

**CARIERA DIDACTICĂ
UNIVERSITARĂ
FUNDAMENTE ȘI STRATEGII FORMATIVE**

NICOLETA DUȚĂ

**CARIERA DIDACTICĂ
UNIVERSITARĂ
FUNDAMENTE ȘI STRATEGII FORMATIVE**



EDITURA UNIVERSITARĂ
București, 2012

Referenți științifici: Prof. Univ. Dr. Dan Potolea, Prof. Univ. Dr. Ioan Neacșu,
Prof. Univ. Dr. Vicente Benedito, Prof. Univ. Dr. Ion-Ovidiu Pânișoară,
Prof. Univ. Dr. Steliana Toma, Prof. Univ. Dr. Elena Cano

Redactor: Gheorghe Iovan
Tehnoredactor: Ameluța Vișan
Coperta: Angelica Mălăescu

Editură recunoscută de Consiliul Național al Cercetării Științifice (C.N.C.S.)

Descrierea CIP a Bibliotecii Naționale a României

DUȚĂ, NICOLETA

**Carierea didactică universitară : fundamente și strategii
formative** / Nicoleta Duță. - București : Editura Universitară, 2012

Bibliogr.

ISBN 978-606-591-587-9

378

DOI: (Digital Object Identifier): 10.5682/9786065915879

© Toate drepturile asupra acestei lucrări sunt rezervate, nicio parte din această lucrare nu poate
fi copiată fără acordul Editurii Universitare

Copyright © 2012
Editura Universitară
Director: Vasile Muscalu
B-dul. N. Bălcescu nr. 27-33, Sector 1, București
Tel.: 021 – 315.32.47 / 319.67.27
www.editurauniversitara.ro
e-mail: redactia@editurauniversitara.ro

Distribuție: tel.: 021-315.32.47 / 319.67.27 / 0744 EDITOR / 07217 CARTE
comenzi@editurauniversitara.ro
O.P. 15, C.P. 35, București
www.editurauniversitara.ro

CUPRINS

Prefață - Prof. univ. dr. Dan Potolea	11
Introducere	14
CAPITOLUL 1. ÎNVĂȚĂMÂNTUL SUPERIOR – CADRU DE REFERINȚĂ PENTRU DEZVOLTAREA PROFESIONALĂ A CADRELOR DIDACTICE	15
1.1. Universitatea - trecut, prezent și viitor	15
1.1.1. Repere istorice ale instituției universitare	16
1.1.2. Funcțiile și misiunea universității în societatea contemporană	19
1.1.3. Universitatea și provocările secolului XXI	23
1.1.4. Către o universitate ca organizație care învață să învețe	26
1.2. Provocările Procesului Bologna în societatea actuală - o perspectivă critică asupra Reformei Învățământului Superior European	29
1.2.1. Scurtă imagine asupra Procesului Bologna	29
1.2.2. Spațiul European al Învățământului Superior: schimbare pentru îmbunătățire?	34
1.2.3. Încotro se îndreaptă învățământul superior european?	36
1.2.4. Cadre de referință pentru dezvoltarea calificărilor universitare	37
CAPITOLUL 2. STATUTUL SOCIO-PROFESIONAL AL CADRELOR DIDACTICE UNIVERSITARE: PRECIZĂRI TERMINOLOGICE ȘI IMPORTANTĂ	44
2.1. Profesia didactică <i>versus</i> profesia academică – studii relevante, semnificații și abordări conceptuale	44
2.2. Profesionalism, profesionalitate, cultură profesională; profesionalizarea carierii didactice – conceptualizare și semnificații	48
2.3. Statutul cadrului didactic universitar – repere conceptuale	51
2.4. Cadru didactic universitar – caracteristici/calități, funcții/roluri și competențe	53
2.4.1. A fi cadru didactic universitar în contextul Spațiului European al Învățământului Superior	54
2.4.1.1. Cadrele didactice universitare ca și persoane	54
2.4.1.2. Cadrele didactice universitare ca și profesioniști	55
2.4.2. Spre un profil profesional – caracteristici/calități ale unui bun cadru didactic universitar	57
2.4.3. Roluri/funcții și competențe profesionale – delimitări conceptuale, taxonomii și implicații practice	60
2.4.3.1. Problematika rolurilor cadrelor didactice – clarificări terminologice și tipologie	60
2.4.3.2. Analiza rolurilor / funcțiilor cadrului didactic universitar	65
2.4.3.3. Conceptul de competență. Caracterizare și taxonomie	72
2.5. Standardele profesiei didactice. Conceptualizare și importanță	82
2.6. Etape de evoluție în cariera didactică	86
2.6.1. Succesiunea evolutivă a etapelor în carieră - cadre de reflecție	86

2.6.1.1. Etape în carieră din perspectivă sociologică	89
2.6.1.2. Perspectiva psihopedagogică asupra etapelor în carieră	91
2.6.2. Etapele evoluției în cariera profesională a cadrelor didactice universitare	94
2.7. Promovarea cadrelor didactice în mediul academic	97

CAPITOLUL 3. FORMAREA ȘI DEZVOLTAREA PROFESIONALĂ A CADRELOR DIDACTICE UNIVERSITARE

3.1. Delimitări conceptuale: formare sau dezvoltare profesională?	100
3.1.1. Considerații generale privind conceptul de formare	100
3.1.2. Dezvoltarea profesională - repere conceptuale și dimensiuni	103
3.2. Principii de acțiune privind formarea și dezvoltarea profesională a cadrelor didactice universitare	109
3.3. Formarea pedagogică a cadrelor didactice universitare	113
3.3.1. Perspective și preocupări privind formarea cadrelor didactice universitare	114
3.3.2. Formarea inițială	116
3.3.3. Formarea continuă a cadrelor didactice universitare	118
3.4. Teorii și modele de formare și dezvoltare profesională a cadrelor didactice universitare	121
3.4.1. Teorii privind dezvoltarea profesională a cadrelor didactice universitare	121
3.4.1.1. Perspective și orientări în dezvoltarea profesională a cadrelor didactice universitare	122
3.4.1.2. Teorii de dezvoltare pedagogică a profesorului universitar ...	123
3.4.1.2.1. <i>Teoria dezvoltării profesorilor universitari de</i> <i>P. Kugel (1993)</i>	123
3.4.1.2.2. <i>Modelul dezvoltării profesionale a cadrelor didactice</i> <i>universitare debutante de J.D. Nyquist și J. Sprague</i> <i>(1998)</i>	125
3.4.1.2.3. <i>Modelul dezvoltării profesionale de D. L. Robertson</i> <i>(1999)</i>	126
3.4.1.3. Teoria vitalității cadrelor didactice universitare de P. Kalivoda (1994)	128
3.4.2. Modele de formare și dezvoltare profesională a cadrelor didactice universitare	129

CAPITOLUL 4. PROGRAME DE FORMARE INIȚIALĂ ȘI CONTINUĂ; BUNE PRACTICI

4.1. Procesul de formare și dezvoltare profesională a cadrelor didactice universitare	133
4.1.1. Formarea cadrelor didactice universitare debutante	133
4.1.2. Formarea cadrelor didactice cu experiență	144
4.2. Modele și tendințe în dezvoltarea profesională a cadrelor didactice universitare novice	146

4.2.1. Programe de formare inițială pentru cadrele didactice universitare novice	146
4.2.2. Necesitatea programelor de formare	147
4.2.3. Caracterizarea și construcția programelor de formare	148
4.3. Programe de formare și dezvoltare profesională a cadrelor didactice universitare; bune practici	154
4.3.1. Analiza experiențelor internaționale de formare și dezvoltare profesională a cadrelor didactice universitare	154
4.3.1.1. Panorama practicilor de formare a personalului didactic universitar în America Latină	156
4.3.1.2. Panorama practicilor de formare a personalului didactic universitar în America de Nord	159
4.3.1.3. Panorama practicilor de formare a personalului didactic universitar în Europa	162
4.3.2. Analiza experiențelor naționale de formare și dezvoltare profesională a cadrelor didactice universitare	173
4.3.2.1. Situația actuală a sistemului de formare și evoluție în carieră a cadrelor didactice universitare din România	173
4.3.2.2. Proiectul „Formare continuă de tip <i>blended-learning</i> pentru cadrele didactice universitare	176
 CAPITOLUL 5. BAZELE TEORETICO–METODOLOGICE ALE EVALUĂRII PROGRAMELOR DE FORMARE	
PROGRAMELOR DE FORMARE	180
5.1. Conceptul de evaluare – scurt portret	180
5.2. Fundamentele evaluării programelor sociale/educaționale	186
5.2.1. De ce este importantă evaluarea programelor?	186
5.2.2. Scurt istoric privind evaluarea de programe	188
5.3. Modele ale evaluării programelor	190
5.3.1. Cadre teoretice privind modelele evaluării programelor	190
5.3.2. Descrierea modelelor de evaluare a programelor	190
5.3.2.1. Model teoretic de dezvoltare-evaluare a programelor de formare continuă a cadrelor didactice (Dan Potolea)	190
5.3.2.2. Modelul evaluării centrat pe obiective (Ralph Tyler)	193
5.3.2.3. Modelul evaluării fără obiective (Michael Scriven)	195
5.4.2.4. Modelul evaluării responsive (Robert Stake)	196
5.4.2.5. Modelul evaluării participative (Guba și Lincoln; Judi Aubel)	198
5.4.2.6. Modelul evaluării diferențiale (Tripodi, Fellin și Epstein).....	200
5.4. Diagnoza și analiza nevoilor de formare – aspecte importante pentru programele de formare	201
Lista tabelor	203
Lista figurilor	203
Acronime	204
BIBLIOGRAFIE	206
ANEXE	217

ÍNDICE

Prefacio - Prof. Univ. Dr. Dan Potolea	11
Introducción	14
CAPÍTULO 1. ENSEÑANZA SUPERIOR – MARCO DE REFERENCIAS PARA EL DESARROLLO PROFESIONAL DE LOS DOCENTES	15
1.1. Universidad – pasado, presente y futuro	15
1.1.1. Breve historia de la institución universitaria	16
1.1.2. Funciones y misión de la universidad en la sociedad contemporánea .	19
1.1.3. Universidad y los desafíos del siglo XXI	23
1.1.4. Hacia una universidad como organización que aprende a aprender	26
1.2. Desafíos del Proceso Bolonia en la sociedad actual - una perspectiva crítica hacia la Reforma de la Educación Superior	29
1.2.1. Breve descripción del Proceso Bologna	29
1.2.2. Espacio Europeo de Educación Superior: cambiar para mejorar?	34
1.2.3. ¿Hacia dónde se dirige la educación superior europea?	36
1.2.4. Marco de referencia para el desarrollo de las cualificaciones académicas	37
CAPÍTULO 2. ESTATUTO SOCIO-PROFESIONAL DE LOS DOCENTES UNIVERSITARIOS: APROXIMACIÓN CONCEPTUAL E IMPORTANCIA	44
2.1. Profesión docente <i>versus</i> profesión académica – estudios relevantes, significados y enfoques conceptuales	43
2.2. Profesionalismo, profesionalidad, cultura profesional; profesionalización de la carrera docente – conceptualización y significados	48
2.3. Estatuto del docente universitario – delimitaciones conceptuales	51
2.4. El docente universitario – características, funciones/roles y competencias	53
2.4.1. Ser docente universitario en el contexto del Espacio Europeo de Enseñanza Superior	54
2.4.1.1. Los docentes universitarios como personas	54
2.4.1.2. Los docentes universitarios como profesionales	55
2.4.2. Hacia un perfil profesional – características de un buen docente universitario	57
2.4.3. Roles/funciones y competencias profesionales – delimitaciones conceptuales, taxonomías e implicaciones prácticas	60
2.4.3.1. Problemática de los roles de los docentes universitarios- enfoques terminológicos și tipología	60
2.4.3.2. Análisis de los roles/funciones de los docentes universitarios...	65
2.4.3.3. Concepto de competencia. Caracterización și taxonomía	72
2.5. Estándares de la profesión docente. Conceptualización e importancia	82
2.6. Etapas vitales del desarrollo de la carrera docente	86
2.6.1. Sucesión evolutiva de las etapas de la carrera	86

2.6.1.1. Etapas en la carrera profesional desde una perspectiva sociológica	89
2.6.1.2. Perspectiva psicopedagógica sobre las etapas de la carrera ...	91
2.6.2. Las etapas del desarrollo en la carrera profesional de los académicos	94
2.7. Promoción de los docentes en el ámbito académico	97

CAPÍTULO 3. LA FORMACIÓN Y EL DESARROLLO PROFESIONAL DE LOS DOCENTES UNIVERSITARIOS 100

3.1. Delimitación conceptual: ¿formación o desarrollo profesional?	100
3.1.1. Consideraciones generales sobre el concepto de formación	100
3.1.2. Desarrollo profesional – conceptualización y dimensiones	103
3.2. Principios de actuación sobre formación y desarrollo profesional del profesorado universitario	109
3.3. Formación pedagógica de los docentes universitarios	113
3.3.1. Perspectivas y preocupaciones acerca de la formación del profesorado universitario	114
3.3.2. Formación inicial	116
3.3.3. Formación continua del profesorado universitario	118
3.4. Teorías y modelos de formación y desarrollo profesional de los profesores	121
3.4.1. Las teorías sobre el desarrollo profesional de los docentes universitarios	121
3.4.1.1. Perspectivas y orientaciones del desarrollo profesional.....	122
3.4.1.2. Teorías de desarrollo pedagógico del profesor universitario ..	123
3.4.1.2.1. <i>Teoría del desarrollo de los docentes universitarios de P. Kugel (1993)</i>	123
3.4.1.2.2. <i>Modelo del desarrollo profesional de los profesores principiantes de J.D. Nyquist și J. Sprague (1998)</i>	125
3.4.1.2.3. <i>Modelo del desarrollo profesional de D. L. Robertson (1999)</i>	125
3.4.1.3. Teoría de la vitalidad de los profesores universitario de P. Kalivoda (1994).....	128
3.4.2. Modelos de formación y desarrollo profesional de docentes universitarios	129

CAPÍTULO 4. PROGRAMAS DE FORMACIÓN INICIAL Y CONTINUA; BUENAS PRACTICÁS 131

4.1. Proceso de formación y desarrollo profesional del profesorado universitario	133
4.1.1. Formación inicial del profesorado universitario principiante	133
4.1.2. Formación de los profesores con experiencias	144
4.2. Modelos y tendencias en el desarrollo profesional de los docentes universitarios noveles	146

4.2.1. Programas de formación inicial para docentes universitarios noveles	146
4.2.2. Necesidad de los programas de formación	147
4.2.3. Caracterización y construcción de los programas de formación	148
4.3. Programas de formación y desarrollo profesional de los profesores universitarios – buenas prácticas	154
4.3.1. Análisis de las experiencias internacionales de formación y desarrollo profesional del profesorado universitario.....	154
4.3.1.1. Panorama de las prácticas de formación de los profesores universitarios en Latinoamérica	156
4.3.1.2. Panorama de las prácticas de formación de los profesores universitarios en América del Norte.....	159
4.3.1.3. Panorama de las prácticas de formación de los profesores universitarios en Europa.....	162
4.3.2. Análisis de las experiencias nacionales de formación y desarrollo profesional del profesorado universitario.....	173
4.3.2.1. La situación actual del sistema de formación y desarrollo profesional de los académicos en Rumania.....	173
4.3.2.2. Proyecto „Formación continua de tipo <i>blended learning</i> para docentes universitarios”	176
CAPÍTULO 5. PERSPECTIVAS TEÓRICAS Y METODOLÓGICAS PARA LA EVALUACIÓN DE PROGRAMAS DE FORMACIÓN	180
5.1. Concepto de evaluación – breve retrato	180
5.2. Fundamentos de la evaluación de los programas sociales/educativos.....	186
5.2.1. ¿Por qué es importante evaluar los programas?	186
5.2.2. Breve historia de la evaluación de programas sociales/educativos	188
5.3. Modelos de evaluación de programas	190
5.3.1. Marco teórico de los modelos de evaluación de programas	190
5.3.2. Descripción de los modelos de evaluación de programas	190
5.3.2.1. Modelo de desarrollo y evaluación de los programas de formación continua de los docentes (Dan Potolea)	190
5.3.2.2. Modelo de evaluación centrado en los objetivos (Ralph Tyler)	193
5.3.2.3. Modelo de evaluación sin objetivos (Michael Scriven)	195
5.3.2.4. Modelo de evaluación responsiva (Robert Stake)	196
5.3.2.5. Modelo de evaluación participativa (Guba și Lincoln; Judi Aubel)	198
5.3.2.6. Modelo de evaluación diferencial (Tripodi, Fellin y Epstein)..	200
5.4. Diagnóstico y análisis de necesidades de formación - aspectos importantes para los programas de formación	201
Lista de tablas	203
Lista de figuras	203
Acrónimos	204
BIBLIOGRAFÍA.....	206
ANEXOS.....	217

Prefață

Una dintre funcțiile fundamentale ale universității, profesionalizarea – formarea forței de muncă înalt calificată, a expertizei profesionale pentru funcționarea și inovarea variatelor domenii sociale, dar și pentru afirmarea plenară și creativă a personalității, cunoaște metamorfoze noi, complexe și provocatoare.

Schimbările în conținutul și structura muncii, intelectualizarea profesiunilor, trecerea de la activități dominante executive la activități care pretind concepție și capacitățile decizionale, apelul la spiritul de echipă, dinamica profesiunilor, schimbărilor de ierarhie, evoluțiile previzibile și imprevizibile de pe piața muncii au pretins, pe de o parte, reconsiderarea, iar pe de altă parte consolidarea funcției de profesionalizare a învățământului superior.

Țările care aparțin Uniunii Europene (UE) își regândesc politicile de formare profesională în acord cu o suită de documente oficiale și rapoarte de cercetare. Procesul Bologna și cele trei cicluri de învățământ; EQF care furnizează un meta-cadru pentru analiza, descrierea și evaluarea calificărilor; indicatori Dublin, atașați Spațiului European al Învățământului Superior, Strategia UE pentru 2020, previziunile privind evoluția pieței muncii – „New skills for New Jobs” etc. Acestea li se adaugă documente cu caracter național – Cadrul Național al Calificărilor din România etc.

Așadar, putem recunoaște un proces dinamic, efervescent cu un tonus ridicat care solicită revalorizarea și accentuarea misiunii profesionale promovată de universitate. Surprinzător, și în mod paradoxal, universitatea a fost incomparabil mai puțin preocupată, multă vreme, de pregătirea propriilor resurse umane, a ignorat, a minimalizat sau, cel mult, s-a interesat dintr-o perspectivă unilaterală de formarea universitarilor pentru cariera didactică. Din fericire, în ultima perioadă (10-15 ani) a început să funcționeze un proces compensatoriu, de cristalizare a unor noi viziuni – formarea și dezvoltarea competenței psihopedagogice a profesionalismului universitar.

Există deja experiențe pozitive, reușite certe, Universitatea din Barcelona este unul din pionerii noii „mișcări pedagogice”; aceasta a inițiat, rulat și testat programe de formare didactică la diferitele facultăți ale universității. Universitatea din București, recent a încheiat cu succes un proiect care a vizat de asemenea formarea, dezvoltarea competențelor profesionale ale cadrelor didactice universitare în aria curriculumului, instruirii, evaluării, managementului calității etc. Procesul compensatoriu și legitim menționat nu este însă lin, lipsit de tensiuni; persistă unele bariere și controverse.

În acest cadru problematic – marcat de limite de cunoaștere, dar și politice se situează lucrarea autoarei Nicoleta Duță. Legitimitatea și oportunitatea temei dezvoltate este (însă) indubitabilă. Câteva calități generale ale cărții pot fi semnalate de la început.

Consemnăm, în primul rând, respirația teoretico-metodologică amplă a lucrării, care îi conferă personalitate și distincție. Lucrarea se dezvoltă la intersecția dintre mai multe domenii și orientări recente din sfera științelor socio-umane: analiză instituțională, metodologie de definire a competențelor și standardelor

profesionale, managementul de proiect, modele de formare profesională, evaluarea programelor sociale și educaționale.

Abordările dominant teoretico-metodologice se ansamblează într-un studiu care are caracteristicile unei micromonografii. Statutul profesional al cadrelor didactice universitare, examinat multilateral, este plasat în contextul schimbărilor care se produc în învățământul superior, este conexat la procesele de formare/dezvoltare profesională, exemplificate și prin bune practici și în mod firesc relaționat cu fundamentele și metodologiile evaluării programelor. O abordare mai analitică centrată pe capitole conduce la următoarele constatări și judecăți apreciative.

Lucrarea se afirmă prin abordări, deschideri și rezultate meritorii obținute pe mai multe direcții de investigație, în acord cu obiectivele stabilite:

- analiza amplă, sistematică și clarificatoare a conceptelor cheie: formarea și dezvoltarea profesională a cadrelor didactice universitare, evaluarea de programe.
- studierea concepțiilor și practicilor privind sistemul dezvoltării profesionale a cadrelor didactice universitare din România și Spania (prezentare și interpretare a semnificației programelor oferite - tipuri, categorii, teme, furnizori).
- identificarea de sugestii, recomandări, propuneri, soluții, evoluții posibile privind practica valorificării programelor de dezvoltare profesională a cadrelor didactice universitare.

Nu există nici un dubiu că lucrarea reprezintă o abordare complexă, originală, fundamentată teoretic și realizată metodologic într-o manieră exemplară.

Cartea este structurată pe cinci capitole care se articulează coerent și echilibrat, dezvoltând progresiv studiul subiectului luat în discuție.

În cuprinsul lucrării, autoarea enunță și interpretează principalele abordări teoretice de profil, realizează o radiografie pertinentă și nuanțată a învățământului superior, descrie provocările Procesului Bologna în societatea actuală, propune o perspectivă critică asupra Reformei Învățământului Superior. De asemenea, pentru a oferi o imagine de ansamblu asupra Procesului Bologna pornește de la anumite interogații: Spațiul European al Învățământului Superior – schimbare pentru îmbunătățire? Încotro se îndreaptă învățământul superior european?, ajungând la prezentarea sintetică a cadrelor de referință pentru dezvoltarea calificărilor universitare

Într-un mod minuțios, autoarea și-a concentrat atenția asupra problematicii statutului socio-profesional al personalului didactic universitar în contextul reformelor actuale din învățământul superior, creionând un tablou generic al domeniului și orientărilor valorice ale învățământului superior la începutul secolului XXI. De asemenea, a analizat un set de concepte corelate, precum cele de profesie, profesionalism și profesionalizare, cultură profesională în domeniul educației superioare.

Abordarea promovată este comprehensivă, pune în discuție într-o manieră clarificatoare statutul, funcțiile/rolurile și competențele personalului universitar care au devenit premise esențiale ale cercetării empirice întreprinse.

Autoarea realizează o sinteză relevantă și profundă a stadiului actual al cunoașterii științifice în domeniul de referință; descrie direcțiile majore ale cercetărilor de profil și rezultatele obținute de specialiști care au realizat investigații pe această temă; abordează cu succes cele mai reprezentative teorii și modele de formare și dezvoltare profesională a cadrelor didactice în contextul educației universitare; identifică și interpretează critic abordările teoretice și principiile de acțiune privind formarea și dezvoltarea profesională a personalului didactic universitar existente pe plan internațional.

Totodată, pentru a oferi o imagine de ansamblu asupra conceptualizării formării și dezvoltării profesionale a cadrelor didactice universitare examinează definițiile operaționale date acestor concepte de-a lungul timpului, cu focalizare asupra literaturii de specialitate recente.

Nu mai puțin importantă este clarificarea caracteristicilor și procesualitatea formării inițiale și continue a cadrelor didactice și ilustrarea acestora cu exemple de practici bune. Instructive sunt, de asemenea, evocarea experiențelor internaționale și naționale care oferă o panoramă a practicilor de formare și dezvoltare profesională a cadrelor didactice universitare. Un subiect de un interes special îl reprezintă analiza sistematică a fundamentelor teoretico-metodologice ale evaluării programelor de formare, examinarea diverselor modele evaluative. Selecția este adecvată, reprezentativă pentru câmpul actual al modelelor metodologice de evaluare.

Câteva studii empirice ale autoarei, dedicate problematicii în discuție și analizei comparative a două sisteme naționale de formare a universitarilor - românesc și spaniol - urmează să apară într-un alt volum.

La capătul acestor considerații succinte, putem conchide:

1. tema abordată este de actualitate cu relevanță pe plan național și european;
2. lucrarea este bine structurată pe capitole, subcapitole, clar prezentată; conține o paletă largă de modalități grafice de analiză și prezentare a conținutului;
3. arhitectura lucrării ilustrată de cele cinci capitole exprimă o concepție solidă, bine elaborată, coerentă și "productivă" științific;
4. documentarea este amplă și densă; remarcăm o bibliografie reprezentativă din literatură străină și românească, filtrată prin grila de personalitate a autoarei;
5. în conținutul lucrării se pot regăsi contribuțiile proprii testate deja în cadrul unor conferințe naționale și internaționale, publicate în volumele acestora, precum și în cadrul unor reviste de specialitate de circulație internațională.

Date fiind judecățile apreciative de mai sus, având în vedere contribuțiile originale și meritorii de ordin teoretic și metodologic recomandăm cu bucurie cititorilor lucrarea „*Cariera didactică universitară: fundamente și strategii formative*”. Lectura cărții este instructivă, incitantă și agreabilă.

Prof. Univ. Dr. DAN POTOLEA
Facultatea de Psihologie și Științele Educației

Introducere

Actualitatea și importanța temei în planul politicilor educaționale este evidențiată de cerințele impuse de societatea bazată pe cunoaștere, dat fiind faptul că formarea profesională continuă a determinat, în ultimii ani, preocupări la nivel european. Societatea românească se află astăzi integrată într-o societate complexă și superior dezvoltată, cea a Uniunii Europene. Societatea europeană își dorește o economie mai dinamică și mai competitivă bazată pe cunoaștere. Cu alte cuvinte, piața europeană pune accentul pe forța de muncă bine pregătită, pe mobilitate, flexibilitate și reconversie în muncă. Această forță de muncă, adică *resursa umană* este produsul sistemului de învățământ. Și pentru ca aceasta să corespundă noilor cerințe trebuie ca învățământul superior să răspundă cu eficacitate transformărilor rapide din mediul exterior.

Deoarece trăim într-o lume a schimbărilor rapide, la care trebuie să ne adaptăm continuu, educația constituie un instrument de formare a unei atitudini de deschidere și flexibilitate față de comunitatea internațională, după cum ne spune Dewey „*întreaga viață este învățare și din acest motiv educația nu ar trebui să aibă sfârșit*”.

În acest context, se înscrie lucrarea noastră care abordează un domeniu de interes și maximă importanță pentru dezvoltarea socio-economică, având la bază ideea formării permanente (*a învăța să înveți și a te perfecționa continuu*), idee pe care o întâlnim la clasicii pedagogiei tradiționale, Jan Amos Comenius, pentru care „*tota vita schola est*” – reflecție teoretică, pe care practica educațională avea să o valideze ulterior. Prin urmare, profesorul este chemat să-și ducă la îndeplinire vocația pedagogică, să desfășoare o muncă de calitate, cu dorința vie de autocunoaștere și performanță în formarea și educarea tinerei generații. Analisti precum Hargreaves menționează ca paradox al educației faptul că instituțiile de învățământ și profesorii sunt din ce în ce mai afectați de cererile și contingentele unei lumi complexe și postmoderne care se schimbă rapid. În abordarea planurilor de reformă în învățământ, politicienii educaționali trebuie să trateze **problema formării psihopedagogice a cadrelor didactice universitare**, astfel încât aceștia să devină profesioniști capabili să facă față provocărilor impuse de dinamica schimbărilor din societatea contemporană.

În acest sens, devine evidentă necesitatea dinamizării *proceselor de formare și dezvoltare profesională a cadrelor didactice universitare*, reprezentând „cheia de boltă” a transformării universității secolului XXI. Cartea se adresează profesorilor din diverse domenii de specialitate, studenților care aspiră la cariera didactică universitară, precum și persoanelor interesate de domeniul științelor educației. Demersul nostru nu se oprește aici; într-un alt volum vom prezenta din perspectivă comparativă două sisteme naționale de formare a personalului didactic universitar – românesc și spaniol – în baza unei ample cercetări care s-a derulat între anii 2008-2011. Conținutul prezentei cărți și al volumului ulterior se bazează pe textul tezei noastre de doctorat ***Dezvoltarea profesională a cadrelor didactice universitare; construcția și evaluarea programelor de formare*** coordonată de prof.univ.dr. Dan Potolea în cotutelă cu prof.univ.dr. Vicente Benedito de la Universitatea din Barcelona, cărora le mulțumesc pentru profunda îndrumare științifică și sprijinul moral oferit. Totodată, gândurile noastre de recunoștință și deosebit respect le îndreptăm către: prof.univ.dr. Romița Iucu, prof.univ.dr. Ioan Neacșu, prof.univ.dr. Ion Ovidiu Pânișoară, prof.univ.dr. Steliana Toma, prof. univ.dr. Elena Cano, prof.univ.dr. Salvador Carrasco, prof.univ.dr. Flor Cabrera.

CAPITOLUL 1

ÎNVĂȚĂMÂNTUL SUPERIOR – CADRU DE REFERINȚĂ PENTRU DEZVOLTAREA PROFESIONALĂ A CADRELOR DIDACTICE

1.1. Universitatea – trecut, prezent și viitor

Apariția și începuturile învățământului superior reprezintă în viața unei societăți un eveniment deosebit de important, pe de o parte marcând evoluția acesteia pe cea mai înaltă treaptă de cultură, iar pe de altă parte constituind un izvor de prestigiu valoros. Rolul important al instituțiilor de învățământ superior este evident nu doar pentru cei care lucrează în interiorul acestora, dar și pentru societate și partenerii din mediul socio-economic, fiind recunoscute prin documente de referință¹ care susțin poziția Comisiei Europene.

De-a lungul timpului, noțiunea de universitate² a cunoscut sensuri diferite față de cele din prezent. Ca și instituție didactică și științifică, această modalitate de învățământ se numea *studium generale*³. Dacă vom consulta Dicționarul explicativ al limbii române, regăsim că termenul universitate este definit ca „instituție de învățământ superior cu mai multe facultăți și secții [...], instituție pentru educația adulților, având ca principală formă de activitate cicluri de prelegeri în diverse domenii (fr. *université*, lat. *universitas*)” (DEX, 1998). Universitatea este definită ca o instituție legitimată pe fundamente culturale, care se poziționează activ față de contextul din care face parte. Nu reacționează doar la provocările actuale, ci este și proactivă, venind cu soluții și inovații pentru viitor⁴.

¹ The role of universities in the knowledge based society (2003), From Berlin to Bergen. The EU Contribution (Brussels, 17 Feb. 2004/Rev. A21 PVDH (final), Mobilising the brainpower of Europe: enabling universities to make their full contribution to the Lisbon Strategy (2005), Strong Universities for a Strong Europe (Glasgow Declaration, EUA, Brussels, 15 April 2005), Delivering the Modernisation Agenda for Universities: Education, Research and Innovation (Brussels, 10 May 2006, COM (2006) 208 final), Recommendation of the European Parliament and of the Council on the establishment of the European Qualifications Framework for lifelong learning (Brussels, 5 September 2006).

² **Universitatea** (lat.: *universitas* - totalitate, uniune de profesori și elevi) este o instituție superioară de învățământ care pregătește specialiști pentru diferite domenii. Sursă: <http://ro.wikipedia.org/wiki/Universitate>.

³ *Generale*, întrucât școlarii proveneau din regiunile Europei, iar pentru a fi “general”, un *studium* era necesar să includă în programă, pe lângă “artele liberale” cel puțin una dintre facultățile “superioare” ca teologia, dreptul sau medicina.

⁴ După Pavlenko, Sonia (2009). Un model pentru Universitate. În *Revista Apostrof*, anul XX, nr. 9 (232). Disponibil online: <http://www.revista-apostrof.ro/articole.php?id=976>. Consultat la 09.10.2010.

1.1.1. Repere istorice ale instituției universitare

„Universitatea a reprezentat, în toate timpurile, un focar de cultură și civilizație, un factor de schimbare și de progres, un laborator pentru formarea elitelor națiunii [...]”
(Bârsănescu Șt., 1997, p. 166).

Bârsănescu într-o formulare sintetică ca cea de mai sus, ne înfățișează procesul de cristalizare a ideii de «universitate». În acest sens, menirea totală de școală supremă, scria autorul, oglindește „chipul cel mai apropiat de perfecțiune al unității de cultură și de civilizație a unei societăți”.

După cum afirmă Korka (2009), „încă de la începuturile sale, în epoca medievală, universitatea a fost percepută ca o sursă de *știință/cunoaștere de bună calitate*, în sens de știință și practică avansată, utilă membrilor comunității, indiferent de nivelul bunăstării lor” (Korka, 2009, p. 10).

În literatura de specialitate regăsim că alături de Biserică, Universitățile reprezintă instituții foarte vechi. După cum menționează Mihăilescu „universitățile sunt între cele mai vechi în ordine istorică și între cele mai persistente în misiuni și obiective față de fazele inițiale. Lunga persistență istorică nu înseamnă că universitatea nu s-a schimbat în peste opt sute de ani de când a fost inventată ca formă de învățământ” (Mihăilescu, 2003a, p. 127).

În secolele al XII-lea și al XIII-lea, în orașe precum Bologna, Paris, Oxford, Montpellier, Padova, Salamanca, Valladolid sau Lisabona, asociații de tineri urmau lecțiile unui învățător pentru a obține cunoașterea pe care nici o școală formală nu o putea oferi la acea vreme. Fără a le putea specifica data exactă a înființării sunt considerate contemporane universitățile din Bologna, Paris și Oxford⁵. Primele universități⁶ apar prin transformarea unor școlii active și renumite, cum este cazul școlilor de drept bologneze, iar primele facultăți care au format universitățile au fost de teologie, alături de cele de știință și medicină, însă mai târziu s-au adăugat alte specializări considerate universitare.

⁵ Cf. Korka, M. (2009). *Educație de calitate pentru piața muncii*. București: Editura Universitară, p. 10.

⁶ Prima universitate s-a creat în 1065 la Parma. O universitate tipică a fost cea de la Paris, care în 1200 a fost legalizată de rege. Învățământul în universitățile medievale se făcea în limba latină. Universitatea din Paris avea 4 facultăți: de cultură generală, medicină, drept și teologie. La ultimele trei se putea intra numai după terminarea primei facultăți. În Anglia prima universitate s-a înființat în a doua jumătate a secolului XII la Oxford, apoi la începutul secolului XIII Universitatea din Cambridge, unde a fost profesor Roger Bacon (1214 - 1294). În secolul XIII mai funcționau universități la Padova, Toulouse, Salamanca, iar în sec. XIV-XV cele din Viena, Heidelberg, Köln, Leipzig, Poitiers, Bordeaux etc. În România, prima universitate a fost Universitatea din Iași, înființată în 1860, continuatoarea Academiei Vasiliene (1640). Universitățile din sec. XIII-XV au deținut un important rol în progresul culturii medievale (Sursa: <http://ro.wikipedia.org/wiki/Universitate>).

În viziunea autorului Vințanu (2001), originile universităților par a fi înconjurate de mai multe necunoscute, iar în dezvoltarea fenomenului universitar afirmă că există două etape (apud. Vințanu, 2001, p. 8):

Prima etapă- când se asigură o pregătire de înalt nivel, fără să existe o reflectare profundă, o teorie pedagogică specifică, pe care a denumit-o *pedagogia universitară obiectivă*, când practica universitară nu este luminată de o teorie și o îndrumare metodică adecvată.

Cea de-a doua etapă ar fi *pedagogia universitară reflexivă*, când predarea-învățarea și educația studenților sunt proiectate, organizate și desfășurate pe baza conturării unor legități specifice, a unor modele de acțiune mai mult sau mai puțin întemeiate teoretic.

Referindu-se la *dinamica sistemului de învățământ superior din România*, Mihăilescu (2003a) ne prezintă câteva aspecte demne de luat în considerare. Astfel, ca și celelalte instituții din România, universitățile au fost puternic afectate în perioada dictaturii comuniste, iar structurile de studii și management au fost marcate de conservatorism și birocratism. Prin mijloace directe sau indirecte, s-a încercat transformarea universităților în simple unități producătoare de forță de muncă.

După cum subliniază Vințanu, universitățile au servit umanitatea „aici s-au format elitele intelectuale, de aici au pornit cele mai îndrăznețe idei privind explicația și înțelegerea omului și a lumii sale, proiectarea și realizarea de mijloace de acțiune mai sofisticate prin care crește puterea și libertatea națiunilor, a fiecărui individ în parte” (Vințanu, 2001, p. 7).

În secolul al XIX-lea, universitățile puneau foarte mult accent pe domeniul *cercetării științifice*, dat fiind faptul ca dintotdeauna au avut o misiune de cercetare științifică. Pe măsură ce universitatea se debarasează de alte forme de cenzură, cercetarea științifică devine tot mai liberă, mai neîngrădită.

Universitatea humboldt-iană a apărut ca o reacție față de universitățile tradiționale dar și ca o contrareacție la universitatea în serviciul statului care devenise dependentă de finanțarea statului și de promovarea valorilor acestuia, pentru că în general finanțatorul caută să-și promoveze propriile norme și valori. Astfel a apărut ideea de universitate oarecum retrasă din societate, axată pe cercetarea fundamentală, dezinteresată de problemele politice și ale comunității, concentrată în principal pe producerea de valori științifice și culturale. Aceasta a fost universitatea care a dominat secolul al XIX-lea și toată prima jumătate a secolului al XX-lea (apud. Mihăilescu, 2003b, p. 288).

Universitatea nu aparține doar istoriei, ci ea are de îndeplinit un rol important în prezent și în viitor.

În continuare, dorim să clarificăm din punct de vedere conceptual termenul *societatea cunoașterii/societatea bazată pe cunoaștere*.

Burch S. (2006) face referire la traducerea în limba spaniolă prin formularea „*sociedad del conocimiento/sociedad del saber*”. Pentru limba spaniolă *saber* are conotații mai degrabă practice, în vreme ce *conocimiento* exprimă o abordare exhaustivă, globalizatoare. Cunoașterea reprezintă mai degrabă un calificativ al societății, accentuând ideea necesității ca indivizii umani care alcătuiesc societatea să fie posesori de expertiză specifică și creatori de cunoștințe, ca motor al dezvoltării societății.

Conform lui Pânzaru⁷ societatea cunoașterii sau a informației (*knowledge society*) este o formă postindustrială de organizare socială în care principalele activități și surse de profit sunt legate de gestiunea conținuturilor. Autorul precizează că ceea ce se înțelege prin „cunoaștere” este de fapt o anumită folosire a datelor (prelucrări ale stărilor de lucruri), informației (prelucrare a datelor), cunoștințelor (idei generale care permit orientarea cu sens a activității), formării pentru o anumită activitate și educație, luată în sens îngust ca precondiție a generării unor noi activități utile și relevante.

De asemenea, dorim să facem referire la un alt termen, aflat în relație cu universitatea, și anume *societatea bazată pe învățare*, ca fiind o societate în care educația ocupă un loc central, în care cetățeanul este activ și responsabil, iar democrația oferă oportunități egale pentru toți cetățenii.

Este necesară reconsiderarea procesului educațional în direcția construcției unei societăți bazată pe învățare, care să ofere fiecăruia condiții și oportunități egale de învățare, de dezvoltare pe întreg parcursul vieții, având șansa de a-și crea un stil de viață în care învățarea să fie componenta cheie.

Pânzaru (2005) consideră că „universitatea este profund legată de societatea în care există și pe care o servește. A o schimba pe cea dintâi fără a o transforma pe cealaltă este zadarnic. Dar universitatea actuală este într-o mai mare măsură internațională și globală” (Pânzaru, 2005, p. 26).

Universitatea nu realizează doar o simplă translare a valorilor spațiului social, ci intervine selectiv în propensarea acestora, deoarece reprezintă instanța superioară de concentrare și difuzare a valorilor. De asemenea, educația întreprinsă aici trebuie să-și păstreze reale dimensiuni reactive, față de prezent și perspective, față de viitor (Cucoș, în Neculau, 1997).

⁷ După Pânzaru I. (2005). Asigurarea calității în învățământului superior din țările Uniunii Europene, p. 7. Disponibil online: <http://6profu.ro/wp-content/uploads/downloads/2011/04/Asigurarea-calitatii-in-invatomantul-superior-din-tarile-Uniunii-Europene.pdf> Consultat la 12.03.2008.

1.1.2. Funcțiile și misiunea universității în societatea contemporană

„Orice universitate fără o misiune clară, o structură de susținere și o viziune a conducerii este menită eșecului”.
(Antonesei, L., 2005)

Învățământul superior reprezintă instituția prin intermediul căreia putem să pășim dincolo de ceea ce ne învață viața și ne oferă oportunitatea de a cunoaște lucruri care la o primă examinare ni s-ar părea inaccesibile.

Modificările din societatea contemporană au condus și la reconsiderarea misiunii și funcțiilor universității.

Conform DEX, termenul *misiune* reprezintă o „însărcinare, împuternicire dată cuiva, sarcină de a face un anumit lucru” (DEX, 1998). Marga (2009) precizează că prin termenul misiune se înțelege sarcina atribuită unei instituții, iar misiunea universității este aceea „de a pregăti specialiști la un nivel înalt al cunoașterii, cu scopul de a îmbogăți cunoașterea și de a îmbunătăți condițiile de viață ale oamenilor” (Marga, 2009, p. 161).

Potrivit lui Antonesei (2005) misiunea universității constă în „conservarea, expansiunea și transmiterea cunoașterii sau, cu un termen deja consacrat în filosofia și sociologia cunoașterii, a *savoir*-ului” (Antonesei, 2005, p. 95). Universitatea, prin însăși misiunea ei, aparține societății, iar procesul predării/învățării nu este doar o experiență teoretică, un exercițiu al cunoașterii abstracte, ci un act al formării de o importanță crucială, care duce la dezvoltarea de competențe pentru calificarea pe piața muncii a absolvenților.

Relația dintre universitate și societate este una complexă și subtilă, presupunând un act de feed-back permanent în ambele sensuri. În viziunea autorului Mihăilescu (2003a), instituțiile de învățământ superior au de realizat misiuni specifice, în același timp diferențiate și complementare, precum:

- **Formarea de cadre** cu pregătire superioară și actualizarea continuă a pregătirii acestora.
- **Servicii sociale și culturale** oferite comunității.
- **Cercetare științifică.** Institutele de învățământ superior sunt în mod tradițional producătoare de cunoștințe științifice. Ele trebuie însă să devină cât mai competitive cu institutele de cercetare și să instituționalizeze cercetarea, în forme noi, în interiorul lor.
- Oferă **sensuri existenței individuale și sociale.**

- **Factor al modernizării:** instituția de învățământ superior reprezintă un mediu privilegiat pentru producerea și infuzia cunoașterii științifice și a noilor valori în țesătura vieții sociale.
- **Centru cultural:** instituțiile de învățământ superior contribuie la formarea și dezvoltarea valorilor unei culturi, le transmite noilor generații, le difuzează în întreaga colectivitate.
- **Centru civic:** instituțiile de învățământ superior au un *rol esențial în cristalizarea culturii politice și civice*, în schimbarea mentalităților și atitudinilor, a relațiilor sociale și a concepțiilor despre lume.
- **Universitatea ca simbol** care motivează colectivitatea la dezvoltarea în sfera cunoașterii. Prestigiul științei și culturii este în mare măsură susținut și combinat cu prestigiul universității.
- **Centru de promovare a relațiilor internaționale:** instituțiile de învățământ superior reprezintă un sistem deosebit de bine plasat pentru promovarea relațiilor științifice și culturale internaționale.

Prin funcțiile îndeplinite, mediul academic este cel mai bine orientat spre a contribui la afirmarea unei societăți a cunoașterii și învățării. De asemenea, prin intermediul funcțiilor sale, Universitatea își păstrează trăsăturile specifice ce o diferențiază de alte instituții.

Neculau (1997) consideră că universitatea modernă a redescoperit vechile ei funcții și orientări valorice alături de educație pentru viață – „universală și liberală“ – de formare mai degrabă intelectuală, decât profesională, de conducere tutorială a tinerilor, ea dezvoltă spiritul comunitar, nevoia de solidaritate și de sprijin în stimularea activității.

O perspectivă asupra funcțiilor universității ne este oferită de autorul Marga (2009, p. 162): formarea specialiștilor capabili să preia și să dezvolte cunoașterea viitoare prin intermediul educației superioare; derularea de cercetări științifice competitive; formarea specialiștilor capabili să preia și să pună în practică aplicațiile cunoașterii, prin intermediul educației superioare; generarea de tehnologii superioare prin inovări în domeniu; analizarea evoluțiilor din domeniile economic, social și administrativ; evaluarea și implicarea în promovarea drepturilor civile, a echității sociale și a reformelor.

După cum putem constata, Marga (2009) inventariază exhaustiv funcțiile universității contemporane, accentuând faptul că în ziua de azi aceste funcții sunt asumate comprehensiv de către universitate.

În Europa, universitatea este resursa instituțională cheie în procesul de construcție a economiei bazate pe societate, întrucât așa cum se observă și

din *Figura 1.1*, funcțiile acestea se află într-o interrelaționare reciprocă (apud. Zaharia, 2005, p. 60): universitatea rămâne principalul producător de noi cunoștințe prin activitățile sale de cercetare (**funcția de producție de cunoaștere**); universitatea diseminează cunoaștere către industrie prin educația și instruirea pe care le oferă (**funcția de difuzare de cunoaștere**); exploatarea cunoștințelor produse în universitate este posibilă prin brevetarea proprietății intelectuale către industrie și prin activități specifice de transfer de tehnologie și de cunoștințe (**funcția de exploatare a cunoștințelor**); universitatea rămâne **principalul producător de competențe** a resurselor umane/capitalul intelectual implicat în exploatarea și producerea de cunoștințe și tehnologie.



Figura 1.1. Funcțiile universității (apud. Zaharia, 2005)

Potrivit lui Vințanu (2001, pp. 31-32), funcțiile universităților din țara noastră sunt:

- **funcția de învățare:** transmiterea către noile generații de intelectuali a culturii specifice elaborate și care domină în timpul nostru;
- **funcția profesională:** selecția, instrucția și calificarea academică specializată a diferitelor ocupații universitare și pregătirea intelectuală a “clasei sociale culturale”;
- **funcția critică sau cognitivă:** dezvoltarea reflexivă și învățarea fundamentelor istorico-sociale ale cunoașterii umane, elaborarea noilor baze teoretice și informaționale ale existenței umane și sociale;
- **funcția politică:** efortul de a exprima interesul general al societății.

După cum se poate observa din *Figura 1.2*, universitatea contemporană posedă mai multe funcții decât am fi tentați să acredităm la o analiză superficială⁸. Autorul Korka (2002) consideră că cererile societății moderne, nu pot fi satisfăcute plenar decât prin cele șase funcții pe care orice instituție de învățământ superior trebuie să le promoveze concomitent (apud. Korka, 2002, p. 21):

- **funcția formativă**, numită și *funcția social-economică*, constă în nevoia socialmente exprimată de a cultiva, la nivelul educației terțiare, aptitudinea de a munci și de a favoriza inserția rapidă în viața profesională activă.
- **funcția inovativă**, numită și *funcția de cercetare științifică a universității*, constă în stimularea producerii și valorificării inovației și creației originale.
- **funcția de mobilitate ocupațională** presupune asistarea competentă a părții instruite din populația activă în efortul continuu de adaptare la schimbările de pe piața muncii.
- **funcția de transmitere a culturii** constă în producerea și diseminarea de către membrii comunității academice a creației culturale și științifice în mediul extrauniversitar.
- **funcția politică** presupune promovarea consecventă și apărarea premiselor democratice ale construcției sociale și ale guvernării, promovarea cetățeniei active, a moralității, etc.
- **funcția de perpetuare** a universității constă în pregătirea noilor generații de cercetători și de dascăli, în selectarea atentă, atragerea și motivarea celor care vor fi primiți în staff-ul academic, astfel încât universitatea să fie și în viitor un far călăuzitor al societății.

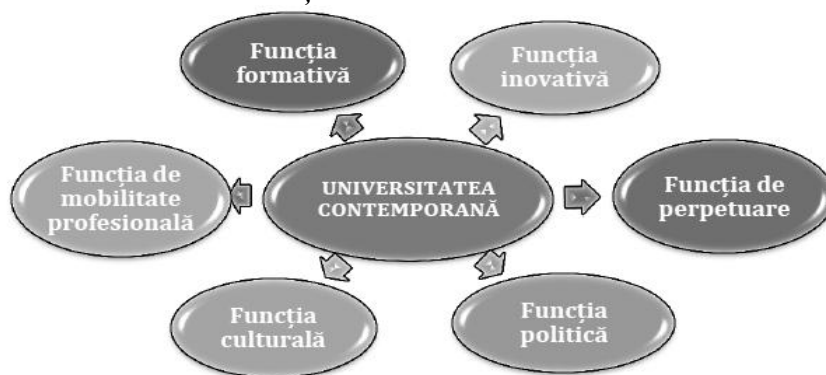


Figura 1.2. Funcțiile universității în societatea contemporană (apud. Korka, 2002)

⁸ Korka, M. (2002). *Universitățile românești în fața integrării în Spațiul European de Învățământ Superior*. București: Politeia-SNSPA, pp. 8-12.

Suntem pe deplin de acord cu ideile lui Korca (2008) care precizează că pentru realizarea acestor funcții într-un mediu dinamic, puternic, concurențial, binomul formare-cercetare este singura garanție a calității și a competitivității unei universități. Cu cât vor fi mai atractive și mai performante profesional programele educaționale oferite de o universitate, cu cât vor fi mai spectaculoase rezultatele cercetării științifice ale membrilor comunității academice, cu atât mai bine își va îndeplini universitatea și celelalte funcții, devenind un permanent factor de referință în progresul societății⁹.

Dumitrache *et al.* (2011) consideră că "universitățile, prin specificul funcțiilor asumate în societate, sunt chemate să dezvolte programe de cercetare științifică orientate spre noi direcții și priorități în știință, să gestioneze colective de cercetare și școli de excelență optimizând resurse printr-un management avansat al cunoștințelor și resurselor"¹⁰.

1.1.3. Universitatea și provocările secolului XXI

Universitatea a suferit o profundă evoluție în secolul XX, însă fără a-și pierde originile, finalitățile sale s-au transformat într-un continuu și accelerat proces de schimbare, în paralel cu schimbările politice, sociale, economice și ale pieței muncii.

Bricall (1997) prezintă patru modele ale universității europene, diferite la origine, dar convergente datorită circumstanțelor politice, internaționalizării și mai ales exigențelor economice: napoleonian, anglosaxon, humboldtian, iar în țările din centrul și estul Europei menționează existența modelului sovietic, caracterizat prin control ministerial, lipsit de responsabilitatea cercetării academice (apud. Michavila și Calvo, 1998, p. 33).

După cum menționează profesorul Bedito (1995) „universitatea continuă să fie templul culturii, al științei, al reflecției intelectuale, al criticii, al insatisfacției și al formării umane în plenitudinea sa” (Bedito, 1995, p. 17). Ion (2008) în cartea sa *Cultura organizațională universitară. O abordare etnografică*, subliniază că relațiile internaționale, diversitatea culturală, schimbările tehnologice și cerințele societății își pun amprenta

⁹ După Korca M. (2008). Reproiectarea parteneriatului și a leadershipului în Universități. În *Conferința Internațională de Cercetare Leadershipul schimbării în noua economie românească*. Volum publicat în cadrul Proiectului de cercetare exploratorie LIDEROM, PN II-ID-pce-2007, finanțat de CNCSIS, Curtea de Argeș, 15-16 mai 2008, pp. 41-42. Disponibil online: http://store.ectap.ro/suplimente/simpozion_REI_ro.pdf Consultat la 25.06.2009.

¹⁰ Pentru mai multe informații a se vedea Dumitrache, Ioan, (coord.), Ciupariu, Dragoș, Agachi Șerban Paul, Avram Sorin, Iovu, Horia, (2011). *Primul Exercițiu Național de Evaluare a Cercetării din universități pe domenii ale științei*. București: Politehnica Press.

asupra mediului universitar actual și solicită din partea acestuia o capacitate de adaptare și inovație constante.

De asemenea, Benedito (2007) afirmă că „universitatea secolului XX rămâne veche, poate că a fost prea mult timp închisă în turnul de fildeș, departe de marile schimbări ce se produc în actualitate, iar conservatorismul și rezistența la inovare le produc daune, fapt pentru care profesorii și autoritățile academice nu s-au preocupat pentru renovarea pedagogică și formarea permanentă”. Conform aceluiași autor „*vechea universitate* se află în ruine și trebuie reconstruită, iar pentru aceasta este necesar să știm să explorăm incertitudinea marilor provocări ale secolului XXI, printre care se numără globalizarea, noile tehnologii, internetul, piața muncii, reformele curriculare și o oarecare confuzie între profesori”.

La rândul său, Barnett (2002) situează universitatea într-o nouă lume, cea a postmodernității și a supercomplexității. Interpretarea spațiului de referință a Universității constituie un factor de echilibru natural și de structurare simbolică a realității, unde se dezvoltă societatea și persoanele care o compun.

Actualmente, Universitatea se regăsește în Spațiul European (v. *Figura 1.3*). García (1998) consideră dimensiunea pedagogică ca fiind „viitorul Europei”, în cadrul căreia există referințe asupra posibilelor probleme care pot să apară. Aceste probleme sunt variate și provoacă schimbări sociale, curriculare, instituționale și organizaționale. Dacă reflectăm asupra contextului universitar din ultimele decenii la nivel internațional, putem să recunoaștem importanța rolului Universității pentru a-și atinge scopurile generale care se proiectează atât la nivel politic cât și socio-economic, din perspectiva inovației și a cooperării internaționale.

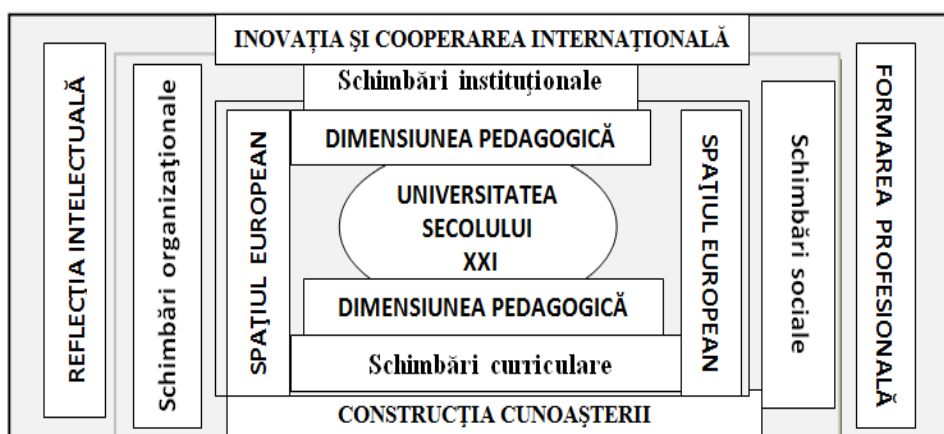


Figura 1.3. Provocările Universității în secolul XXI (adapt. după García, 1998)

În prezent, universitatea trece printr-un proces de construcție și reconstrucție a identității sale, pornind de la schimbările interne și externe,

căutând să se adapteze conform nevoilor societății secolului XXI. Aflându-se în plin proces de convergență europeană trebuie să se organizeze conform anumitor principii pe care le stabilește Declarația de la Bologna (calitate, mobilitate, diversitate, competitivitate).

Provocările Universității în secolul XXI sunt numeroase, variate și ample, astfel încât doar gândul de a le analiza și de a le expune presupune o sarcină de proporții gigantice, pentru a spori contribuțiile universităților în acest secol nou și de a-i oferi locul privilegiat pe care îl merită.

Conform concepției autorului Korca (2000), universitatea contemporană se confruntă cu o serie de provocări originare în mediul extrauniversitar național și internațional, provocări cărora trebuie să le găsească răspunsuri adecvate pe plan managerial academic, financiar și logistic. Universitatea fiind o instituție care se schimbă în mod continuu trebuie privită din perspectiva relației *societate – cunoaștere – universitate*. În ultimul timp, una dintre marile schimbări este că s-a trecut de la a fi considerată un fenomen de elită la a fi unul de masă.

Barnett (2002) ne vorbește despre triumghiul învățării referindu-se la cunoaștere (cunoștințe), universitate și societate. Forțele pe care le reprezintă aceste concepte sunt interrelaționate, iar cunoașterea este trăsătura esențială a societății moderne. Pentru ilustrare redăm în figura de mai jos relația dintre *universitate – cunoaștere – societate*.

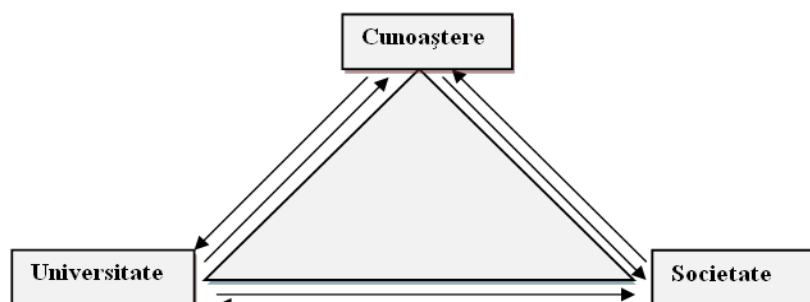


Figura 1.4. Relația universitate-cunoaștere-societate (Barnett în Benedito, 2007)

În interiorul învățământului superior, cunoașterea se produce și se transmite prin intermediul cercetării și educației. Dumitrache *et al.* (2011) ne vorbește despre **Triumghiul Cunoașterii Educație-Cercetare-Inovare**, în cadrul căruia universitățile joacă un rol esențial, prin generarea de noi cunoștințe, prin formarea resurselor umane înalt calificate, prin transferul și difuzia de cunoștințe spre mediul socio-economic. Triumghiul Cunoașterii va reprezenta punctul forte al strategiei 2020 pentru Europa în atingerea nivelului dorit de competitivitate la nivel mondial¹¹.

¹¹ Dumitrache, I., et al. (2011). *Op. cit.*, p. 9.

În ultimele decenii două procese importante (**globalizarea și internaționalizarea**) au schimbat cursul învățământului superior. În concepția lui Knight (2006) procesul globalizării din sfera domeniului economic a generat dimensiunea internațională a educației și formării, observându-se o relație strânsă între cele două procese în următoarea direcție: în timp ce internaționalizarea schimbă lumea învățământului superior, globalizarea schimbă lumea internaționalizării.

După Knight și de Wit (1997, în Santiago *et al.*, 2008) procesul globalizării afectează fiecare țară în funcție de trecutul istoric, tradiții, cultură, dar și priorități. Prin contrast, procesul internaționalizării pune în prim plan relația dintre națiuni și identitățile culturale, unde statul-națiune și cultura sunt conservate. Astfel, omogenizarea culturii este văzută ca un efect critic al globalizării, iar internaționalizarea este percepută diferit, întrucât conservă statul-națiune și cultura¹².

1.1.4. Către o Universitate ca organizație care învață să învețe

„Universitatea s-a transformat dintr-o instituție de dezvoltare intelectuală într-o «întreprindere» capabilă să producă indivizi apti de inserție imediată și cât mai eficientă în angrenajul vieții sociale”
(Bocoș, M., Albușescu, I. 2008, p. 36)

Pot Universitățile să învețe? Dacă indivizii învață, de asemenea universitățile, ca și organizații, învață. După cum subliniază profesorul Benedito (1995) „universitatea nu este numai o organizație care formează, ci trece printr-un *proces continuu de schimbare, de transformare, de adaptare și, prin urmare, de învățare continuă*” (Benedito, 1995, p. 44).

În prezent, organizațiile sunt caracterizate de o inevitabilă necesitate de a fi competitive. În această situație, rezultă din ce ce în ce mai evident faptul că trebuie să fie capabile să învețe și să aplice aceste cunoștințe în mod corespunzător. Fără îndoială, rezultatul învățării va genera o serie de beneficii atât pentru organizație cât și pentru angajați, respectiv pentru societate (Anton și Reyes, 2007, p. 100).

Conceptul de „organizație care învață” (*learning organisation*) este uneori redus la „învățarea în organizație” (*the organisation that learns*) sau „organizația care se califică” (*the qualifying organisation*)¹³.

Apariția universității ca organizație merită o deosebită atenție și nu doar pentru că această evoluție este neașteptată.

¹² Cf. Santiago, P., Tremblay, K., Basri, E., Arnal, E. (2008). Vol. 2 OECD, p. 236.

¹³ Janssens, Jos (2002). *Innovations in lifelong learning*. European Centre for the Development of Vocational Training.

Cu toate că există o abundență literatură de specialitate în legătură cu universitățile ca organizații, există mult mai puțină care să detalieze această dezvoltare la forma la care a ajuns, ceea ce face ca astăzi să fie încă dificil să înțelegem universitatea ca organizație (apud. Ion, 2008, p. 21).

În acest context, *persoanele sunt resurse cheie* ale acestui proces de învățare și valoarea pe care o aduc depinde, în mare măsură, de modul cum exploatează, consolidează și dezvoltă cunoștințele, aptitudinile și talentele sale. Dacă se concentrează asupra îndeplinirii scopurilor generale, membrii organizației pot găsi oportunități pentru dezvoltarea personală, pentru creșterea satisfacției profesionale și posibilități de *dezvoltare profesională*. Aceasta este marea provocare a organizațiilor actuale: facilitarea învățării tuturor membrilor și de a se transforma în mod continuu pentru a susține avantajele sale competitive (Senge, 2000; Garvin, 1993; Slater și Narver, 1995; Bueno și Salmador, 2003).

Pornind de la revizuirea literaturii de specialitate, putem deduce existența unei varietăți bogate de concepte care favorizează ca o organizație să învețe. Cele mai reprezentative sunt leadership-ul, munca în echipă, schimbarea organizațională, cultura de inovare, gestionarea informațiilor, managementul cunoașterii, designul organizațional și, desigur, mediul în sine.

Paradigma învățării în domeniul organizațional a cunoscut un progres important, în special din anii '80, când au apărut o varietate de poziții cu privire la caracteristicile pe care trebuie să le dețină o organizație care învață (Senge, 2000; Örténblad, 2004). Alții coincid în relaționarea învățării cu schimbarea organizațională (Montouri, 2000; Graham, 2003).

În mod independent de toate acestea, învățarea poate să apară în principiu la trei nivele diferite: individual, grup sau echipă și organizare (Argyris și Schön, 1978). Există o mare cantitate de texte care definesc organizațiile care învață; cu toate că unele diferă în anumite privințe, ele coincid asupra faptului că învățarea organizațională este un proces care presupune timp și este legată de dobândirea cunoștințelor și îmbunătățirea performanței sau a rezultatelor¹⁴. Aspectul central al învățării organizaționale este schimbarea mentalității, fapt care implică tranziția de la „a ne simți separați” la „a ne simți în legătură cu toți membrii organizației” printr-un sistem care încearcă „socializarea” cunoștințelor.

Prin urmare, este indispensabil ca, în plus față de dobândirea de cunoștințe, aceasta trebuie să se transfere, deoarece fără transfer nu există transformare organizațională. Universitatea, ca organizație care contribuie la conservarea, crearea și critica culturii, la formarea cetățenilor responsabili și

¹⁴ Senge, P. (2000). *La quinta disciplina*. Barcelona: Editorial Granica, p. 98.

independenți față de problemele timpului în care conviețuiesc a început să fie din ce în ce mai complexă, dat fiind faptul că însăși societatea și-a sporit complexitatea. Astfel, universitatea trebuie să țină seama de interesele locale și naționale, dar să tindă și spre internaționalizarea cunoștințelor și cercetării.

De asemenea, ar trebui înțeleasă ca un proces prin care organizația reacționează și îi determină pe oameni să răspundă noilor provocări ridicate de schimbarea rapidă a mediului. *Dezvoltarea resurselor umane* devine un aspect important și diverși autori au recunoscut **contribuția dezvoltării profesionale** la schimbarea organizațională: „*responsabilii cu dezvoltarea resurselor umane au fost însărcinați să conducă pe drumul spre reînnoirea organizației și indivizilor*” (Burak, 1991, pp. 88-95).

Conform lui Senge (2000), organizația care învață reprezintă acea instituție „*în care oamenii își dezvoltă în permanență capacitatea de a crea rezultatele pe care le doresc cu adevărat, în care sunt protejate și stimulate modele de gândire inedite și exploratorii, în care aspirația colectivă este liberă și în care oamenii învață tot timpul cum să învețe împreună*”.

Universitatea reprezintă acel tip de organizație care facilitează învățarea pentru membrii săi și se transformă continuu, își extinde permanent capacitatea de a-și crea propriul viitor, recunoaște nevoia de schimbare și acționează în această direcție. Conform lui Santos (în Ion, 2008) stâlpii pe care se sprijină o organizație educativă sunt următorii:

- Raționalitatea**, referindu-se la disponerea logică a elementelor și la dinamica organizațională de acord cu ceea ce se pretinde a se obține;
- Flexibilitatea**, fiind înțeleasă ca și capacitatea de a se adapta la exigențele practicii și la schimbările produse în societate;
- Permeabilitatea/deschiderea la mediul apropiat și imediat**. Implică stabilirea sau dezvoltarea unor mecanisme bidirecționale prin care instituția rupe granițele sale și caută să se proiecteze în mediu și să se deschidă la influențele acestuia.
- Colegialitatea** în fața individualismului în folosirea structurilor și a proceselor de funcționare. Se face apel la acest element când se dorește potențarea fragmentării spațiilor, orarelor, profesorilor, deciziilor, în stabilirea mecanismelor de interrelaționare.

În sinteză, noua paradigmă în curs de dezvoltare este cea a *universităților care învață*. O universitate în permanentă deschidere la schimbări este capabilă să mențină această dialectică între transmitere și transformare a valorilor sociale; între adaptarea și atitudinea critică față de cererile din sectoarele productive; echilibrul dintre eficiența și autonomia criteriilor de management, etc.

1.2. Provocările Procesului Bologna în societatea actuală – o perspectivă critică asupra reformei învățământului superior european

1.2.1. Scurtă imagine asupra Procesului Bologna

Procesul Bologna reprezintă rezultatul unei serii de întâlniri ale miniștrilor responsabili pentru învățământul superior, la care s-au luat decizii cu privire la realizarea unui **Spațiu European al Învățământului Superior**¹⁵ până în anul 2010. Începând cu 1998, au avut loc numeroase reuniuni pentru a elabora diferitele etape ale procesului Bologna¹⁶, în orașe europene, precum: Paris, Bologna, Praga, Berlin, Bergen, Londra și Leuven/Louvain-la-Neuve. Principiile de bază ale procesului Bologna au fost formulate în **Declarația de la Sorbona** pentru Armonizarea Arhitecturii Sistemului de Învățământ Superior European, semnată la 25 mai 1998 de către miniștrii educației din patru țări: Germania, Franța, Italia și Marea Britanie¹⁷.

Declarația de la Sorbona a prevăzut:

- Creșterea transparenței programelor de studiu la nivel internațional și recunoașterea calificărilor prin convergența graduală către un cadru comun de calificări și cicluri de studii;
- Facilitarea mobilității studenților și profesorilor în spațiul european și integrarea acestora pe piața europeană a muncii;
- Elaborarea unui sistem comun de diplome universitare pe nivele pentru *undergraduates* (diplomă de licență) și *graduates* (diplomă de master și de doctor).

Declarația de la Bologna (1999) privind Spațiul European al Învățământului Superior (SEÎS) care se bazează în mare parte pe principiile stabilite prin Declarația de la Sorbona, a fost semnată în iunie 1999 de către miniștrii responsabili pentru învățământul superior din 29 de țări europene: 15 state membre ale Uniunii Europene, cele 3 țări EFTA (Islanda, Norvegia și Elveția) și cele 11 state candidate (Bulgaria, Republica Cehă, Estonia, Ungaria, Letonia, Lituania, Malta, Polonia, România, Slovacia și Slovenia), devenind documentul de referință care servește țărilor semnatare pentru a

¹⁵ Eurydice (2009) *Higher Education in Europe 2009: Developments in the Bologna Process*. Disponibil la: http://ec.europa.eu/education/higher-education/doc/eurydice09_en.pdf.

¹⁶ Pentru mai multe informații a se vedea Singer M., Sarivan L., Novak C, Bercu N. Velea S. (2006). *Procesul Bologna în România: o radiografie de etapă*. București: Agenția Națională Socrates.

¹⁷A se vedea Declarația comună privind armonizarea structurii sistemului european de învățământ superior a celor patru miniștrii în funcțiune pentru învățământ superior din Germania, Franța, Italia și Marea Britanie. Paris, la Sorbona, 25 mai 1998. Document disponibil la: http://www.see-educoop.net/education_in/pdf/bologna-pr-sorbonne-oth-rmn-t02.pdf

elabora cadrul general de modernizare și reformă a învățământului superior european.

În Declarația de la Bologna, s-a urmărit:

- Adoptarea unui sistem de diplome universitare comparabile și bine definite;
- Implementarea unui sistem bazat în esență pe două cicluri principale de studii;
- Stabilirea unui sistem de credite transferabile (precum ECTS);
- Promovarea mobilității studenților, profesorilor, cercetătorilor;
- Promovarea cooperării europene pentru asigurarea calității în educație;
- Promovarea dimensiunii europene în învățământul superior (în ceea ce privește dezvoltarea curriculară și cooperarea inter-instituțională, programe integrate de studiu, pregătire și cercetare).

Prin transpunerea Declarației de la Bologna, sistemul de învățământ superior din România trece prin transformări majore, începând din anul universitar 2005-2006. Aceste schimbări sunt legiferate prin Legea nr.288/2004 privind organizarea studiilor universitare și în Hotărârea de Guvern nr. 88/2005 privind organizarea studiilor universitare de licență. Noul Curriculum academic pregătește armonizarea planurilor de învățământ, cu cele trei cicluri academice, pe care învățământul superior românesc le implementează începând cu anul universitar 2005-2006.

Comunicatul de la Praga (2001)

Întâlnirea de la Praga din 19 mai 2001 a avut ca scop evaluarea progresului făcut până la acea dată (în special pe baza rapoartelor naționale) și identificarea principalelor priorități pe care procesul Bologna ar trebui să le aibă în vedere în anii următori. Au participat 33 de țări (Croația, Cipru și Turcia, acceptate ca noi membri și Liechtenstein, care aderase între timp la proces) și Comisia Europeană. La această întâlnire, miniștrii europeni ai educației au hotărât înființarea Grupului Bologna Follow-up (BFUG).

Comunicatul de la Praga a subliniat:

- Promovarea învățării pe tot parcursul vieții (educația permanentă);
- Implicarea socială a instituțiilor de învățământ superior și a studenților;
- Creșterea atractivității Spațiului European al Învățământului Superior.

Comunicatul de la Berlin (2003) a reprezentat o etapă importantă pentru continuarea procesului Bologna. Împreună cu statele semnatare (Albania, Andorra, Bosnia și Herțegovina, Fosta Republică Iugoslavă a