiei și Austriei posibilitatea de selecție este limitată la maximum, studenții care îndeplinesc criteriile formale pentru admitere la masterat sau doctorat trebuind să fie admiși.

Măsurile de facilitare a accesului la educație de nivel superior, măsuri generate atât de perspectivele economice ale Europei, cât și de cele sociale și culturale, au generat o creștere exponențială a participării tinerilor la studii de nivel licență, masterat și doctorat generând astfel o creștere semnificativă de capital uman. Rămâne doar ca impactul acestei creșteri asupra economiei, dezvoltării sociale etc. să fie atent analizat și evaluat în termenii costurilor și efectelor reale pe termen lung.

Problema **rolului universității în dezvoltarea regională și locală** este tratată la nivel **internațional** cu mare interes începând de la organizații internaționale de talia OECD și până la instituții individuale care doresc să își promoveze propriile exemple de bune practici în domeniu. Ca exemple (selective) de bune practici se pot aminti:

- *Cornell University*: „Cercetare + Transfer Tehnologic + Parteneriate + Resurse = Dezvoltare Economică”
- *University of Bristol* și *South-West Regional Development Agency*
- *KAIST*
- *Universitatea Babeș-Bolyai*

Jurnalul *Higher Education in Europe* dedică un număr întreg exemplilor de bună practică în ceea ce privește rolul universității în dezvoltarea locală și regională (Vol XXVI No 3, 2001). Vom aminti câteva pe rând, iar apoi le vom discuta în detaliu pe cele mai relevante.

Un prim aspect legat de rolul universității în dezvoltarea locală și regională îl constituie parcursul mutual adaptativ al universității la specificul mediului economico-





social și cultural în care se află pe de o parte, și al mediului la universitate, pe de alta. Un astfel de exemplu este constituit de Centrul Lingvistic al Universității Europene Viadrina din Frankfurt/Oder, în Germania, centru înființat pentru a răspunde concret unei nevoi corect identificate într-o zonă frontalieră sau într-o zonă caracterizată printr-un pluralism lingvistic și cultural. Exemplul cel mai bun de adaptare a unei universități la mediul multicultural este cel oferit de Universitatea Babeș-Bolyai. Mai mult, în Polonia, universitățile particulare de învățământ superior pot întreprinde măsuri pentru a răspunde nevoilor unor regiuni rurale care până în acel moment nu mai fuseseră niciodată deservite de un sistem de învățământ superior de stat.

Universitatea din Viadrina a dezvoltat o filosofie și o practică distinctă în ceea ce privește învățământul superior lingvistic integrat în cadrul programelor și cursurilor sale obișnuite, depășind simpla transmitere de cunoștințe lingvistice și susținând de asemenea intens dezvoltarea unei conștiințe și sensibilități interculturale. Formarea lingvistică este complet integrată în cadrul domeniilor în care universitatea pregătește viitori absolvenți.

Universitatea Babeș-Bolyai a venit de asemenea în întâmpinarea (și a contribuit esențial la dezvoltarea) unei pluralități culturale și lingvistice regionale, însă într-o manieră specifică, diferită de cea a Universității Viadrina. Sarcina sa este aceea de a acționa în cadrul unei regiuni istorice a României, și anume Transilvania, regiune în care se găsesc în număr semnificativ cel puțin două minorități istorice, și anume maghiarii și germanii. Membrii acestor minorități au fost dominanți politic (iar în unele orașe chiar și numeric) nu mai departe de cu aproximativ un secol în urmă. Trilingvismul, iar mai apoi quadrilingvismul (cu introducerea unei a patra linii de studii, și anume studiile iudaice) a dus la funcționarea prosperă a universității cu liniile sale de studii în limba română, maghiară, germană și iudaică. Astfel, Universitatea Babeș-Bolyai contribuie în mod semnificativ la acceptarea multiculturalității pe teritoriul întregii Transilvanii, mai precis a întregii regiuni istorice din care face parte, depășind cu ușurință nivelul local.

Principiile actuale de organizare și funcționare ale Universității Babeș-Bolyai sunt prezentate în cadrul Chartei Universității Babeș-Bolyai, incluzând, printre altele, principii liniilor de studiu, care oferă o organizare dinamică și unitară a universității în ansamblu. Acest principiu facilitează de asemenea și accesul la studii de nivel universitar a persoanelor provenind din grupuri sociale potențial dezavantajate.

În ceea ce privește rolul universității în dezvoltarea locală și regională, Universitatea Babeș-Bolyai trebuie amintită și într-un alt context, și anume cel al impactului studenților asupra comunității locale.

Multe orașe germane recunosc impactul de anvergură al universităților asupra comunității locale incluzând chiar în titulatura lor particula de „*universitar*”. Ne referim aici la orașe ca Tuebingen, care oficial se numește „*Universität Stadt Tübingen*” (orașul universitar Tübingen).

Cluj-Napoca este cu siguranță și el un astfel de „*universitaetstadt*”, datorită numărului foarte mare de studenți prezenți în oraș relativ la locuitorii permanenți (studenții și elevii constituind 50% din populația activă, potrivit datelor Primăriei Cluj-Napoca). Cităm din strategia municipiului Cluj-Napoca, document elaborat în anul 2006:

„**Clujul universitar.** Anvergura culturală a orașului este subliniată de numărul și calitatea instituțiilor de învățământ existente (12 instituții de învățământ superior publice și private sau filiale ale acestora):





Universitatea Babeș-Bolyai este una dintre cele mai mari din țară, cu peste 45.500 studenți în 105 de specializări în limbile: maghiară, germană și engleză. Universitățile clujene, de stat sau private, se dovedesc a fi extrem de atractive, în anul universitar 2006-2007, orașul găzduind peste 100.000 studenți.[...] Populația studentescă împreună cu populația stabilă a orașului formează una din cele mai mari piețe ale României, peste 400.000 de consumatori pentru o perioadă de cel puțin zece luni pe an.”<sup>35</sup>

Acest fapt oferă nu doar oportunități, ridică în același timp și anumite provocări la nivelul actorilor locali și regionali, în ceea ce privește toate domeniile de activitate.

Un alt exemplu, *Cornell University* a identificat faptul că se acordă o atenție sporită universităților, și în special rolului acestora în ceea ce privește dezvoltarea economică. În mod evident, și *Cornell University* s-a înscris în această tendință, manifestând un interes ridicat în dezvoltarea economică, asumându-și roluri multiple, și anume: cercetare aplicată, asistență tehnică, contribuții către elaborarea de politici publice, educația pentru noua economie, dezvoltarea economică condusă de tehnologie, suport în comunitatea socială acordat pentru dezvoltarea antreprenoriatului, economie creativă etc.

Astfel, *Cornell University* a observat existența unui număr de comunități care doresc să formeze conexiuni de diferite tipuri cu instituțiile de învățământ superior. Pe de altă parte, *Cornell University* își apleacă atenția asupra comunităților individuale într-un context regional, acest fapt concretizându-se prin parteneriate, rețele, colaborări etc.

În ceea ce privește dezvoltarea economică la nivel local și regional, scopul declarat al programelor derulate de *Cornell University* este crearea de prosperitate, creșterea numărului de locuri de muncă dar și îmbunătățirea calității vieții și a condițiilor de trai. Aceste procese influențează la rândul lor creșterea și restructurarea economiei și la nivel trans-regional.

Din perspectiva abordării regionale, *Cornell University* folosește conceptul de "regional stewardship" (servicii la nivel regional), concept ce accentuează necesitatea depășirii granițelor/limitărilor obișnuite. Se axează pe imperatiile economiei inovative, a comunităților atractive, a unei guvernante colaborative și a incluziunii sociale. Însă acest program pretinde un grad mare de dedicare din partea unei game largi de lideri, incluzând și conducerea de la toate nivelurile din cadrul universității.

*Cornell University* propune și un proiect de dezvoltare rurală în statul New York. Pentru ca acesta să fie realizabil, este nevoie de parteneriate și rețele puternice, sentimentul de apartenență la un anumit loc geografic, susținerea intensă a cetățenilor, autorități locale, regionale și naționale implicate și entități non-guvernamentale. Pe lângă toate acestea enumerate anterior, cel mai important factor este constituit de colaborarea și coordonarea sporită la nivel regional.

Universitatea își propune să contribuie la crearea de rețele comunitare la nivel regional pentru a dezvolta capacitatea unei rețele a liderilor comunităților și a autorităților locale de la nivel de sat, oraș și județ de a răspunde la provocările de dezvoltare din punct de vedere economic și comunitar. Acest tip de rețele oferă o învățare de la colegi ("peer learning") precum și oportunitatea de a împărtăși și multiplica exemple de bună practică.

<sup>35</sup> [http://www.primariaclujnapoca.ro/doc/strategie/Strategia\\_Municipiului\\_Cluj\\_Napoca.pdf](http://www.primariaclujnapoca.ro/doc/strategie/Strategia_Municipiului_Cluj_Napoca.pdf)





Astfel, *Cornell University* aplică o ecuație de succes: Cercetare + Transfer Tehnologic + Parteneriate + Resurse → Dezvoltare Economică.

*Universitatea din Bristol*<sup>36</sup> se autodefinește ca fiind „*universitatea angajată*” (“*the engaged university*”). Acest concept se traduce la nivelul viziunii și strategiei pentru perioada 2009-2016 într-un set de priorități, dintre care amintim doar câteva mai importante.

*Universitatea din Bristol* își propune să susțină dialogul între studenți, personalul academic și public. Fiind unul dintre cei mai vechi actori activi în sfera publică din punctul de vedere al activismului social, universitatea dorește să încurajeze, susțină și recompenseze implicarea la nivelul comunităților locale și regionale. Astfel va putea să răspundă pozitiv nevoilor comunității. În acest scop, Universitatea va continua să încurajeze activități de voluntariat în parteneriat cu comunitățile din Bristol, să recunoască și să promoveze activitățile unei fundații caritabile înființate de uniunea studenților din universitate precum și orice alte activități de voluntariat. Toate aceste activități oferă sprijin pentru organizații caritabile, organizații comunitare, școli, grupuri vulnerabile, incluzând aici vârstnicii și persoanele cu dizabilități. Voluntariatul este o investiție imensă mai ales din partea studenților și a personalului academic în scopul bunăstării de la nivel local, precum și o ocazie extraordinară de a învăța și de a se dezvolta la nivel personal.

*Universitatea din Bristol* își propune de asemenea să joace un rol pozitiv în toate activitățile de la nivel local, regional și național. Mai precis, universitatea este activ implicată în multe organisme de la nivel local și regional care au ca scop creșterea calității vieții în Bristol și în zona de Sud-Vest. Mai mult, universitatea își asumă și rolul de mediator în ceea ce privește dezvoltarea de politici publice între organismele administrației centrale precum și cele internaționale, pe de o parte, și comunitatea locală și regională, pe de altă parte. Astfel, devine un factor cheie ce leagă regiunea și orașul de nivelul național și chiar global.

*Korea Advanced Institute of Science and Technology*<sup>37</sup> – *KAIST* (Institutul Coreean de Știință și Tehnologie) a fost fondat în 1971 pe baza a trei principii fundamentale, și anume educație, etica muncii și dezvoltarea tehnologică. Institutul este cel care a înființat pentru prima dată programe post-licență competitive în Coreea. Mai mult, a atras cu succes personalități marcante la nivel mondial.

*KAIST* are un sistem academic unic, autonom și flexibil, un sistem deschis de specializare, spre deosebire de restul programelor universitare coreene; un student poate studia până la trei semestre înainte de a-și alege specializarea - chiar mai mult, este liber să o schimbe în orice moment în timpul studiilor, fără nici un cost.

*KAIST* a revoluționat și sistemul de admitere în Coreea, renunțând la examenul de admitere ce trebuia susținut de studenți în favoarea evaluării performanțelor acestora din timpul liceului și a potențialului de excelență.

*KAIST* cooperează la nivelul comunităților locale. Mai precis, a semnat un acord de cooperare cu administrația locală a orașului Daejeon pentru promovarea cooperării cu comunitatea locală și a invitat lideri civici să participe la discuții privind stabilirea modului

<sup>36</sup> <http://www.bristol.ac.uk/university/vision/engaged.html>

<sup>37</sup> [www.kaist.edu](http://www.kaist.edu)







optim în care facilitățile de educație și cercetare ale *KAIST* ar putea fi folosite pentru cetățenii din Daejong.

Într-un interval de timp relativ redus, *KAIST* a reușit să „pună orașul Daejong pe hartă” prin creșterea vizibilității acestuia la nivel național și internațional și prin atragerea de actori internaționali către nivelul local.

Analiza practicii internaționale pornește de la ideea că universitățile de prestigiu se constituie în factori cheie de dezvoltare în domeniul **societății informaționale** și al cunoașterii prin activitatea educațională, de cercetare și expertiză specifice. Această afirmație este susținută prin strategiile universitare și rezultatele obținute, reflectate, într-o anumită măsură, și în *ranking*-urile internaționale ale universităților<sup>38</sup>.

Se remarcă utilizarea programelor europene și a altor fonduri specifice în scopuri de dezvoltare în domeniu iar în privința *software*-ului utilizat se remarcă în principal tendința achizițiilor de sisteme informatice de pe piață, deși unele universități au optat pentru dezvoltarea *soft*-urilor proprii. Menționăm faptul că strategia IT adoptată de instituții trebuie să fie în acord cu obiectivele, resursele și nivelul de evoluție al acestora (Andreica 2006).

Practica internațională în domeniu presupune răspândirea în universități cu precădere occidentale a unor programe destinate creșterii nivelului de **reflexivitate** individual, interpersonal și organizațional. Există o serie de astfel de programe:

- (1) programe de învățare a celor care predau cum este cazul unor universități din SUA (*Universitatea din Maryland, Universitatea din Houston, Universitatea Catolică, Universitatea din Kent* etc.)<sup>39</sup>;
- (2) programe de monitorizare (audit) a predării și cercetării universitare adoptate de Guvernul Marii Britanii care s-au concretizat în anii '90 ai secolului trecut prin apariția *Agenției de Asigurare a Calității (Quality Assurance Agency)* sau a *Exercițiului de Evaluare a Cercetării (Research Assessment Exercise)* (Strathern 2007, 13-14);
- (3) programe europene de *lifelong learning* destinate să asigure un proces de învățare continuă a populației în vederea adaptării sale la modificările de pe piața muncii dar și la gestionarea diversității culturale actuale (Uniunea Europeană a inițiat, în acest sens, *Programul de LifeLong Learning* desfășurat între 2007-2013 care integrează mai vechiul program de mobilități Erasmus adresat învățământului superior).
- (4) crearea de centre cu profil multicultural având rolul de a forma competențe care să faciliteze interacțiunile dintre persoane cu background-uri culturale diferite. *Centrul Multicultural (Multicultural Center)* din cadrul *Universității de Stat Ohio (Ohio State University)* își propune, spre exemplu, să facă posibilă crearea unei comunități bazată pe dialog și recunoașterea diferențelor/unicității culturale.

<sup>38</sup> <http://www.topuniversities.com/worlduniversityrankings/results/2008/indicators/>.

<sup>39</sup> *Ibidem*.





## 2.6. Care sunt temele naționale, europene și internaționale actuale de dezbatere în acest domeniu?

În privința **valorilor sociale** asumate și promovate de universitate, dezbaterile internaționale se desfășoară în principal în cadrul a numeroase conferințe, (un exemplu recent este Conferința UNESCO – *Access, Values, Quality and Competitiveness 2009*, București), deși tema rolului universității în promovarea culturii și a valorilor sociale este neglijată față de alte teme din domeniul schimbărilor structurale ale sistemelor de învățământ superior european (din cadrul Procesului Bologna).

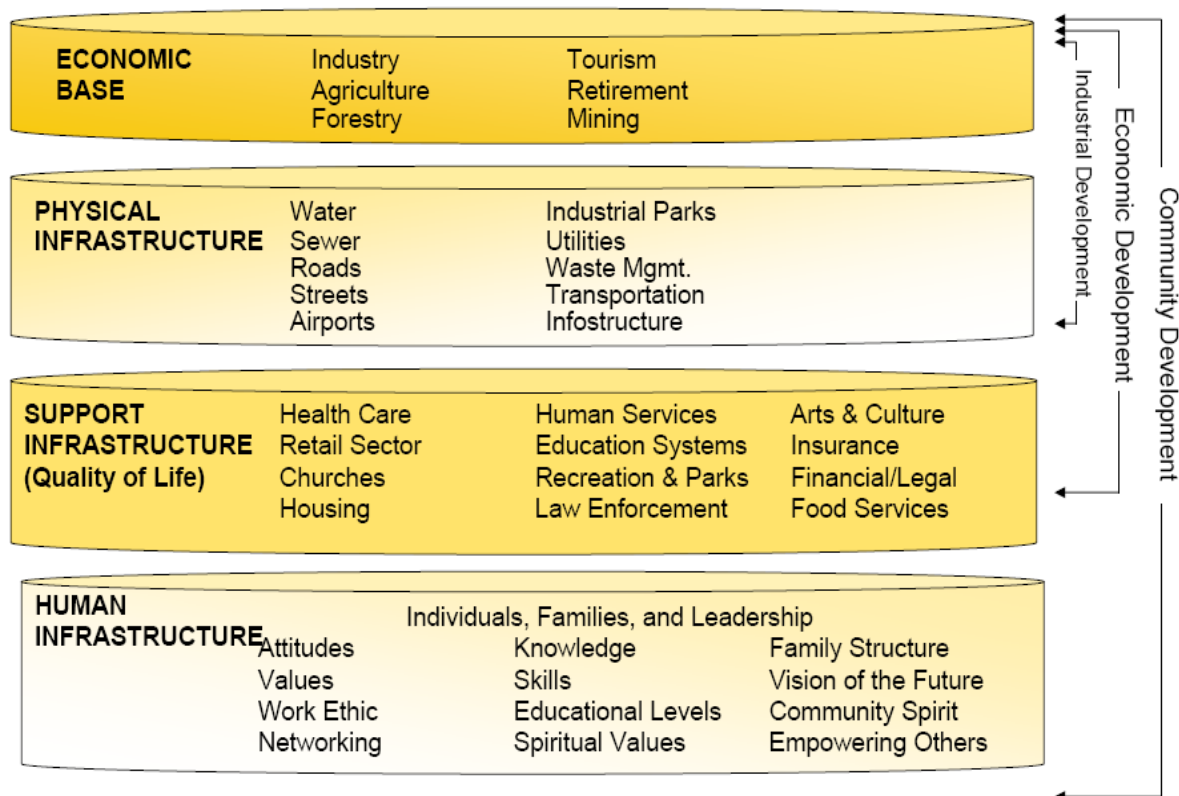
Aceste dezbateri sunt mai degrabă la nivel conceptual și teoretic, iar universitățile care își asumă acest rol caută măsuri și indicatori de evaluare. Problema constă în dificultatea de a găsi indicatori principali generali, deoarece fiecare universitate își formulează în mod diferit măsurile de acțiune adaptându-se la regiunea, societatea în care se află.

Temele de dezbatere la nivel european și la nivel național cu privire la **accesibilitate și coeziune socială** rămân predominant cele legate de masificare versus performanță, în ce măsură se poate asigura o performanță adecvată în condițiile masificării, flexibilizării accesului și adecvării ofertei educaționale la nevoile grupului țintă, dezvoltării unei metodologii de analiză care să permită comparații și analize comparative de profunzime.

La nivel european și internațional se urmărește o creștere a **rolului universităților la nivel regional și global**, deoarece acesta este perceput ca și o potențială soluție pentru sporirea competitivității regionale și locale la nivel global. Tema generală este structurată în varii sub-teme, în funcție de entitatea care o dezbate. (vezi ex. *The Hunter Report*, sau *Total Development Paradigm* – Pfeffer 2007)

Pfeffer propune o paradigmă a dezvoltării totale, în care rolul în dezvoltarea locală și regională este clar definit, fiind de asemenea și cel care este situat pe treapta cea mai înaltă a dezvoltării universitare.



**TOTAL DEVELOPMENT PARADIGM**  
(Layer Cake Model)

Pentru a susține dezvoltarea economică a unei regiuni, *Raportul Hunter* enumeră o serie de acțiuni posibile și anume:

- să cheltuiască bani în cadrul comunității locale;
- să transfere tehnologie către mediul de afaceri;
- să susțină antreprenoriatul (atât la nivel intern, cât și la nivel extern);
- să se constituie în incubatoare pentru noile tehnologii;
- să înființeze parcuri de cercetare (pe modelul celor industriale) cu legături puternice cu universitatea.

Însă toate acestea sunt greu de implementat, deoarece schimbarea la nivel de facultate și universitate este critică și are loc în ritm lent de-a lungul unei perioade îndelungate de timp și există posibilitatea ca la final să nu fie suficientă pentru implementarea inovațiilor (*The Hunter Report 2007*).

La nivel național, tema implicării universității la nivel local și regional se pune doar tangențial altor teme, precum absorbția coohortei absolvenților de liceu cu bacalaureat, zonele de recrutare a studenților sau elaborarea de programe de sprijinire a studenților (de la olimpici și până la studenții asistați social).

Mai mult, *Principiile de la Berlin* promovează includerea gradului de implicare a universității la nivel local și regional printre indicatorii folosiți în viitorul clasament European preconizat pentru 2012.





La nivel internațional se constată și o încurajare a universității de a se adapta cât mai bine la nivelul local și regional, fără însă a ignora competitivitatea la nivel mondial. Mai precis, există exemple de bună practică înregistrate în lume, cum ar fi multiculturalitatea în cazul *Universității Babeș-Bolyai* văzută ca și o adaptare excelentă la societatea multiculturală din Transilvania, asumând nu doar culturile specifice, ci și tradițiile și istoria zonei. Un alt exemplu este cel al universității din Cipru care a adoptat o formulă de succes prin promovarea programelor de turism și învățare de limbi străine. Un alt exemplu este cel al universității *KAIST* din Coreea, care a adunat și exploatat în mod optim resursele existente în regiune pentru a crea o universitate de cercetare, știință și tehnologie de rang mondial. Merită de asemenea menționat și Institutul de știință și tehnologie înființat în Austria, destinat valorificării la maximum potențialului de cercetare și de transfer tehnologic către mediul de afaceri din regiune, depășind granițele naționale.

Nu sunt identificate deocamdată preocupări explicite la nivel național, în această privință, care ar putea fi prevăzute, potențial, în *Pactul Național pentru Educație*. Rămâne de văzut forma finală a *Codului Educației* ce urmează a primi statut de lege în viitorul apropiat precum și prevederile acestuia/acestora dacă vor include prevederi specifice pentru acest sub-domeniu.

Una din temele de dezbateră pe plan internațional referitoare la **universitatea ca promotor al societății informaționale** are în vedere aspectele etice ale educației, sistemul de valori și rolul universităților în acest sens, prin implicarea activă ca actor cheie în domeniul educației în cadrul societății cunoașterii – vezi (Hargreaves 2003, Marga 2008 și Marga et al. eds. 2008).

Majoritatea dezbaterilor naționale, europene și internaționale gravitează în ceea ce privește „**reflexivitatea**” **universității ca organizație care învață și ca instanță critică în societate** gravitează în jurul modului în care universitatea actuală poate să facă față presiunilor și dinamicii unei societăți/economii a cunoașterii. Este evident faptul că importanța centrală a cunoașterii în societatea contemporană a determinat un proces de masificare a învățământului superior (pe fondul importanței studiilor superioare în obținerea unor slujbe bine plătite) și, pe cale de consecință, o *comercializare* a acestuia (sistemul privat a început să preseze mediul academic în vederea compatibilizării acestuia la cerințele economiei de piață). Concomitent cu acest fenomen, are loc o răspândire a reflexivității la nivelul întregii societăți cu efectul și chiar riscul unei multiplicări relativizante a surselor de cunoaștere (Giddens 2000, 39-43): universitatea este nevoită să renunțe tot mai mult la pretențiile unei posesii privilegiate a cunoașterii transmisă pe calea unei educații elitiste în favoarea unei abordări mai accentuat *pragmatică și pluralistă* în care greutatea cade, mai degrabă, asupra unui proces de învățare continuu desfășurat de-a lungul întregii vieți (*lifelong learning*) din care să rezulte acumularea unor aptitudini capabile să mențină competitivitatea persoanelor pe piața muncii (Giddens 2000, 151-152)<sup>40</sup>.

<sup>40</sup> Alți autori (Gibbons) au constatat trecerea de la o producere tradițională a cunoașterii (Mod 1) gravitând în jurul ideii de disciplină academică, omogenitate și ierarhie/stabilitate la o producere (Mod 2) bazată pe transdisciplinaritate,







Aceste fenomene globale au determinat apariția unor tensiuni și probleme la nivelul modului de funcționare a învățământului superior:

- (1) creșterea numărului de studenți a ridicat, în multe cazuri, problema calității actului educativ, fapt care a obligat la regândirea procesului învățării în sensul orientării acestuia spre nevoile studentului prin asigurarea aplicabilității și accesibilității studiilor universitare dar și prin încurajarea unei gândiri critice<sup>41</sup>. De altfel, numeroase universități au început să dezvolte o serie de programe destinate sporirii reflexivității pedagogilor în raport cu propriile metode educative și în raport cu interesele și așteptările studenților.
- (2) Presiunea mediului economic a generat tensiuni în modul în care este concepută cercetarea universitară, respectiv, între idealul tradițional al cercetării dezinteresate și cel actual al unei cercetări orientate spre aplicabilitate (tehnologică, socială etc.). Așa cum subliniază și *Declarația de la Bologna* (1999), miza este competitivitatea internațională a *Uniunii Europene* în fața celorlalte economii ale lumii<sup>42</sup>. Pe de altă parte, se conștientizează faptul că cercetarea trebuie să fie reflexivă nu doar în raport cu nevoia aplicării ipotezelor de laborator (*know-how*), ci și cu necesitatea perceperii sensului mai larg în care acestea se integrează (*know-why*) (Becher 2005, 140-141). În plus, cercetarea poate inova doar în condițiile în care se acceptă posibilitatea eșecului sau a experimentului chiar și în absența unui orizont imediat de aplicare.
- (3) Deschiderea universității spre mediul privat și spre o abordare managerială a procesului decizional a determinat apariția unei falii între nevoia managerilor de adaptare la mediul socio-economic și nevoia cadrelor didactice de autonomie în cercetare și predare (D'Andrea 2005, 19-20). Nevoia creșterii în reflexivitate a mediului universitar în vederea adaptării la schimbările socio-economice a generat dezvoltarea unei culturi manageriale de audit intern și extern care să monitorizeze constant producția științifică și abilitățile de predare ale celor din învățământul superior. Întrucât universitatea nu poate fi redusă la profilul unei organizații clasice (interesată, spre exemplu, doar de creșterea profitului sau a eficienței) (D'Andrea 2005, 36-39), a devenit clar faptul că este necesar crearea unui anumit echilibru între presiunile manageriale și cele de cercetare și predare prin intermediul unui dialog continuu între părți și prin responsabilizarea persoanelor aparținând sistemului de învățământ superior (Barnett 2000, 135-137)<sup>43</sup>.
- (4) Presiunea diversității culturale (în urma imigrației, a integrării în structurile europene sau a globalizării) a însemnat și o reconfigurare a universităților (monoculturale) clasice. De pildă, în România, *Universitatea Babeș-Bolyai* și-a asumat profilul unei universități multiculturale legitimată de diversitatea

eterogenitate și efemeritate. Vezi Gibbons *apud* Roar Høstaker, Agnete Vabø, „Higher Education and the Transformation to a Cognitive Capitalism” în Ivar Bleiklie (ed.), *op. cit.*, p. 236.

<sup>41</sup> Vezi *The Lisbon Declaration. Europe's Universities beyond 2010: Diversity with a Common Purpose*.

<sup>42</sup> Vezi *The Bologna Declaration of 19 June 1999. Joint Declaration of European Ministers of Education*.

<sup>43</sup> Conform lui Ronald Barnett, mediul academic nu trebuie să lase întreaga responsabilitate de adaptare a universității la schimbările sociale pe seama managerilor. Toate cadrele academice sunt responsabile de menținerea unui grad înalt de reflexivitate a universității.





etică a Transilvaniei. În același timp, *Uniunea Europeană* a dezvoltat programe la nivelul învățământului superior (de exemplu, *Erasmus*) destinate, printre altele, creșterii în reflexivitate și acceptare în raport cu diferențele culturale ale spațiului european. În plus, competiția globală a determinat Uniunea să creeze cadrul necesar internaționalizării sistemului de învățământ superior, deschizându-se, astfel, unui aflux de studenți non-europeni<sup>44</sup>.

- (5) În sfârșit, dependența tot mai mare de mediul privat (*stakeholderi*) pe fondul diminuării susținerii financiare a statului, a avut drept consecință erodarea autonomiei universitare cu efecte și în capacitatea învățământului superior de a-și menține statutul de instanță critică în societate (Barnett 2000, 54-56). În cazul României, problema se pune oarecum diferit în măsura în care miza rămâne deocamdată crearea unui cadru legislativ care să asigure autonomia universității (academică, organizațională, financiară, funcțională) mai ales în raport cu ingerințele ministerului educației (Marga 2005, 259-267). Pe de altă parte, *Declarația de la Lisabona* recunoaște importanța autonomiei universităților europene, propunând ca aceasta să fie asigurată printr-o finanțare mixtă din partea statelor, respectiv, a mediului privat<sup>45</sup>. Dar implicarea critică a universității în probleme cu relevanță socială nu se reduce strict la probleme de legislație (autonomie organizațională, financiară etc.), fiind necesar și un efort de responsabilizare a cadrelor universitare în sensul unei culturi organizaționale preocupată să intervină în probleme de natură socială.

<sup>44</sup> Vezi *The Lisbon Declaration* sau Andrei Marga "The Internationalisation of the European Universities" în *University Reform Today*, pp. 381-391.

<sup>45</sup> Vezi *The Lisbon Declaration*.





## Capitolul 3.

### Provocări și factori de succes – orizont 2025

Din perspectiva domeniului valorilor sociale, principalele **provocări** la care trebuie să răspundă învățământul superior din România sunt:

- *Introducerea componentei „valori” în exercițiul de evaluare al universităților din România.* Universitatea poate fi evaluată în funcție de o serie întreagă de indicatori, însă doar evaluând componenta „valori” se poate observa în ce grad universitatea este capabilă și disponibilă să preia și să rezolve problemele deschise din societate.
- *Asumarea explicită a unui set de valori în cadrul misiunii universității.* La ora actuală nu există o diferențiere a misiunii universităților românești; o astfel de diferențiere se impune și din perspectiva rolului pe care fiecare universitate îl joacă în cadrul sistemului, la nivel național, dar și la nivel local și regional. Această asumare ar permite în perspectivă și realizarea unei diferențieri între „universități” și alte „instituiții de învățământ superior” din România, diferențiere inexistentă în momentul de față.
- *Conștientizarea și asumarea explicită a valorilor în cadrul învățământului superior.* Aceste valori sunt pe de o parte transmise dinspre cadrele didactice și auxiliare către studenți, iar pe de altă parte sunt dezvoltate împreună cu aceștia, studenții fiind văzuți ca parteneri activi la procesul de educație.
- *„Înfruntarea” globalizării:* numeroase sisteme de învățământ superior din Europa și din lume, însă mai ales din Europa de Est, au parcurs o serie de reforme după abolirea regimurilor comuniste. Mai întâi, o reformă de „recuperare”, apoi una de „sincronizare” iar în final, o reformă de înfruntare a globalizării. În România încă nici nu s-a discutat despre reforma de înfruntare a globalizării, una vitală pentru viitoarea competitivitate a sistemului universitar românesc în Europa și în lume.
- *Stabilirea de școli și standarde profesionale aparținând acestor școli.* Înțelegem termenul de „școli profesionale” ca „școli de profesioniști”, și anume școli care instituie practici recunoscute, considerate drept reper în domenii specifice. Standardele profesionale pot fi gestionate prin intermediul unor organizații de profesioniști, care au statut de auto-reglementare și autoritatea de a lua măsuri împotriva membrilor care nu întrunesc standardele profesiei (de exemplu, baroul în cazul avocaților). Aceste organizații de profesioniști, „școli profesionale” pot să ia naștere în cadrul departamentelor de specialitate din universitate.
- *Creșterea implicării universității în evenimente culturale extra-curriculare,* cum ar fi organizarea de concerte sau expoziții. Această implicare culturală a universității are rolul de a contribui activ la crearea și recunoașterea de valori sociale asumate și nu „artificial construite”.
- *Implicarea universității în dezbaterile actuale la nivel mondial,* cum ar fi de exemplu încălzirea globală, domeniul bioeticii etc. Acest fapt ar duce la menținerea unui dialog permanent cu societatea, dialog care ar permite articularea valorilor promovate de universitate în cadrul societății din care face





parte, precum și apărarea acestora atunci când situația o impune sau re-evaluarea și re-examinarea acestora dintr-o perspectivă critică prin prisma nevoilor sociale în continuă schimbare.

- **Formarea unor creatori de cultură**, mai precis a unor absolvenți capabili să îmbogățească conținutul ideatic și imagistic al lumii în care trăim, să experimenteze și să inoveze. Universitatea însăși este un generator de cultură, stabilește tendințe și formează gustul și percepția artistică și culturală a generații întregi de absolvenți.
- **Generarea de inteligență națională**. În numeroase state din întreaga lume, universitatea este creditată și cu rolul de construire al națiunii. Pregătind resursa umană, universitatea poate avea un impact decisiv asupra viitorului statului, regiunii sau chiar al continentului, pe termen scurt, mediu și lung.
- **Creșterea accesibilității și a coeziunii sociale**. Acest aspect este considerat esențial pentru conturarea EHEA (Aria Europeană a Învățământului Superior). Este necesar să se asigure accesul egal la educație al tuturor studenților care doresc să urmeze studii la nivel terțiar, indiferent de background-ul social și/sau economic al acestora.
- **Flexibilizarea accesului și adecvarea ofertei educaționale la nevoile grupului țintă (viitori studenți)** pentru asigurarea performanței procesului de educație.
- **Generarea de dezvoltare durabilă în cadrul regiunii din care face parte instituția de învățământ superior**. Universitatea trebuie să depășească statutul de element benefic pentru regiunea în care se află și să își asume un rol pro-activ, venind în întâmpinarea și răspunzând nevoilor regionale specifice.
- **Creșterea rolului universității în dezvoltarea locală și regională**. Asumându-și perspectiva transformării regiunilor în unități de putere economică, ce înregistrează succese la nivel internațional găsind soluții regionale și/sau locale pentru probleme globale, universitatea trebuie să își asume a varietate de roluri pentru a veni în întâmpinarea nevoilor și cerințelor regionale și/sau locale.
- **Generalizarea la nivel de sistem a inițiativelor individuale ale unor universități** în ceea ce privește implicarea acestora la nivel regional și local prin promovarea modelelor de bune practici deja existente. Trebuie avut de asemenea în vedere faptul că *Principiile de la Berlin* promovează includerea gradului de implicare a universității la nivel local și regional printre indicatorii folosiți în viitorul clasament european preconizat pentru 2012.
- **Universitatea trebuie să se impună ca promotor activ, dinamic și inovativ al societății informaționale și a societății cunoașterii**. Ca răspuns, societatea informațională influențează, la rândul ei, mijloacele de educație și administrare în universitate dezvoltând mecanisme bazate pe sisteme informatice, cum ar fi cele de *e-learning* și/sau asistență managerială.
- **Sporirea reflexivității universității**. Raporturile tot mai strânse și din ce în ce mai complexe dintre universitate și mediul socio-economic determină, printre altele, nevoia unei abordări tot mai reflexive a acestor raporturi în vederea unei ajustări optime la stimulii externi.
- **Asigurarea calității în condițiile masificării învățământului superior și promovarea formării centrelor de excelență**.







- *Realizarea unui echilibru optim în ceea ce privește cercetarea între idealul tradițional, al cercetării dezinteresate și cel actual, al cercetării orientată spre aplicabilitate.*
- *Crearea unui echilibru între presiunile manageriale și cele de cercetare/predare prin intermediul unui dialog continuu între părțile interesate respectiv prin responsabilizarea persoanelor aparținând sistemului de învățământ superior, universitatea nu poate fi redusă la profilul unei organizații clasice bazate pe eficiență și profit. Deschiderea universității spre mediul privat și spre o abordare managerială a procesului decizional a determinat apariția unei falii între nevoia managerilor de adaptare la mediul socio-economic și nevoia cadrelor academice de autonomie în cercetare și predare. Nevoia creșterii în reflexivitate a mediului universitar în vederea adaptării la schimbările socio-economice a generat dezvoltarea unei culturi manageriale de audit intern și extern care să monitorizeze constant producția științifică și abilitățile de predare ale celor din învățământul superior.*
- *Consolidarea autonomiei universitare în vederea menținerii statutului universității de instanță critică în societate.*
- *Cooperarea între universități (pe plan intern, european și internațional). În termenii valorilor sociale, constituirea unor structuri inter-universitare de educație și formare permanentă, oferă la nivel administrativ și financiar oportunități reale pentru universități de a realiza o reformă a sistemului educațional cu scopul de a permite sincronizarea setului de valori proprii cu cele ale altor instituții asemănătoare.*
- *Implementarea sistemului Bologna. Dimensiunea europeană inclusă în acest proces de reformă poate asigura atingerea de performanțe în cadrul procesului educațional.*
- *Cooperarea dintre universități și mediul socio-economic. Cu toate preocupările din ultimii ani pentru intensificarea cooperării universități – mediul de afaceri (prin promovarea de platforme de dialog la nivelul Comisiei Europene, prin deschiderea instituțiilor de învățământ superior spre mediul extra-academic), mediul afacerilor și mediul universitar sunt încă departe unul de celălalt. Consolidarea cooperării dintre universități și companii va reprezenta o provocare continuă în perioada următoare. Mai mult, universitatea trebuie să își întărească cooperările cu societatea civilă, cu mediul social din care face parte, pentru o adecvare maximă a procesului de educație pe care îl oferă.*
- *Reingineria universității prin introducerea managementului corporatist strategic și prin dezvoltarea comportamentului antreprenorial.*

Principalii factori de succes identificați referitori la domeniul valorilor sociale sunt:

- *Formarea de absolvenți având un set de valori (pe lângă competențe, deprinderi și abilități) pe care pot să-l folosească în mod optim în societate și chiar în context global.*
- *Generarea de standarde profesionale care să includă un set de valori, standarde recunoscute în toate domeniile de activitate, cel puțin la nivel național.*
- *Dezvoltarea competențelor viitorilor absolvenți având în vedere și rolul pe care instituția îl joacă la nivel local și regional (de exemplu, prin încurajarea formării*





- permanente, prin conceperea unor moduri flexibile de furnizare a serviciilor educaționale).
- *Creșterea implicării universităților în sfera culturală a societății* atât prin evenimente extra-curriculare, cât și prin susținerea de dezbateri privind în/validarea unor valori individuale (de ex. multiculturalismul, rasismul etc.).
  - *Dezvoltarea aspirațiilor studenților și realizarea acestora.*
  - *Creșterea numărului absolvenților programelor de licență, masterat sau cu studii doctorale care lucrează în regiunea din care face parte universitatea.*
  - *Urmărirea parcursului profesional al absolvenților, în special a celor care ocupă funcții publice înalte sau sunt la nivel de top-management în cadrul companiilor private.*
  - *Asigurarea accesului la învățământul terțiar pentru toate grupurile socio-economice, în special a celor defavorizate.*
  - *Un suport susținut pentru activitatea de învățământ și de cercetare (desfășurată de studenți, masteranzi, doctoranzi sau doctori în științe) din partea statului, dar și a mediului de afaceri, care să nu compromită, însă, integritatea etică a cercetătorului și care să încurajeze reflexivitatea.*
  - *Creșterea contribuției universităților la întărirea capacității mediului de afaceri de a face față problemelor economice, tehnologice, de marketing, de mediu, risc etc. prin întoarcerea la dezbaterile valorilor fundamentale și prin cercetarea de bază.*
  - *Diversificarea oportunităților de cercetare pentru corpul academic/absolvenți, care să nu se reducă doar la cercetarea aplicată, ci să o implice și pe cea dezinteresată, investigativă.*
  - *Îmbunătățirea și extinderea rețelelor de cercetare din diverse domenii; încurajarea dezbaterilor interdisciplinare.*
  - *Comunicarea pro-activă din partea universității în ceea ce privește toate programele și acțiunile sale cu un potențial impact (indiferent cât de mare sau cât de redus e acesta) asupra comunității.*
  - *Îmbunătățirea dialogului universități – comunitate cu scopul identificării necesității de noi programe de formare, noi standarde privind activitatea de cercetare etc.*
  - *Stimularea participării tuturor actorilor din mediul social/civil la dezbateri legate de valorile sociale.*





## Capitolul 4.

### Analiza SWOT

#### Puncte tari

- multiplicarea informală a valorilor culturale și sociale în mediul universitar (dinspre cadru didactic către student dar și între studenți);
- conștientizarea, dezbateră și asumarea rolului universităților de promovare a valorilor sociale, culturale și profesionale;
- orientarea locală și regională a unui număr de programe universitare (de tipul programelor derulate în cadrul extensiilor universitare);
- adoptarea sistemului Bologna începând cu anul universitar 2005-2006 care include „dimensiunea socială” (accesibilitate, coeziune socială, etc.);
- existența unui corp profesoral ce posedă deja un set de valori sociale, culturale și profesionale;
- existența unor cadre didactice implicate în mediul cultural, profesional și social la toate nivelurile (local, regional, național, internațional);
- nivel ridicat de pregătire IT al studenților;
- programe academice recunoscute;
- industria software românească;
- inițiative ale instituțiilor individuale de stabilire a unor colaborări la nivel local și regional;
- dinamica ascendentă a preocupărilor legate de definirea misiunii și a funcției universității în societatea românească actuală;
- creșterea constantă a numărului de absolvenți de liceu care urmează cursuri universitare;
- existența profilului reflexiv al cercetării în mediul academic;
- existența profilului reflexiv al predării în mediul universitar;
- inițierea de programe interculturale destinate creșterii conștientizării și asumării diferențelor de tip cultural.

#### Puncte slabe

- incoerența programelor de dezvoltare în domeniul IT la nivel național;
- existența unui management universitar produs prin vot democratic și nu prin selecție valorică;
- individualizarea excesivă a inițiativelor culturale și ne-coagularea lor la nivel de sistem;
- preluarea necritică a unor modele de la nivel internațional în lipsa unei evaluări anterioare a gradului de adaptabilitate ale acestora la realitățile românești;
- participarea încă redusă (deși în creștere) a studenților la activitățile culturale, sociale și profesionale organizate de către universități în afara celor academice;





- interesul relativ scăzut al studenților de a se implica în reforma sistemului de învățământ superior în vederea creșterii calității acestuia;
- interesul și participarea reduse manifestate de mediul non-universitar față de activitățile organizate de către universități;
- asumarea de către universități a unui rol de formare a elitelor, însă nu și a unor cetățeni activi din punct de vedere social;
- lipsa de asumare explicită de către universități a rolului de formator și multiplicator de valori culturale, sociale și profesionale, atât la nivel local și regional, cât și la nivel național și chiar internațional;
- discrepanțe mari în ceea ce privește calitatea *leadership*-ului din învățământul superior;
- calitatea slabă a publicațiilor academice;
- lipsa organizării de programe de cercetare care să investigheze valorile existente în cadrul sistemului de învățământ superior și în cadrul interacțiunii dintre acesta și societatea civilă;
- lipsa programelor orientate către absolvenții de învățământ secundar vocațional;
- colaborare redusă la nivel de sistem cu mediul de afaceri local și regional din perspectiva consultanței din și spre mediul de afaceri, dar și a practicii studenților;
- lipsa unui sistem de schimb de opinii între mediul academic și cel social, cultural și profesional care să contribuie la o definire dinamică a valorilor existente la nivel local și regional;
- adaptare redusă a universităților la specificul regional/comunitar sau la standardele propriei tradiții academice cu efecte în scăderea calității și a unicității „produselor” învățământului superior;
- competitivitatea redusă a universităților pe piața globală ca urmare a refuzului multora de a face față rigorilor standardelor internaționale din domeniu;
- lipsa unor biblioteci dotate cu literatură de ultimă oră;
- lipsa unei culturi reflexive a dezbaterii și a *brainstorming*-ului.

## Oportunități

- programe europene de finanțare (ex. POS) accesate în parteneriat de către universitate și alți actori locali și sau regionali;
- integrarea europeană – context stimulativ al dezvoltării domeniului educației academice dar și IT;
- industria software românească;
- globalizarea serviciilor IT;
- mobilități pentru studenți și cadre didactice care permit participarea la circuitul valorilor culturale, sociale și profesionale din spațiul european;
- accesul la informații complexe care sporesc nivelul de reflexivitate și de distanță critică față de problemele cu care se confruntă societatea.







## Amenințări

- criza economică de la nivel global;
- apariția unei crize de motivație datorată erodării sistemului tradițional de valori;
- persistența inegalităților sociale și culturale (numărul redus de absolvenți din mediul rural sau din rândul unor populații marginalizate social cum este cazul rromilor);
- tendințele demografice de îmbătrânire a populației;
- creșterea complexității mediului social (masificarea învățământului, excesul de sarcini administrative) cu efecte în diminuarea calității predării și cercetării;
- creșterea birocrăției pe fondul unei legislații instabile și neclare;
- creșterea imixtiunii politicului în viața academică;
- continuarea subfinanțării învățământului superior.



## Concluzii

Schimbările produse de intrarea într-o economie a cunoașterii implică, fără îndoială, regândirea rolului universității în societatea contemporană. Sistemul de învățământ superior este martorul unor provocări redutabile la adresa statutului tradițional al universității ca purtător de valori sociale (masificarea, comercializarea, informatizarea, multiplicarea perspectivelor, internaționalizarea, concurența acerbă la nivel global etc.). Întrebarea care se pune este următoarea: mai poate universitatea să formeze comportamente bazate pe norme cu impact semnificativ asupra evoluției societății sau ne aflăm în punctul în care universitatea devine, din ce în ce mai mult, o fabrică de produs absolvenți, în care regulile concurențiale (mai mult sau mai puțin transparente) ajung să substituie valorile care ghidau mediul academic tradițional?

Tendențele și problemele de la nivel global s-au repercutat în mod evident și asupra sistemului de învățământ superior din România, la toate acestea adăugându-se provocările generate de numeroasele disfuncții și dezechilibre din societatea românească. Pe de altă parte, o analiză a stării actuale privind raportul dintre universitate și valorile sociale se confruntă cu problema lipsei informațiilor solide (bazate pe interviuri, culegere extensivă de date, statistici, sinteze etc.) care să permită formarea unei imagini coerente asupra modificărilor produse în ultimele decenii la nivelul sistemului de învățământ superior. Pericolul este cu atât mai mare cu cât analizele bazate pe observații generale și percepții pot să niveleze realitatea complexă a mediului academic românesc.

Sistemul de învățământ superior este cu siguranță marcat de evoluții inegale, existând diferențe (uneori semnificative) în modul în care universitățile românești reușesc să facă față standardelor de responsabilitate socială. Din această perspectivă, colectarea și interpretarea unor informații solide devin cu atât mai necesare cu cât ele pot constitui suportul formării unei perspective mai clare și, în același timp, mai diferențiate asupra soluțiilor pe termen mediu și lung privind dezvoltarea sistemului de învățământ superior din România.





## Bibliografie

1. Andreica, Alina. 2006. *IT Strategies In Increasing Business Competitiveness*, Studia Europaea. LI, 3.
2. Barnett, Ronald. 2000. *Realizing the University in an Age of Supercomplexity*. The Society for Research into Higher Education & Open University Press.
3. Becher, Tony, și Perry, Sharon. *The Endurance of the Disciplines*. în Ivar Bleiklie ed.
4. Beck, Ulrich. 1992. *Risk Society: Towards a New Modernity*. New Delhi: Sage Publications.
5. Benneworth, P.S., and D.R., Charles. 2005. *University spin-off policies and economic development in less successful regions: learning from two decades of policy practice*, European Planning Studies, Vol. 13, No. 4.
6. Bleiklie, Ivar, ed. 2005. *Governing Knowledge. A Study and Change in Higher Education. A Festschrift in Honour of Maurice Kogan*. Dordrecht: Springer,
7. Bok, Derek. 1982. *Beyond the Ivory Tower: Social Responsabilites of the Modern University*. Cambridge: Harvard University Press.
8. Boucher, G., C. Conway, and E. Van der Meer. 2003. *Tiers of Engagement by Universities in their Region's Development*. *Regional Studies*, Vol. 37, No. 9, pp. 887-897.
9. Boud David, Cressey Peter and Docherty Peter. 2006. „*The Emergence of Productive Reflection*” în *Productive Reflection at Work*, ed. David Boud, Peter Cressey and Peter Docherty. London, New York: Routledge.
10. Brătianu, C. 2005. Reengineering the Romanian universities, *Journal of University Development and Academic Management*, Vol. 2, No. 3-4, November, pp. 43-55. Cluj-Napoca: Cluj University Press.
11. Brătianu, C. 2007. The learning paradox and the university, *Journal of Applied Quantitative Methods*, Vol. 2, No. 4, pp. 375-386. Cluj-Napoca: Cluj University Press.





12. Brătianu, C. 2008. A dynamic structure of the organizational intellectual capital, in: Naaranoja, M. Ed. *Knowledge management in organizations*, pp. 233-243, Vaasa: Vaasan Yliopisto.
13. Calderhead, James, and Gates Peter Ed. 2004. *Conceptualizing Reflection in Teacher Development*. London: Falmer Press.
14. Charles, D. 2003. „Universities and territorial development: reshaping the regional role of English universities”, *Local Economy*, Vol. 18, No. 1, pp. 7-20.
15. Charles, D. and P. Benneworth. 2002. *Evaluating the regional contribution of an HEI*, Bristol: Higher Education Funding Council for England.
16. Charles, D., B. Perry and P. Benneworth Ed. 2004. *Towards A Multi-Level Science Policy: Regional Science Policy in a European Context*. Seaford: Regional Studies Association.
17. Clark, B. 1998. *Creating Entrepreneurial Universities: Organisational Pathways of Transition*, Oxford. Pergamon Press.
18. Clark, B. 2001. “The Entrepreneurial University: New Foundations for Collegiality, Autonomy, and Achievement”, *Higher Education Management*, Vol. 13, No. 2, pp. 9-24.
19. Clark, B. 2004. *Sustaining Change in Universities: Continuities in case studies and concepts*. London: SRHE/OUP.
20. Croteau, David, and Hoynes William. 2002. *Media/Society: Industries, Images and Audiences*, Pine Forge Press.
21. D’Andrea, Vaneeta-Marie, and Gosling David. 2005. *Improving Teaching and Learning*. Society for Research into Higher Education & Open University Press.
22. Dewey, John. 1983. *Human Nature and Conduct*. Carbondale and Edwardsville: Southern Illinois University Press.
23. Duke, C. 2002. “The morning after the millennium: building the long-haul learning university”, *International Journal of Lifelong Education*, Vol. 21, No. 1, pp. 24-36.
24. Etzkowitz, H. 2003. “Research Group as ‘Quasi-firms’: The Invention of the Entrepreneurial University”, *Research Policy* 32 (1), pp. 109-121.
25. Etzkowitz, H. and L. Leydesdorff, Eds. 1997. *Universities and the Global Knowledge Economy: A Triple Helix of University-Industry-Government Relations*. London: Pinter.







26. EUROPEAN COMMISSION. "The Role of Higher Schools in the Europe of Knowledge". The Statement of the European Communities Commission (5 February 2003). Brussels: European Commission. Retrieved on 15 December 2008, from <[http://europa.eu.int/eur-lex/en/com/cnc/2003com2003\\_0058en01.pdf](http://europa.eu.int/eur-lex/en/com/cnc/2003com2003_0058en01.pdf)>, 2003.
27. Fallis, George. 2004. *The Mission of the University*, in *Higher Expectations for Higher Education*. Ontario: Government of Ontario.
28. Fook, Jan, and Gardner Fiona. 2007. *Practising Critical Reflection. A Resource Handbook*. Berkshire: Open University Press.
29. Giddens, Anthony. 2000. *Consecințele modernității*. București: Editura Univers.
30. Habermas, Jürgen 1990. *La technique et la science comme ,idéologie*. Paris: Gallimard.
31. Hagen, R. 2002. "Globalization, university transformation and economic regeneration: A UK case study of public/private sector partnership", *The International Journal of Public Sector Management*, Vol. 15, No. 3, pp. 204-218.
32. Hargreaves, Andy. 2003. *Teaching in the Knowledge Society: Education in the Age of Insecurity*. Open University Press.
33. Hölttä, S. 2000. "A Regional Innovation System: The Changing Role of Universities in the Innovation System", Department of Administrative Science. University of Tampere.
34. Høstaker, Roar, and Vabø Agnete. 2005. „Higher Education and the Transformation to a Cognitive Capitalism” Edited by Ivar Bleiklie în *Governing Knowledge. A Study and Change in Higher Education. A Festschrift in Honour of Maurice Kogan*. Dordrecht: Springer.
35. Høyrup, Steen, and Elkjaer Bente. 2006. "Taking it Beyond the Individual" în Boud, David, Cressey, Peter and Docherty Peter. "The Emergence of Productive Reflection" în David Boud, Peter Cressey and Peter Docherty. Eds. *Productive Reflection at Work*. London, New York: Routledge.
36. Kant, Immanuel. 1998. *Critica rațiunii pure*. București: IRI.
37. Kitagawa, Fumi. 2005. „Entrepreneurial Universities and the Development of Regional Societies: A Spatial View of the Europe of Knowledge”, *HIGHER EDUCATION MANAGEMENT AND POLICY*, Vol 17, No. 3.
38. Leydesdorff, L. and H. Etzkowit. 2001. The Transformation of University-industrygovernment Relations”. *Electronic Journal of Sociology*.





39. Luhmann, Niklas. 1986. *Ökologische Kommunikation. Kann die moderne Gesellschaft sich auf ökologische Gefährdungen einstellen?*. Opladen-Westdeutscher.
40. Luhmann, Niklas. 1990. *Essays on Self-Reference*. New York: Columbia University Press.
41. Lyotard, Jean, François. 2003. *Condiția postmodernă. Raport asupra cunoașterii*. București: Idea Design & Print.
42. Marga, Andrei. 2004. *Filosofia unificării europene*, EFES, Cluj Napoca.
43. Marga, Andrei. 2004. *Die kulturelle Wende, Philosophische Konsequenzen der Transformation*. Cluj-Napoca: Cluj University Press.
44. Marga, Andrei. 2005. *Bildung und Modernisierung*. Cluj-Napoca: Cluj University Press.
45. Marga, Andrei. 2005. „Experiencing Multicultural Organisation: The Case of Babeș-Bolyai University” în *University Reform Today*. Cluj-Napoca: Cluj University Press
46. Marga, Andrei. 2005. “University Autonomy in Romania” în *University Reform Today*. Cluj-Napoca: Cluj University Press.
47. Marga, Andrei. 2005. *University Reform Today*. (Third edition). Cluj-Napoca: Cluj University Press.
48. Marga, Andrei. 2008. *Diagnoze. Articole și eseuri*. Cluj-Napoca: Editura Eikon.
49. Marga, Andrei. 2008. *Media Society*. Journal of Media Research.
50. Marga, Andrei. 2005. “The Internationalisation of the European Universities” în *University Reform Today*. Cluj-Napoca: Cluj University Press.
51. Marga, Andrei, Berchem T. and ,Sadlak J. Eds. 2008. *Living in Truth. A Conceptual Framework for a Wisdom Society and the European Construction*. Cluj-Napoca: Cluj University Press.
52. Marga, Andrei, 2008. *Diagnoze. Articole și eseuri*. Cluj-Napoca: Editura Eikon.
53. Masuda, Yoneji. 1980. *The Information Society as Post-Industrial Society*, Transaction Publishers.
54. Newman, John, and Cardinal Henry. 2005. *The Idea of a University*. Blackwell.





55. Paterson, L. 2001. "Higher Education and European Regionalism", *Pedagogy, Culture and Society*, Vol. 9, No. 2, pp. 133-160.
56. Pawowski, Krzysztof. 2009. „The 'Fourth Generation University' as a Creator of the Local and Regional Development”, *Higher Education in Europe*. 34:1, 51-64.
57. Pânzaru, Ion. 2004. „Introducere” în *Ghidul calității în învățământul superior. Proiectul CALISRO*. București: Editura Universității.
58. Plan Strategic Universitatea Babeș-Bolyai.
59. Reichert, S. and Tauch Ch.. Trends IV: European Universities Implementing Bologna. www. eua. be.
60. Strathern, Marilyn. 2007. “Knowledge Identities” în Ronald Barnett, Roberto di Napoli. Ed., *Changing Identities in Higher Education. Voicing Perspectives*. London, New York: Routledge.
61. von Humboldt, Wilhelm. 1990. „Über die innere und aussere Organsation der höheren wissenschaftlichen Anstalten in Berlin“, in *Gelegentliche Gedanken über Universität*. Leipzig: Reclam.
62. Thanki, R. 1999. “How do we know the value of higher education to regional development?”, *Regional Studies*. Vol. 3, No. 1, pp. 84-88.
63. The Hunter Report. 2007.
64. Vajkai, Andras. 2002. „The Role of Universities in Building the Information Societies”, în *University and Society. Current problems of regional co-operation*, Proceedings of the Conference held at the University of Pecs. 21-23 April 2002.
65. Varga, A.. 2000. “Universities in Local Innovation Systems”, in Z., Acs. Ed. *Regional Innovation, Knowledge and Global Change*. London: London Pinter.
66. Webster, Frank. 2002. *The Information Society Reader*. London, New York: Routledge.
67. Webster, Frank. 2006. *Theories of the Information Society*. London, New York: Routledge.
68. Y Gasset, Ortega. 1990. „Az egyetem küldetése”, in Csejtei, D., Dékány, A., Simon, F. Ed. *Ész, Élet, Egzisztencia. Egyetem, nevelés, értelmiségi lét*, Szeged.
69. Y Gasset, Ortega. 1992. *Mission of the University*. London: Transaction Publishers.





## Surse electronice

- <http://www.ad-astra.ro/universitati/?lang=en>.
- [http://www.aracis.ro/uploads/395/ARACISs\\_evaluation\\_report.pdf](http://www.aracis.ro/uploads/395/ARACISs_evaluation_report.pdf).
- <http://www.britishcouncil.org/romania-society-and-science-support-to-education-reform-in-romania.htm>.
- <http://www.cedu.ro/cercetro.php>.
- Raport CNCSIS 2008, Conferinta CNCSIS mai 2009.  
[http://www.cncsis.ro/CNCSIS11/Raport%20CNCSIS%2011\\_pt%20web.pdf](http://www.cncsis.ro/CNCSIS11/Raport%20CNCSIS%2011_pt%20web.pdf).
- UESIFSCU, Registrul matricol unic <http://www.cnfis.ro/>.
- Educational Policy Institute (2005). Global Higher Education Rankings, Affordability and Accessibility in Comparative Perspectives,  
<http://www.educationalpolicy.org/pdf/Global2005.pdf>.
- Programul de dezvoltare a societății informaționale, [http://www.gov.ro/capitolul-14-societatea-informationala\\_11a2077.html](http://www.gov.ro/capitolul-14-societatea-informationala_11a2077.html).
- Fonduri structurale pentru dezvoltarea capacității administrative <http://www.fonduri-structurale-europene.ro/podca.html>.
- Fonduri structurale în România <http://www.fonduri-ue.ro/>.
- Fonduri structurale pentru creșterea competitivității economice <http://fonduri.mcsi.ro>.
- Institutul național de Statistică, Indicatori ai societății informaționale  
[http://www.insse.ro/cms/files/ISI/ind\\_soc\\_inf.pdf](http://www.insse.ro/cms/files/ISI/ind_soc_inf.pdf).
- Fonduri structurale pentru dezvoltarea resurselor umane  
<http://www.posdru.edu.ro/> <http://qa.ubbcluj.ro/>.
- Statisticile UNESCO, <http://stats.uis.unesco.org/unesco/TableViewer/tableView.aspx>
- <http://www.topuniversities.com/worlduniversityrankings/results/2008/indicators/>.
- Metodologii de ranking-uri universitare  
<http://www.universityrankings.ch/en/methodology>.







- *The Role and Mission of the University in Cultural Development and Education: Diversity within Universality*  
[http://eric.ed.gov/ERICWebPortal/custom/portlets/recordDetails/detailmini.jsp?\\_nfpb=true&\\_ERICExtSearch\\_SearchValue\\_0=ED325051&\\_ERICExtSearch\\_SearchType\\_0=no&accno=ED325051](http://eric.ed.gov/ERICWebPortal/custom/portlets/recordDetails/detailmini.jsp?_nfpb=true&_ERICExtSearch_SearchValue_0=ED325051&_ERICExtSearch_SearchType_0=no&accno=ED325051)
- <http://www.webometrics.info/methodology.html>
- Magna Charta Universitatum,  
[http://www.magna-charta.org/pdf/mc\\_pdf/mc\\_romanian.pdf](http://www.magna-charta.org/pdf/mc_pdf/mc_romanian.pdf)
- The Bologna Declaration, <http://www.bologna-bergen2005.no/>.
- Berlin Communiqué, <http://www.bologna-bergen2005.no/>.
- Lisbon Agenda 2000. [http://europa.eu/scadplus/glossary/lisbon\\_strategy\\_en.htm](http://europa.eu/scadplus/glossary/lisbon_strategy_en.htm).

(Accesate între 1 iunie 2009 și 20 noiembrie 2009)

