

Cuprins

Pretext: numeroasele sondaje ce analizează starea sistemului de învățământ superior	2
Contextul: performanța învățământului românesc și relațiile mass media despre sistemul de educație	4
Diversitatea instituțională – un deziderat social	6
Satisfacția în raport cu serviciile oferite de sistem: către consens?	8
Premisele unor diferențe de abordare: către formarea de comunități critice?	9
Calitatea outputului: decalajul între cerințele angajatorilor și competențele absolvenților	10
Factori ce facilitează diversitatea instituțională	12
Masificarea învățământului superior	14
Posibile politici	15
Evaluarea calității: între masificare și performanță academică	17
Implicații generale pentru legitimitatea reformelor sistemului universitar	21
Sugestii privind politici viitoare de stimulare a diversității	23
BIBLIOGRAFIE	27

Pretext: numeroasele sondaje ce analizează starea sistemului de învățământ superior

După adoptarea noii Legi a Educației Naționale, implementarea unor noi politici sectoriale a devenit o necesitate stringentă. Ce ar urma să se întâmple în domeniul asigurării calității academice din universități? Înainte de a formula un răspuns la această întrebare, să considerăm contextul datelor disponibile despre sistem. În 2009-2011, o serie de sondaje inițiate de ARACIS, UEFISCSDI sau ACPART au analizat sistemul de învățământ superior românesc. Seria de sondaje include a inclus eșantioane comprehensive de actori din sistem care au permis permițând elaborarea unei imagini de ansamblu asupra reprezentărilor fiecărei categorii vizate. În ordine cronologică, categoriile vizate au fost:

- **Doctoranzi și conducători de doctorat:** sondaj al UEFISCSDI, derulat în februarie-martie 2009, online, selecția subiecților utilizând tehnica bulgărelui de zăpadă. Cei 3.111 doctoranzi care au răspuns la chestionar reprezintă aproximativ a noua parte din numărul total al doctoranzilor din România. La rândul lor, cei 855 de conducători de doctorat care au răspuns la chestionar reprezintă între un sfert și o treime din numărul total al conducătorilor de doctorat din România. Deși ambele grupuri de subiecți constituie eșantioane de disponibilitate (neprobabilistice), ele sunt suficient de mari (în termeni absoluți și ca proporție din populația vizată) pentru ca, cu precauțiile de rigoare, să permită generalizarea rezultatelor la nivelul întregii populații de doctoranzi, respectiv de conducători de doctorat.
- **Studenti la licență:** sondaj pe un eșantion probabilistic, reprezentativ național, incluzând 1500 de studenți, realizat de Gallup Romania, în perioada mai-iunie 2009, la cererea ARACIS. Sondajul a fost repetat în 2010 și 2011, datele fiind colectate de MMT.
- **Cadre didactice universitare:** sondaj pe un eșantion probabilistic, reprezentativ național, incluzând 1540 de cadre didactice, realizat de Gallup Romania, în perioada mai-iunie 2009, la cererea ARACIS. Sondajul a fost repetat în 2010 și 2011, datele fiind colectate de MMT.
- **Angajatori:** sondaj pe un eșantion probabilistic, reprezentativ național, incluzând 1500 de reprezentanți ai angajatorilor, realizat de Gallup Romania, în perioada mai-iunie 2009, la cererea ARACIS. Sondajul a fost repetat în 2010 și 2011, datele fiind colectate de MMT.
- **Rectori și Prorectori:** în mai-iunie 2009, 134 de profesori au răspuns unui chestionar autoaplicat ce le-a fost trimis prin email de către ARACIS celor 330 de rectori și prorectori din România. Eșantionul nu este probabilistic, dar prin dimensiuni, permite generalizarea concluziilor la nivel național.
- **Decani:** 236 de decani din cei 557 de decani din România au răspuns unui

sondaj inițiat de ARACIS, în perioada mai-iunie 2009. Chestionarul a fost similar celui adresat rectorilor. Eșantionul este realizat tot prin autoselecție, dar dimensiunea sa permite generalizarea rezultatelor la nivel național.

- **Absolvenți:** 392 de absolvenți din patru domenii distincte (Inginerie Mecanică, Drept, IT și Calculatoare, Științele Comunicării) au fost chestionați în cadrul unui sondaj realizat în martie-aprilie 2009 de CEDU 2000+ la cererea ARACIS. Un chestionar similar a fost completat și de un grup de 142 de angajatori și recrutatori din aceleași domenii permițând comparații utile între perspectivele celor două categorii de actori.
- **Absolvenți:** un eșantion de volum mare, incluzând peste 5000 de respondenți, absolvenți de învățământ universitar din ultimi 5 ani. Datele au fost colectate în iunie-septembrie 2010 de către AB Research, la cererea ACPART. Eșantionul nu este probabilistic, intenția fiind să se adune date despre absolvenți ai cât mai multor dintre cele 325 domenii ale programelor de licență. Volumul mare al eșantionului și sistemul de ponderi ce au corectat structura astfel încât să fie similară cu cea a populației vizate fac ca rezultatele să ofere o bună imagine a stării acestor absolvenți recentți.

Documentul de față își propune să identifice câteva din elementele generale ce se desprind din această serie de studii derulate în ultima vreme, schițând un portret de ansamblu al stării învățământului superior românesc. Nu ne propunem să fim exhaustivi, ci doar să accentuăm asupra câtorva dintre rezultatele cele mai importante care se repetă în sondajele amintite, precum și asupra implicațiilor de politici ce decurg din datele empirice analizate. Vom încerca să avansăm câteva posibile explicații ale stării de fapt, să discutăm consecințe ale acestora, precum și să sugerăm posibile măsuri de politici ale autorităților naționale, dar și locale.

Vom plasa însă discuția și într-un context mai larg, dat de opiniile populației asupra învățământului în general. Facem referire în acest sens la două sondaje relativ recente, realizate pe eșantioane reprezentative la nivel național și care tratează subiecte legate de învățământul românesc, în general, și de cel superior, în special: un Barometru de Opinie Publică, realizat de Gallup la cererea Fundației Soros¹ în mai 2007 și un pachet de itemi inclus de IMAS la cererea Reader's Digest² într-un sondaj omnibus în august 2009. O altă sursă importantă în context este sondajul ASG/Totem din 2008, realizat pe un eșantion reprezentativ de studenți.

¹ Vezi Mircea Comșa, Claudiu D. Tufiș, Bogdan Voicu. 2007. *Sistemul universitar românesc. Opiniile cadrelor didactice și ale studenților*, Editura Afir, București. http://www.osf.ro/ro/documente.php?id_document=455.

² Vezi numărul din octombrie 2009 al Reader's Digest Romania.

Contextul: performanța învățământului românesc și relațiile mass media despre sistemul de educație

Înainte de a discuta despre rezultatele sondajelor amintite, credem că sunt necesare câteva elemente de context. Ele urmăresc să descrie, pe de o parte, starea de spirit a populației în ce privește învățământul românesc, iar, pe de altă parte, rezultatele concrete ale sistemului.

Pentru ceea ce gândește populația despre sistemul de învățământ și pentru dinamica reprezentărilor asupra acestuia sunt utile câteva informații despre care elemente ale sistemului educațional sunt reflectate în mass-media, completate mai apoi de câteva date privind percepțiile populației.

În ultimii 2-3 ani, mass-media din România a preluat frecvent discuții despre calitatea sistemului românesc de învățământ. În prim plan a fost de regulă învățământul preuniversitar. Rezultatele extrem de slabe în comparație cu restul țărilor europene confirmate de studii succesive (PISA, TIMSS, PIRLS), dar și premiile de la olimpiadele școlare internaționale și de „lupta” universităților internaționale pentru a-i înrola pe acești premianți au definit indicatorii de performanță.

Avem astfel, pe de o parte, menționarea, destul de timidă, dar din ce în ce mai prezentă în media, a rezultatelor testelor internaționale. Pe de altă parte, este prezentarea triumfalistă, în fiecare vară, a rezultatelor meritorii obținute la olimpiadele școlare internaționale. Aflăm că la fiecare disciplină, elevi români au obținut măcar 2-3 medalii și premii. Totuși, trebui observat că rezultatele sunt într-adevăr excelente la matematică și informatică, unde un clasament neoficial ar plasa constant echipa României între primele zece. La fizică România este în prima jumătate a țărilor participante, în timp ce la chimie și biologie rezultatele au plasat echipele românești în a doua jumătate a clasamentului neoficial pe țări³.

Elementele care țin de organizarea sistemului preuniversitar sunt și ele destul de numeroase în media. Prezentarea de cazuri de școli aflate în paragină, de relații neobișnuite între cadrele didactice și elevi⁴ sunt relatate relativ frecvent și constituie probabil principala informație vehiculată despre sistemul educațional preuniversitar.

3 Vezi Mircea Comșa, Claudiu D. Tufiş, Bogdan Voicu. 2007. Sistemul universitar românesc. Opiniile cadrelor didactice și ale studenților, Editura Afir, București. http://www.osf.ro/ro/documente.php?id_document=455, paginile 39-41.

4 Spre exemplu, cazul tragic al unui elev care s-a sinucis, fiind îndrăgostit de una dintre profesoarele sale, a ținut capul de afiș al presei pentru câteva săptămâni în primăvara lui 2007.

Se adaugă dezbateră interminabilă despre nivelul salariilor, precum și expunerea periodică a unor diverse nereguli observate la testele naționale sau la Bacalaureat.

În ceea ce privește sistemul universitar, discuția publică include, de asemenea, cazurile de deviere de la normele acceptate social sau formalizate prin lege. Scandaluri legate de diplome falsificate, de programe de învățământ fantomă, de moralitatea discutabilă a cadrelor didactice, sau de hărțuire sexuală sunt cele care revin destul de des în paginile ziarelor și sunt practic singurele elemente de vizibilitate pentru publicul larg în ce privește învățământul superior. Destul de rar apar relații despre poziția (sau mai exact despre absența) universităților românești în cele mai cunoscute clasamente internaționale. Abia în vara lui 2011 s-a stârnit o dezbateră legată de decizia Ministerului Educației, Cercetării, Tineretului și Sportului de a ierarhiza universitățile în funcție de programele de studii și de a le clasifica în ansamblul lor.

Indiferent de nivelul de pregătire școlară, o altă discuție ce apare frecvent în media este cea legată de salarizarea în sistemul de învățământ, un subiect important de altfel și în disputele politice mai ales începând din toamna lui 2008.

Excluzând acest ultim subiect, practic principalele informații cu înaltă vizibilitate oferite de media despre învățământ sunt mai degrabă negative în cazul preuniversitarului și aproape în totalitate negative în ce privește învățământul universitar.

În acest context, populația este probabil să dezvolte tendința de a-și diminua încrederea în sistemul educațional și să se distanțeze de încrederea pe care o exprima până în prezent în „școala românească”. Aceasta încredere, cum știm, se situa tradițional la nivel ridicat, perpetuată de mitul rezultatelor la olimpiade școlare, dar și de așteptările relativ reduse ale părinților. Apoi, să nu uităm că România este una dintre țările europene cele mai sărace în capital educațional, ilustrat mai ales prin ponderea redusă a absolvenților de studii terțiare în totalul populației active. Inerția reprezentărilor pozitive sau negative despre un sistem important al organizării societății (precum educația sau sănătatea) este una deosebită. Cu alte cuvinte, imaginea pozitivă sau negativă a unui astfel de sistem este persistentă în timp și puțin susceptibilă la schimbare. Aceasta înseamnă însă și că odată o declanșată o schimbare a imaginii educației, cu greu poate fi inversat sensul acestei schimbări. Deocamdată avem încă o încredere mare în educația românească și o tendință accentuată și rapidă de scădere ce pare că nu mai poate fi stăvilită.

Diversitatea instituțională – un deziderat social

Prezenta *Policy Paper* identifică un obiectiv major al politicilor educaționale în domeniul învățământului superior: *diversificarea instituțională*. O diversitate considerabilă este un atribut sănătos al sistemului de învățământ superior, fie și pentru contribuția sa la creșterea posibilităților de alegere ale studenților și, pe cale de consecință, a nivelelor de participare (Birnbaum, 1983). O definiție generală a diversității este oferită de Trow (1995) și citată de Meek *et al.* (2000), dar și de Huisman (2006). Trow descrie diversitatea în învățământul superior ca fiind:

[...] existența unor forme distincte de învățământ post-secundar, de tipuri instituționale în cadrul statului care urmăresc misiuni diferite și distinctive, educă și formează pentru opțiuni de viață și carieră diferite, au stiluri instructive diferite, sunt organizate, finanțate și funcționează după reguli diferite și în raporturi diferite cu guvernul (Huisman, 2006, p. 5).

Pe cât de comprehensivă și corectă este definiția de mai sus, pe atât de dificil este de măsurat nivelul concret de diversitate a organizațiilor furnizoare de învățământ superior. Totuși, există încercări relativ reușite de operaționalizare care stau la baza studiilor comparative ale sistemelor naționale. Astfel, Huisman, Meek și Wood (2007) sugerează cinci variabile care măsoară gradul de diversitate instituțională: mărimea furnizorilor de învățământ superior, măsurată prin numărul de studenți înmatriculați; forme de control instituțional (public sau privat, local, regional ori național); spectrul disciplinar sau al domeniilor de studii pentru care se furnizează servicii educaționale; nivelul de studii oferite (licență, master, doctorat, postuniversitar); formele de învățământ (full-time, part-time, cursuri de scurtă durată, cursuri de tip *sandwich*, învățământ la distanță, *blended learning* etc.)

Dacă analizăm rapid aceste dimensiuni în cazul României, vedem că doar primele trei discriminează relativ între universitățile românești (criteriul mărimii; criteriul formei de proprietate se suprapune doar parțial celui al formei de control, deoarece în cazul României universitățile private sunt supuse controlului public și acreditării în aceeași măsură ca cele de stat; de asemenea, parțial criteriul domeniilor de studii - după care avem universități specializate sau tehnice și universități comprehensive). Criteriul nivelului de studii, dar și cel al formelor de învățământ discriminează încă și mai puțin, având un nivel ridicat de omogenitate a sistemului în aceste privințe. Pe de altă parte, datele Barometrelor Calității 2009 – 2011 un indică un nivel ridicat de omogenitate instituțională indusă de practicile standardizate la nivel național de acreditare și evaluare periodică, iar în cazul universităților de stat, de mecanismul de finanțare de

la bugetul de stat, în principal cel al finanțării de bază. Omogenitatea se relevă atât în practicile și serviciile educaționale oferite, dar și în opiniile, percepțiile și reprezentările studenților și cadrelor didactice; există o uniformitate foarte mare a celor din urmă, reliefată prin variații slabe ale răspunsurilor oferite la diverse întrebări cu privire la calitatea aspectelor procesului educațional. Răspunsurile sunt constant pozitive, transversal la nivel național, dar și longitudinal. Pe cât de similare și cu tendințe de complezență ce sugerează stereotipii naționale sunt răspunsurile actorilor implicați în sistem, fie aceștia studenți sau cadre didactice (cu mențiunea că răspunsurile oferite de angajatori sunt mai divergente, ceea ce arată că o implicare mai mare a acestora ar crea premisele diversificării serviciilor oferite de universități), pe atât de mimetice sunt practicile universitare în privința predării, cercetării sau asigurării calității.

Folosind o analogie din biologie, diversitatea speciilor este mult mai probabil să se producă într-un mediu ecologic eterogen, pe măsură ce organismele se adaptează condițiilor locale diferite. Dimpotrivă, atunci când organismele sunt expuse aceluiași condiții de mediu, ele vor tinde să evolueze convergent (Huisman, 1995). Factorii care construiesc cererea de servicii educaționale constituie principalele condiții de mediu la care sunt expuse universitățile. Pentru mult timp, statul a continuat să fie singurul cumpărător de servicii educaționale, dar și de cercetare oferite de universități. În atari condiții, nu este de mirare ca sistemul a evoluat către uniformitate și izomorfism. Totuși, o serie de politici de descentralizare și liberalizare a serviciilor educaționale creează premisele diversității ecologice. De pildă, posibilitatea alegerii de către studenți a serviciilor de educație este un factor important. Dacă studenții au posibilitatea de alegere reală, conform propriilor preferințe, atunci este mai probabil ca, prin agregarea preferințelor individuale, nevoile diversificate ale consumatorilor (studenților) să conducă către diversitate instituțională. Pe de altă parte, trebuie să ținem cont și de *construcția socială (culturală)* a preferințelor. Istoria consumului de învățământ superior este astfel o variabilă socială ce poate determina pattern-urile de consum. România a avut o lungă perioadă un sistem centralizat (care în mare parte este încă actual), existând anumite stereotipii cu privire la învățământul superior, absolvenți și piața muncii. Într-un astfel de sistem, înseși preferințele individuale ale studenților ajung să fie uniformizate (de pildă, motivația instrumentală, pragmatică de a urma studii superioare care constă în dorința de a obține o diplomă universitară, oricare ar fi aceea, pentru un acces mai facil pe piața muncii).

În continuare vom discuta despre opiniile actorilor cheie din sistem, studenți, cadre didactice și angajatori, opinii care, așa cum vom vedea, trădează o cvasi-omogenitate a abordărilor și percepțiilor și, implicit, a opțiunilor și preferințelor în ceea ce privește serviciile sistemului de învățământ superior.

Satisfacția în raport cu serviciile oferite de sistem: către consens?

Indiferent de tipul de actor considerat (cadre didactice, angajatori, studenți, absolvenți, rectori, decani), majoritatea se declară mulțumită cu starea sistemului de învățământ superior. Analiza datelor devine pe alocuri monotonă sugerând chiar stereotipii și complezență: majorități largi de subiecți se declară mai degrabă satisfăcuți cu nivelul cursurilor, cu dotarea universităților, cu accesul la resurse de învățare. Persistă de asemenea ideea că învățământul superior românesc este cel puțin la fel de bun ca cel vestic.

Imaginea de ansamblu este aceea că ne aflăm în fața unei *percepții uniforme care sugerează omogenitatea abordărilor, viziunilor și opiniilor principalilor actori din sistem.*

Pentru cadrele didactice și pentru conducătorii de universități și de facultăți această atitudine este relativ naturală: este firesc să aibă o imagine în general pozitivă asupra propriei activități, chiar dacă sunt mai critice cu unele aspecte. O astfel de atitudine le permite să își justifice alegerea de a fi parte a sistemului, precum și opțiunile făcute în participarea la alegerea conducerii universităților.

Nici pentru studenții la licență sau la doctorat lucrurile nu stau diferit: și ei sunt puși în situația de a-și justifica alegerea, de a arăta de ce urmează o facultate, respectiv un program doctoral, de ce au ales universitatea în cauză, și – mai ales în cazul doctoranzilor – de ce nu au optat pentru a studia în afara țării.

Angajatorii ar putea fi mai critici: ei sunt cei interesați ca angajații lor să fie mai bine pregătiți, mai eficienți, mai productivi. De altfel, comparând nivel dorit al competențelor absolvenților cu reprezentarea asupra celui deținut, se constată o distanță destul de importantă asupra căreia vom reveni în secțiunile următoare. Pe de altă parte, în marea majoritate, angajatorii înșiși sunt produse ale aceluiași sistem educațional sau au copii care sunt incluși în sistemul educațional românesc. Este dificil pentru ei să se declare nemulțumiți de calitatea sistemului, așa cum este dificil să își imagineze unul mult mai performant.

În fine, toți acești actori sunt parte a populației României, cea care, să nu uităm, are o imagine de ansamblu pozitivă asupra sistemului educațional în general și a educației universitare în special, asupra calității cadrelor didactice (vezi sondajul Readers' Digest), asupra efectelor pozitive ale absolvirii unei facultăți în planul poziției sociale (precum arată și sondajul Soros din 2007).

Pe de altă parte, uniformizarea pozitivă a percepțiilor își are originea și în slaba diferențiere instituțională a învățământului superior în România. Așa cum se arată în *Barometrul calității – 2010. Starea calității învățământului superior românesc* (Vlăsceanu et al., 2010), sistemul de învățământ superior se confruntă cu un ridicat nivel de izomorfism structural ale cărui cauze sunt multiple cum vom vedea și în continuare. Într-un sistem slab diferențiat și puternic omogenizat, nu este de mirare că și percepțiile principalilor actori din sistem să fie și acestea uniforme și chiar stereotipe.

Evident sunt și factori subiectivi care contribuie la constituirea reprezentărilor asupra sistemului educațional. Ei derivă din experiența personală de interacțiune cu sistemul, din cunoașterea directă sau mediată a altor sisteme educaționale, din șansele personale sau ale copiilor de a urma o facultate. Pe ansamblu însă, pentru aproape fiecare categorie de actori sociali chestionați în primăvara lui 2009 (cadre didactice, studenți doctoranzi, rectori, decani, angajatori) există un relativ consens în ce privește calitatea mai degrabă bună a sistemului românesc de învățământ.

Longitudinal, dacă comparăm situația curentă cu cea din urmă cu câțiva ani se conturează însă o tendință de ușoară scădere a acestei atitudini optimiste. Scăderea este slabă, aproape insesizabilă la nivelul cadrelor didactice și destul de accentuată în rândul studenților la licență. Momentan, așa cum am arătat, imaginea învățământului continuă să fie una pozitivă. Dacă însă tendința pe care o semnalăm continuă, este posibil ca ea să indice anumite tensiuni generate de diversificarea opțiunilor, așteptărilor și intereselor actorilor din sistem. Paradoxal, dacă abordăm o perspectivă ecologistă, astfel de tensiuni, așa cum vom arăta, sunt mai degrabă benefice pentru evoluția sistemului de învățământ superior. Pentru moment însă putem spune că, pentru actorii relevanți din învățământul superior, opțiunea consistentă cu atitudinea lor față de calitatea curentă a sistemului este mai degrabă *status-quo*-ul decât reforma.

Premisele unor diferențe de abordare: către formarea de comunități critice?

Dincolo de consens, unele grupuri pot fi mai critice la adresa sistemului. Între cadrele didactice, conducătorii de doctorat, decanii, rectorii, doctoranzii sunt mai critici, însă chiar și aceste grupuri își mențin o opinie dominant pozitivă față de sistemul de învățământ.

Între cadrele didactice, mai critice sunt acele persoane care au o performanță academică mai ridicată. Optimismul în ce privește calitatea sistemului de învățământ superior scade mai ales la cei care au mai multe publicații ISI, la cei care au mai multe

publicații BDI, la cei care participă mai des la conferințe (științifice) internaționale, la cei care sunt implicați în granturi de cercetare internaționale, la cei care derulează granturi de cercetare naționale. Practic, acele cadre didactice care au un contact mai frecvent cu viața științifică din afara României, dar și cele active în cercetare pe plan național, sunt ușor mai precaute în a eticheta învățământul românesc drept unul de calitate. Totuși, chiar și aceste grupuri tind mai degrabă să aibă o imagine pozitivă asupra educației universitare.

Interacțiunea cu alte sisteme decât cel românesc acționează similar și în cazul studenților. Ea este vizibilă în cazul studenților doctoranzi ce au participat la conferințe internaționale, publică în jurnale din afara țării, au beneficiat de stagii de studii sau cercetare în alte universități europene.

Între studenții la licență, cei mai buni sunt de asemenea ușor mai critici decât restul. În plus, există o atitudine mai critică a celor din ani mai mari.

Toate aceste categorii par a forma nucleul unor potențiale „comunități critice” (Rochon, 1998). Aceste comunități constituie locuri ce pot genera schimbările. Membrii lor, inițial izolați ca atitudine, pot crește numeric, până ce opiniile pe care le împărtășesc devin suficient de puternice pentru a fi luate în considerație de către majoritate. Scăderea ușoară a optimismului privind calitatea învățământului românesc, înregistrată între 2007 și 2009, mai ales la nivelul studenților, dar și la cel al cadrelor didactice, poate fi un indiciu cu privire la potențiala apariție a unor astfel de comunități critice ale căror opinii, abordări, percepții și nevoi divergente pot deveni influente punând presiune pe diversificarea instituțională în căutarea unor soluții alternative proprii la acele actual existente.

Calitatea outputului: decalajul între cerințele angajatorilor și competențele absolvenților

Studenți la licență, doctoranzi, cadre didactice, absolvenți, decani, rectori apreciază cu toții mai degrabă pozitiv dotările, organizarea, calitatea umană, calitatea cursurilor și seminariilor din învățământul românesc. Punctele care nasc unele discuții sunt dotarea laboratoarelor și accesul online la jurnale academice, însă și în aceste privințe actorii din sistemul educațional sunt mai degrabă mulțumiți de starea lucrurilor.

Diferențe apar însă atunci când comparăm opiniile unor grupuri diferite. Cea mai importantă, prin prisma implicațiilor sociale generate, este distanța dintre opiniile

angajatorilor despre competențele dobândite de absolvenți și reprezentările absolvenților asupra propriilor competențe sau cele ale cadrelor didactice despre pregătirea studenților.

În primul rând trebuie spus că opiniile angajatorilor sunt pe alocuri inconsistente, sugerând mai degrabă o lipsă de preocupare și implicare în problematica învățământului superior; acest fapt reflectă o slabă preocupare în privința managementului resurselor umane, o economie preponderent manufacturieră, mai puțin orientată pe cunoaștere, precum și o slabă structurare a pieței muncii care solicită în mod preponderent doar competențe de bază și o atitudine pozitivă față de muncă, mai presus decât competențe înalt calificate. Astfel, angajatorii tind să considere mai degrabă că absolvenții nu au o bună pregătire practică și că diploma universitară nu reprezintă o garanție a calității. Pe de altă parte, angajatorii sunt mai degrabă mulțumiți de nivelul abilităților și competențelor deținute de către absolvenții de învățământ superior. Mai mult, angajatorii preferă mai degrabă absolvenți ai unor universități din România, în fața celor ce au absolvit universități străine. Cu alte cuvinte, există o stare de relativă mulțumire, chiar dacă uneori inconsistentă, față de nivelul pregătirii de ansamblu al absolvenților.

Astfel, deși angajatorii sunt relativ mulțumiți în privința majorității abilităților pe care le-au dobândit absolvenții, se constată o diferență destul de consistentă între nivelul pe care angajatorii l-ar dori în ce privește pregătirea absolvenților și reprezentările pe care le au asupra calității acestora. Cu alte cuvinte, deși mulțumiți în general de nivelul absolvenților, angajatorii consideră că aceștia sunt mai degrabă sub nivelul dezirabil.

O astfel de relație poate părea paradoxală. Ea trebuie însă interpretată în contextul mai general al satisfacției generale a populației în legătură cu starea învățământului superior. Angajatorii urmează patternul general de mulțumire cu sistemul. Apar însă premisele unei deteriorări a acestei atitudini, ca efect al unei exigențe care se situează deasupra calității percepute a absolvenților, exigență care se manifestă pe măsura dezvoltării generale a economiei românești.

Mai mult decât atât, reprezentările cadrelor didactice despre abilitățile studenților/absolvenților se plasează deasupra nivelului de mulțumire al angajatorilor cu aceste abilități, dar sub nivelul de exigență amintit.

În fine, utilizând datele despre absolvenții și angajatori din patru domenii (științele comunicării, drept, IT și calculatoare, inginerie mecanică), reiese că absolvenții au o imagine mai bună despre propriile abilități decât felul în care angajatorii percep capacitățile lor utile la locul de muncă.

Recapitulând, angajatorii au o imagine de ansamblu pozitivă asupra absolvenților, dar aceștia sunt sub nivelul dezirabil. În plus, impresia cadrelor didactice despre contribuția învățământului superior este și ea sub exigențele angajatorilor. Din acest punct de vedere, outputul sistemului educațional superior riscă să sufere un proces de supraevaluare din partea celor direct implicați în sistem, supraevaluare care însă devine tot mai șubredă pe măsură ce nevoi și așteptări tot mai diverse sunt generate din economie și societate; acestea pun presiune în direcția dezvoltării unor soluții mai diversificate în comparație cu omogenitatea celor existente. Pe de altă parte însă, această diferențiere între opiniile angajatorilor și cele ale studenților, pe de o parte sau cele ale cadrelor didactice, pe de altă parte, așa cum s-a argumentat, nu e specifică doar învățământului superior: ea exprimă un pattern comportamental clasic, privind diferențele dintre cei dinăuntru și cei dinafara unui sistem care sunt clienți sau beneficiază de rezultatele acestuia.

Factori ce facilitează diversitatea instituțională

Sistemele ecologice au mecanisme reglatoare interne. Ideologia *laissez-faire* ar sugera că mecanismele pieței ar trebui lăsate să genereze evoluția sistemului către diversitate. În realitate însă, serviciile educaționale operează în condiții de cvasi-piață. Învățământul superior funcționează în condiții de asimetrie informațională puternică între consumatori și furnizori, are un caracter accentuat de bun public prin externalitățile generate, dar este în același timp caracterizat de un model general de consum susținut public (bazat pe o abordare ideologică și valorică implicată care consideră investiția în formare mai degrabă ca fiind una publică decât privată). În astfel de condiții intervenția statului a fost una semnificativă. Statul a continuat să fie nu doar principalul consumator de servicii oferite de universități, dar și principalul controlor/reglementator al sistemului. Nu este astfel rezonabil să ne așteptăm ca diversitatea, creșterea performanțelor sau competitivitatea să apară în mod spontan; ele trebuie susținute prin politici pro-active.

Diversitatea este în sine auto-sustenabilă. Odată susținută prin politici pro-active, pe măsură ce accesul devine mai facil și tot multe tipuri de consumatori încep să beneficieze serviciile universităților, cum ar fi companii private (cercetare aplicată), administrație locală (studii, dar și forță de muncă calificată pentru piața locală) sau adulți (formare continuă), *diversificarea pattern-urilor de consum* se accentuează generând condițiile de mediu pentru susținerea diversității instituționale. O condiție fundamentală însă este *accesul studenților la servicii educaționale*. Datele din *Barometrul Calității 2011* ne arată însă că peste jumătate dintre studenți provin din județul în care este plasat centrul universitar, relevând o mobilitate relativ slabă a studenților. Mobilitatea este însă o condiție esențială, fiind în același timp, un indicator pentru capacitatea de alegere reală a studenților. În realitate există o serie de factori care limitează sever accesul studenților la servicii educaționale, precum costurile

sociale, dar și de oportunitate ridicate ale studiilor înafara localității de domiciliu. Cele mai multe dintre universități furnizează servicii nediferențiate pentru piața locală și nu reușesc să atragă studenți la nivel național și cu atât mai puțin internațional. Pe de altă parte, finanțarea este acordată, în cazul universităților publice, centralizat, de bugetul de stat, pe baza unor criterii identice, tuturor universităților, acest fapt fiind de natură să relice, la nivel local, un model uniform de universitate. Astfel de consecințe nu sunt însă specifice doar României, numeroase studii arătând tendințele de convergență ale sistemelor naționale de învățământ superior, în lipsa condițiilor de mediu favorabile diversificării (Goedegebuure et. all, 1993, Jones, 1996, Dawkins, 1998, Huisman, 2000).

În România însă, în mod particular, nu a existat o implicare reală nici din partea guvernării locale, nici a companiilor în calitate de consumatori de servicii educaționale sau de cercetare universitare; alegerile sunt făcute centralizat de către stat care acordă locuri bugetate în universitățile publice în funcție de capacitatea de școlarizare, evaluată pe criterii unice de către ARACIS (Agenția Română de Asigurare a Calității în Învățământul Superior). Din motivele expuse mai sus, alegerile studenților din învățământul privat se orientează, de asemenea, pe criteriul proximității de domiciliu (motiv pentru care multe dintre universitățile private și-au deschis filiale în diverse localități din țară). Aceste pattern-uri de consum, atât ale statului, cât și ale studenților sunt de natură să încurajeze omogenitatea și izomorfismul structural. Dimpotrivă, o descentralizare a condițiilor de finanțare în funcție de nevoi și priorități locale, implicarea companiilor în guvernarea universitară și/sau prin achiziția de cunoaștere de pe piața universitară, mobilitatea ridicată a consumatorilor (nu doar la nivel național, ci și european) ar conduce către o arhitectură mult mai complexă a pieței serviciilor de învățământ superior.

Pe lângă condițiile de mediu însă, Huisman (2000) enumeră o serie de factori care pot facilita sau inhiba diversitatea instituțională. Intervenția statului prin reglementare și finanțare, competiția și clasificările (formale sau informale) sunt astfel de factori. În ceea ce privește competiția, Geiger (1996) a arătat că în perioade de creștere economică accentuată, pe măsură ce resursele inundă piața, noi furnizori vor apărea pentru a capitaliza aceste oportunități, prin simpla copiere a furnizorilor tradiționali. Pe măsură ce cererea crește accentuat, competiția scade nefiind nevoie ca furnizorii să capitalizeze pe nișe de consum, ci prin creșterea numărului de consumatori. Toți furnizorii își vor mări cota de piață pe seama creșterii volumului, nu prin redistribuirea resurselor între furnizori. În termenii teoriei jocurilor este o situație de tip *win-win* și nu una cu sumă nulă. Competiția este slabă, la fel și necesitatea de diversificare. Dimpotrivă, vremurile de recesiune forțează furnizorii să inoveze și să inventeze noi piețe, noi servicii pentru a atrage consumatori și a-și menține cota de piață. „Vremurile grele încurajează diversitatea” (Geiger, 1996, p. 200). Situația României, în condițiile unei forțe de muncă slab calificate și a unui procent foarte redus de absolvenți de studii superioare în rândul populației active a condus la o cerere foarte mare de servicii educaționale după 1990; așa se explică expansiunea furnizorilor privați de servicii educaționale slab diferențiate și profund mimetice în perioada post-decembristă (aceasta chiar dacă, la apariția lor, furnizorii privați de educație superioară s-au

prezentat ca alternative la sistemul de stat). Într-o mare măsură, situația se menține și astăzi, statisticile arătându-ne că încă avem un deficit de calificare superioară în rândul populației active. Situația s-a mai relativizat însă odată cu scăderea accentuată a cohortelor din populația țintă a învățământului superior (18 – 29 ani), deși tot mai mulți studenți au provenit din generațiile anterioare care nu au avut oportunități de formare universitară și astfel au compensat scăderea cohortelor mai tinere. Pe de altă parte, rezultatele slabe la Bacalaureatul din 2011 creează presiune asupra furnizorilor privați de a atrage studenți prin diversificarea ofertei educaționale. Nu în ultimul rând, criza economică are propriile efecte benefice în privința diversității, prin scumpirea capitalului, ceea ce determină universitățile să inoveze în atragerea de resurse.

În continuare vom face apel și la analiza datelor empirice pentru a discuta actualele premise de creștere a calității și diversității serviciilor oferite.

Masificarea învățământului superior

Tendința ultimilor ani este aceea de diminuare a numărului celor care cred că sunt prea mulți studenți și, în consecință, prea mulți absolvenți de învățământ superior. În plus, în mod obiectiv, la fel ca aproape pretutindeni în lume, numărul absolvenților de învățământ superior crește. Sunt reflectate astfel cel puțin patru procese importante:

- creșterea speranței de viață, ceea ce oferă mai mult timp fiecăruia pentru a fi petrecut în cadrul sistemului educațional, dar și nevoi sporite de competențe pentru o viață activă mai îndelungată;
- creșterea productivității muncii, dar și contractarea sau stagnarea economică actuală, ceea ce împreună diminuează cererea de forță de muncă, scade absorbția imediată a noilor generații pe piața muncii, dar și creează premisele, la nivel societal, pentru finanțarea perioadei petrecute în sistemul educațional, dar și pentru investiția publică și privată în dezvoltarea capitalului uman pentru o mai rapidă inserție pe piața muncii;
- creșterea complexității cunoașterii și a vieții de zi cu zi, și, implicit, a volumului și calității abilităților necesare pentru integrarea în societate;

- creșterea interesului indivizilor pentru cunoaștere și autorealizare, proces modern accentuat în postmodernitate.

Societate mai slab dezvoltată, România se plasează în urma majorității statelor Uniunii Europene în ce privește ponderea celor ce au absolvit studii superioare. De asemenea, participarea curentă la învățământul superior nu este chiar atât de ridicată pe cât se consideră în general de către mass-media, opinia publică și decidenții politici. Pentru 2009-2011, numărul de studenți raportat la dimensiunea populației cu vârste între 18 și 29 de ani ne plasa în preajma mediei țărilor UE. Cum însă distanța față de restul țărilor Uniunii ca pondere a populației cu studii superioare în grupa de vârstă activă este una mare, este probabil ca procesul de masificare a învățământului superior să continue, iar numărul studenților să continue să crească. De altfel, procesul de masificare nu a trecut încă în a doua sa fază, inegalitățile cantitative de acces fiind încă ridicate și reflectând puternic structura socială (Voicu & Vasile, 2009).

În aceste condiții, cu un învățământ preuniversitar a cărui performanță, conform testelor internaționale, va rămâne pentru o vreme constantă, filtrul constituit de admiterea în facultăți va deveni din ce în ce mai permisiv. Educația universitară nu se mai adresează exclusiv elitelor, iar calitatea medie a studenților se diminuează treptat dacă performanța din preuniversitar nu crește.

Pe o piață în creștere, presiunile de diversificare și creștere a calității serviciilor vor fi slabe, în lipsa intervenției statului.

Posibile politici

Dincolo însă de condițiile de mediu social sau economic, în România statul continuă să fie cel mai important factor în structurarea pieței serviciilor de învățământ superior prin însuși rolul său de consumator dominant la nivel național și de reglementator și finanțator. Politicile ultimilor ani nu numai că nu au contribuit la diversificare, dar au creat presiuni de conformism și convergență (Miroiu și Andreescu, 2010) Dacă finanțarea centralizată, modalitatea „istorică” de alocare bugetară (alocarea bugetară a anului precedent determină în mare parte alocarea anului următor) sau criteriile de finanțare slab discriminatorii între universități pe criteriile de calitate utilizate de Consiliul Național de Finanțare a Învățământului Superior (CNFIS) au constituit factori ce au condus către convergență, procedurile de acreditare și evaluare au fost probabil factorii cei mai activi care au împins către conformism și izomorfism structural (Miroiu și Andreescu 2010, Vlăsceanu et al., 2010, Păunescu et al., 2011). Existența unei metodologii de evaluare și acreditare bazată pe standarde și indicatori unici la nivel național, proceduri unice,

registru unic de evaluatori, socializați profesional unitar în procedurile de evaluare ale agenției centrale (ARACIS) au făcut ca gradul de diferențiere instituțională să fie tot mai redus. Există stimulente puternice ale comportamentelor mimetice prin care scad incertitudinea și riscurile asociate acreditării instituționale și de program. Dimpotrivă comportamentele inovatoare asumă riscuri și costuri mult mai mari fără recompense pe măsură, nici din partea pieței (slab diferențiate la rândul ei, așa cum arătam mai sus), nici din partea statului. De altfel, statul nu numai că nu promovează activ diferențierea, ci o inhibă prin procedurile standardizate și generalizate prin care alocă principalele resurse: cele financiare (universităților de stat), dar și cele ce țin de capacitatea de școlarizare (în ultimă instanță tot financiare) și reputație (prin evaluările instituționale și de program) prin care sunt afectate deopotrivă universitățile de stat și cele particulare. **În condițiile actuale de slabă diferențiere instituțională naturală, în virtutea condițiilor de mediu, rolul statului de promotor activ, prin politici coerente, al diversității instituționale din învățământul universitar este fundamental.** Mai mult decât atât, însuși rolul statului de principal actor pe piața serviciilor educaționale, atât tradițional, cât și real, face ca politicile sale să afecteze major sistemul, spre deosebire de alte state în care piața operează mult mai independent de decizia statului (Statele Unite, Australia, Noua Zeelandă). În ultimele două decenii au existat, e adevărat, câteva direcții de diversificare pe care sunt însă le considerăm insuficiente, dar care pot constitui premise acestui deziderat social:

- diferențierea public – privat, în funcție de forma de proprietate a furnizorilor de învățământ superior; datele din *Barometrele Calității 2009 – 2011* ne arată că este una dintre variabilele care diferențiază cel mai mult între percepțiile și reprezentările cadrelor didactice și ale studenților ceea ce ne sugerează că ar putea fi un element de diferențiere reală;
- diferențierea domeniilor de servicii educaționale: avem, pe de o parte, universități specializate și tehnice și universități comprehensive, pe de altă parte. Tendința este însă aceea de generalizare, universitățile urmărind mai degrabă creșterea numărului de specializări oferite pentru a capitaliza pe o piață mai largă, decât diversificarea serviciilor și adaptarea acestora în funcție de nevoi diferite de formare ale studenților sau de competențe cerute de piața muncii (așa se face de pildă că avem o inflație de absolvenți de învățământ superior juridic și economic, fără a putea fi absorbiți de piața muncii, în timp ce avem un deficit de absolvenți de învățământ tehnic).

Politicile recente ale statului care decurg din Legea nr. 1/2011 sunt de natură să producă o mai mare diversificare instituțională. Pe de o parte, prevederile legii educației privind clasificarea universităților în trei categorii, universități de educație și cercetare avansată, universități de educație și cercetare și universități centrate pe educație este o astfel de măsură. Pe de altă parte, în lipsa altor mecanisme, clasificările și ierarhiile în sine nu conduc neapărat către un nivel mai ridicat de diversitate instituțională (Huisman, 2006). Dacă clasificările se transformă în clasamente, resursele fiind alocate în funcție de poziția în ierarhie, atunci tendințele de mimetism ale celor din pozițiile inferioare și convergența se accentuează, rezultatul pe termen lung, fiind o mai mare omogenitate instituțională. Pentru a crea premisele diversificării, clasamentele trebuie însă dublate

de politici de finanțare diferențiate pentru cele trei clase, cu resurse similare alocate fiecărei clase și prin care să fie încurajată performanța specifică în interiorul clasei și nu promovarea dintr-o clasă în alta.

Evaluarea calității: între masificare și performanță academică

Calitatea performanței universităților și a universitarilor este un subiect aflat pe agenda publică în majoritatea societăților europene. Dezbaterea atinge trei direcții importante: (1) care este rolul universității în contextul masificării despre care aminteam? (2) este justificată o evaluare cantitativă a performanței academice? (3) cum ar putea fi realizată o astfel de evaluare? ARACIS este deja o agenție consacrată, cu autoritate la nivel național și european. Este membră a EQAR (European Quality Assurance Registry), adică a celei mai exclusiviste asociații europene și globale a agențiilor de asigurare a calității academice; a reușit să gestioneze și să diferențieze distribuții instituționale ale calității. Consolidarea pe mai departe a ARACIS este pe cât de necesară pe atât de utilă sistemului și instituțiilor de învățământ superior.

În contextul masificării apare tensiunea între universitatea ca producător de cunoaștere și universitatea ca transmițător de cunoaștere. În termeni simpli, dilema se traduce prin stabilirea unui raport optimal între predare și cercetare.

Universitățile moderne sunt definite în general ca *research universities*. Ideea centrală din spatele interesului pentru cercetare în universități este prezentă printr-un program acceptat tacit și care poate fi sintetizat în cinci puncte: (i) nu poți preda fără să înțelegi exact ceea ce predai, iar înțelegerea vine din practica directă, oferită (și) de cercetare; (ii) nu poți preda în absența informației nemijlocite despre ultimele dezvoltări din domeniul de activitate; (iii) universitatea a fost dintotdeauna locul în care s-a produs cunoaștere, ceea ce devine și mai important în condițiile în care societățile actuale se definesc drept „economii ale cunoașterii”; (iv) cercetarea este profitabilă în condițiile în care conduce la crearea de patente, ce pot fi valorificate pe piața muncii, atrăgând resurse către universități și permițând parteneriate cu mediul economic (la rândul lor acestea cresc angajabilitatea absolvenților); (v) cercetarea justifică prezența unui număr mare de doctoranzi, implicați în laboratoarele de cercetare, unde își dezvoltă competențe utile pentru piața muncii.

Practic, cercetarea confirmă utilitatea socială a universității și justifică menirea sa ca actor ce asigură integrarea absolvenților în societate. Opinia dominantă a cadrelor didactice universitare românești vine însă în contradicție cu felul în care universitatea

este gândită în prezent. Pentru universitarii români, conform datelor sondajelor ARACIS din 2010 și 2011, prioritatea trebuie să fie constituită de predare. Deși etichetată drept importantă, cercetării i se rezervă un rol mai degrabă secundar.

Piața pe care concurează universitățile românești este însă una globală. Acesta face ca să fie important ca universitățile românești să fie capabile să performeze într-un mediu cel puțin european.

Practic toate sistemele de ierarhizare existente în plan mondial își axează filosofia pe luarea în considerare a rezultatelor cercetării și, atunci când este posibil, pe indicatori de prestigiu dați de opiniile universitarilor despre alte universități decât cele în care predau, de opiniile absolvenților despre calitatea predării și pe opiniile angajatorilor despre calitatea absolvenților. Evaluarea capacității de cercetare se realizează de regulă luând în considerare rezultatele acesteia, concretizate în patente și publicații. În cazul celor din urmă este importantă măsura în care ele se dovedesc valoroase, măsurată prin numărul de citări.

Apariția clasamentelor și ierarhiilor universitare a fost accelerată de interesul față de eficiența procesului educațional. Ca bun pe care societatea îl cumpără de la universități, învățământul superior constituie obiectul evaluării permanente de către consumatori și auditori independenți. În Marea Britanie sau Germania, ca să dăm doar două exemple, procesul de evaluare este instituționalizat și implică resurse uriașe, dacă luăm în considerare cel puțin sondajele naționale realizate pe eșantioane de peste 150000 de studenți. În România, un astfel de demers este practic imposibil în momentul actual, nu atât datorită costurilor, cât mai ales din cauze logistice: de pildă, absența practicii universităților de a oferi studenților adrese de e-mail instituționale proprii, fapt ce complică mult capacitatea de contactare a studenților. Registrele matricole prost întreținute și, în multe cazuri, incomplete aduc la rândul lor dificultăți în procesul de urmărire a absolvenților.

Dincolo de aceasta însă, a identifica criterii cantitative de a realiza evaluări ale performanței rămâne un deziderat consonant cu evoluțiile contemporane. Un astfel de exercițiu permite alocări financiare realiste, care nu sunt dictate de criterii interpretabile, exprimate simplist prin expresii precum „așa ne spune nouă intuiția”. Practic, rezultatul imediat al clasificării universităților și universitarilor rezidă în informarea realizată către potențialii studenți și în abilitatea societății de a aloca resurse pe criterii diversificate, unor tipuri alternative de universități grupate în categorii distincte. Categoriile sunt de natură a răspunde unor nevoi sociale diferite (de pildă, unele pot fi preponderent de formare pentru piața locală a muncii sau, alternativ, altele pot fi de cercetare internațional relevantă și validată), iar finanțarea ar trebui să fie diferențiată și dedicată specific (*earmarked*) pentru priorități diferite locale și/sau naționale.

Din punctul de vedere al opiniilor înregistrate, în România, sondajele din 2010 și 2011

ale ARACIS spun că universitarii români consideră că este necesară clasificarea universităților. Ei au însă o perspectivă diferită de practica internațională în ce privește selecția criteriilor de evaluare. În centrul acestora stă resursa umană, definită ca întreg al său, prin calificările cadrelor didactice, urmată de calitatea predării. Capacitatea de a produce rezultate în cercetare constituie cel mult un criteriu secundar, aproape neglijabil în comparație cu predarea. Astfel de rezultate sunt însă consonante cu uniformitatea generală a opiniilor, slaba diferențiere instituțională și stereotipul ”universității ca spațiu preponderent de formare”.

La rândul său, Ministerul Educației Cercetării Tineretului și Sportului (MECTS) a făcut câteva opțiuni strategice extrem de importante în exercițiul de clasificare a universităților și ierarhizare a programelor de studii demarat în 2011. Cea mai importantă este aceea de a acorda o importanță mare cercetării și producției acesteia, măsurabilă conform standardelor internaționale. Aceasta reflectă paradigma dominantă la nivel european privind menirea universităților, așa cum am arătat mai sus. Criteriile nu sunt însă agreeate întru totul de universitarii români care, așa cum de asemenea arătam mai sus, ar prefera ca accentul să fie pus pe propriile calificări și pe calitatea predării (un criteriu a cărui cuantificare este dificil de realizat).

A doua opțiune majoră a Ministerului Educației Cercetării Tineretului și Sportului (MECTS) este de opta pentru așa-numiții indicatori „extensivi”. Cu alte cuvinte, autoritățile au optat în ierarhizare pentru a nu relativiza ierarhizarea în raport cu resursa umană existentă. Ceea ce contează este, spre exemplu, numărul brut de publicații, nu numărul de produse per capita. Acest lucru oferă un avantaj considerabil universităților mai mari, cu mulți angajați care produc în mod inerent mai multe publicații și patente decât universitățile mai mici. Modelul de dezvoltare este prin urmare unul centralist, axat pe prezența unui număr restrâns de universități mari.

Implicația simplă a premierii universităților mari este legată de continuitatea politicii de finanțare practică și în ultimele decenii: banii sunt alocați prioritar către acele universități care au beneficiat de finanțare și în trecut, dezvoltând corpuri mari de cadre didactice. Legătura cu performanța acestora nu poate fi garantată. În schimb este acordată o șansă suplimentară universităților românești de a accede în topuri internaționale precum ARWU (Shanghai) sau THE focalizate prin definiție asupra celor mai mari (numeric) din cele aproximativ 16000 de universități existente în plan mondial⁵.

⁵ Trebuie notat și faptul că opțiunea respectivă ARWU (Shanghai) este determinată de dificultățile induse de colectarea datelor care să permită relativizarea scorurilor globale ale universităților. Opțiunea opusă, cea a relativizării la dimensiunea departamentelor, poate fi regăsită în clasificări ale universităților în interiorul unei singure țări, cum ar CHE (Germania). Cel mai cunoscut top al universităților mondiale, THE-Thompson Reuter ranking (realizat de Times Higher Education și Thompson Reuter) folosește relativizarea la mărimea universității pentru majoritatea indicatorilor luați în considerare, inclusiv cei legați de publicații, dar până în 2011 nu a luat în calcul diferențele dintre domenii.

Pe de altă parte, un număr mic de universități constituie o bază redusă de recrutare pentru personal didactic și de cercetare. Concentrarea acestor universități în orașe mari, așa cum se petrece în prezent, scade probabilitatea de a reține în sistemul universitar absolvenții buni: aceștia vor fi atrași mereu de veniturile mult mai mari din afaceri, politică sau anumite sectoare private, mai prezente în primele 5-6 orașe ca mărime decât restul localităților, unde salariile universitarilor pot fi comparabile cu cele mai ridicate venituri din zonă.

Există și o a treia decizie importantă realizată de către Ministerul Educației, Cercetării, Tineretului și Sportului (MECTS) în ce privește clasificarea universităților și ierarhizarea programelor de studii universitare. Clasificarea românească a luat în considerare relativizarea în interiorul domeniilor de studiu, dar nu și normalizarea acestor scoruri relative. Cu alte cuvinte, există raportare la standardele domeniului respectiv, ceea ce permite agregarea scorurilor înregistrate de universități în domenii diferite, opțiune urmată în prezent și de THE sau de CHE și care evită aprecierea suplimentară a performanței în medicină, inginerie și științe exacte în detrimentul științelor sociale. Normalizarea (folosită de THE, spre exemplu, dar nu și de ARWU) ar fi presupus să fie acordată mai multă importanță performanței în acele domenii în care variația de la un departament la altul este mai mare. Opțiunea Ministerului pentru ierarhizarea cvasi-majorității programelor de studii a fost însă pentru evitarea normalizării, ceea ce înseamnă că este important să performezi în domeniile în care nu sunt diferențe majore între departamente, o opțiune mai degrabă descurajantă pentru dezideratul diversificării instituționale, dar și a programelor de studii.

Toate acestea sugerează că etapa curentă de clasificare și ierarhizare este un proces încă discontinuu de susținere a diversificării instituționale. În principiu, exercițiul de clasificare în categorii distincte, cu misiuni și obiective diferite răspunzând unor nevoi multiple, susține procesul de diversificare. Pe de altă parte, implementarea clasificării prin prevederi metodologice ce accentuează premiarea universităților mari în dauna celor mici (pe principiul *mărimea contează*), de clasificare unicriterială (în special prin reificarea indicatorilor de cercetare), dar și prin opțiunea de a nu normaliza spațiile de variație între domenii (neputând astfel face comparații valide între domenii) sunt de natură a descuraja diversitatea și de stimula universitățile și programele să le copieze pe cele de succes.

Implicații generale pentru legitimitatea reformelor sistemului universitar

Nu întâmplător am repetat în mod aproape obsesiv în acest text faptul că imaginea de ansamblu a învățământului superior este una mai degrabă pozitivă pentru toți actorii chestionați, exceptând studenții la licență, unde opiniile sunt împărțite.

De-a lungul prezentării rezultatelor pentru sondajele de opinie amintite în debutul textului am primit adesea comentariul că răspunsurile sunt răspunsuri de complezență, că actorii își exprimă satisfacția cu elemente ale sistemului de teamă că vor fi trași ulterior la răspundere, dată fiind suspiciunea non-anonimatului indusă de colectarea online a răspunsurilor. Totuși, nu aceasta este situația în sondajele realizate prin chestionare aplicate față-în-față de către Gallup unor eșantioane reprezentative de studenți, cadre didactice sau angajatori. De asemenea, ce fel de teamă ar putea avea actorii care nu sunt parte directă a sistemului, precum angajatorii sau absolvenții?

Pe de altă parte, se poate constata relativa lipsă de diferențiere a opiniilor: pentru majoritatea domeniilor analizate, majorități destul de largi constituie opiniile dominante, iar aceste opinii reflectă satisfacția relativă cu elemente ale sistemului educațional.

Această satisfacție relativă, așa cum s-a argumentat în secțiunile anterioare, vine în flagrantă opoziție cu performanța academică a universităților românești. Din punctul de vedere al calificărilor absolvenților, există o mulțumire a angajatorilor, dar, totodată, există un decalaj important față de exigențe, în timp ce imaginea cadrelor didactice și a absolvenților este mult mai optimistă decât cea a angajatorilor. În fine, există o ușoară tendință de diminuare a încrederii populației în sistemul educațional.

Pe de altă parte, există opiniile unor comunități critice de a propune reforme ale sistemului educațional, pornind de la aceste performanțe mai reduse și discrepanțe existente față de exigențele angajatorilor. Credem însă că sistemul nu poate fi modificat împotriva voinței celor ce îl compun. Fără participarea lor din convingere, orice schimbare implementată riscă să eșueze într-o implementare ale cărei reguli informale perpetuează status-quo-ul, chiar dacă normele statuate formal își propun schimbarea.

Implicit, cum imaginea sistemului educațional pentru actorii săi este una pozitivă, strategia oricărei schimbări în sistemul educațional nu poate să debuteze prin a face referire la defectele sau calitățile sistemului curent. În schimb, promovarea schimbării nu poate fi realizată decât prin discutarea metodelor utilizate astăzi în lume și a ceea ce putem învăța din ele.

În acest context se pot identifica și conștientiza la nivel societal punctele tari și punctele slabe ale sistemului educațional, atât din punct de vedere instituțional, cât și din punctul de vedere al resursei umane și al responsabilităților individuale, fie că este vorba de studenți sau de cadre didactice.

În plus, performanța ridicată este cea care trebuie recompensată, fără a sancționa, dar și fără a promova mediocritatea. Acest lucru poate oferi cadrelor didactice motivația de a urma acele modele considerate înalt performante, indiferent de opinia despre starea curentă a sistemului.

Popularizarea și discutarea modului în care este măsurată performanța academică este de asemenea o nevoie ce pare a rezulta din modul în care ni s-a răspuns la chestionare. Spre exemplu, se pare că discuția despre articole ISI/BDI este una destul de îndepărtată de marea masă a cadrelor didactice, în absența informațiilor clare despre sistemele de cotare și cele de indexare. Fără îndoială astfel de informații există, însă lipsește dezbateră despre rolul indexării, distincția dintre indexare și cotare, importanța și modul de măsurare al impactului științific al unei publicații, precum și diferența dintre impactul unei publicații și indexarea sau cotarea unei reviste academice. Practic, par a exista două tipuri de discurs: unul care afirmă nevoia de a promova sistemele scientometrice, fără a discuta despre punctele critice ale acestora; un altul care respinge din start ideea acestor sisteme, fără a lua deloc în considerare obiectivele subiacente.

Majoritatea conducătorilor de universități acordă o atenție deosebită cercetării, plasând realizările din acest domeniu între reușitele de seamă ale universității sau facultății pe care o conduc. În societate însă, elementul de prestigiu este predatul, și nu sensul modern al universității, de „research-university”, așa cum o definea Charles Tilly. Consecința este legată de interesul cadrelor didactice de a avea cât mai mulți studenți, cu implicații directe asupra prestigiului social avut. Există însă explicații instituționaliste pentru această stare de fapt: motivul principal al acestei preferințe a cadrelor didactice, dar și a conducătorilor universităților, este acela că atragerea cât mai multor studenți este mijlocul cel mai direct și mai simplu de creștere a veniturilor universității. O decizie la nivel societal despre necesitatea implicării sau neimplicării universității în cercetare precum și despre prezența cercetării în afara universității (în companii private sau în organizații finanțate de la bugetele administrației publice) poate ajuta universitățile românești să se definească, mai ales în contextul în care majoritatea rectorilor și decanilor consideră că este nevoie de diferențiere între universități.

Exercițiul curent de clasificare a universităților și ierarhizare a programelor de studii constituie doar un prim pas în acest sens. Alături de noile standarde de acordare a gradelor didactice, el poate contribui la creșterea calității învățământului universitar. Este nevoie de un efort susținut de interiorizare a principiilor și a modului de structurare a învățământului modern, iar un astfel de proiect mai are încă nevoie de timp pentru a-și îndeplini satisfăcător toate consecințele.

Probabil că o politică de atragere a unor cadre didactice din afara României ar permite o emulație care să contribuie la accelerarea schimbării. Pentru acesta însă este nevoie de dezvoltarea pe o scară mai extinsă a unor programe în alte limbi decât cea română. În plus, pe termen lung, ar fi utilă atragerea de cadre didactice tinere, din aceeași categorie de țări amintite. Salariile pe acest nivel sunt însă departe de a fi atractive. Pot fi luate însă în calcul facilități fiscale, precum scutirea de impozite pe termen de 2-3 ani (așa cum se petrece, spre exemplu, în Olanda).

Sugestii privind politici viitoare de stimulare a diversității

Am discutat în secțiunile anterioare unele măsuri recente ale statului în direcția reformării sistemului de învățământ superior, analizând și implicațiile acestora asupra diversității instituționale. Am arătat cum actualul curent de opinie în rândul cadrelor didactice, dar și actualele măsuri de reformă ale statului, clasificarea universităților și ierarhizarea programelor de studii, sunt doar parțial de natură a stimula diversitatea instituțională. Este necesar ca acestea să fie dublate de politici coerente și susținute în domeniul alocării stimulentei financiare și privind diferențierea practicilor și a strategiilor universitare pentru a răspunde unor nevoi diverse. În continuare vom sugera câteva dintre astfel de politici.

Descentralizarea, dereglementarea și creșterea autonomiei universitare reale în privința politicilor de resurse umane, bugetare sau organizare a cursurilor sunt politici ce stimulează diversitatea. Actualmente, formele de învățământ la zi sau cu frecvență redusă sunt legiferați la nivel național. Teoriile pedagogice ne arată însă că există un spectru mult mai divers al tipurilor de organizare a învățării. Un exemplu este cel al programelor de tip *blended learning*, care reprezintă acele forme diverse de furnizare a formării ce se afla pe un continuum între cursurile tradiționale față-în-față și cele online. Prin reglementarea strictă a formelor de învățare, există riscul de a inhiba apariția de forme diversificate de furnizare a formării, adecvate nevoilor individuale, dar și de natură să stimuleze accesul la servicii educaționale. Mai mult decât atât, reglementarea acestor două modalități de organizare a studiilor conduce universitățile către copierea amândurora, acestea fiind *rețete validate social și oportunități de organizare formală* a serviciilor educaționale. O autonomie instituțională mai ridicată în alegerea celor mai eficiente și adecvate modalități de organizare a cursurilor în funcție de specificul studenților, al preferințelor individuale sau al adecvării pedagogice (fără a fi necesară o certificare centralizată separată a formelor de învățământ) ar fi de natură să crească diversitatea serviciilor oferite, cel puțin în ceea ce privește formele de organizare a învățării.

Descentralizarea către autoritățile locale a susținerii financiare a unor priorități locale de formare/cercetare este o altă măsură de natură a crește diversitatea și corelarea

serviciilor educaționale la cerințele pieței muncii și ale economiei locale. Nu în ultimul rând, implicarea activă a partenerilor sociali în deciziile de finanțare, la nivel național și local, dar și în guvernarea universitară constituie măsuri active de promovare a diversității instituționale.

Asigurarea calității trebuie să fie diferențiată în funcție de profilul claselor de universități prin stabilirea de relații strânse între clasificarea universităților și ierarhizarea programelor de studii, pe de o parte și între acestea și metodologia ARACIS de evaluare a calității, pe de altă parte. Nu trebuie să existe contradicții între calificativele generale acordate de ARACIS cu privire la încrederea în serviciile educaționale oferite și clasarea în categorii de universități. Universitățile de cercetare intensivă și educație au propriul profil instituțional, celelalte clase au și ele profiluri proprii. Drept urmare, este necesară diferențierea metodologiei ARACIS de evaluare a calității în funcție de profilul fiecărei universități. Totodată, ARACIS se află în situația de a colabora mai strâns cu consiliile specializate pe cercetare (CNCS) sau pe resurse umane (CNATDCU) atât în evaluarea, cât și în evaluarea periodică a programelor de master și doctorat.

Alocarea de stimulente financiare instituționale multi-criteriale este politica publică pe care o considerăm cea mai eficientă pentru atingerea de performanțe, dar și pentru susținerea diversității instituționale. Adoptarea unei noi metodologii de finanțare din surse publice a învățământului superior în strânsă inter-dependență cu standardele de calitate promovate prin noua metodologie a ARACIS este o direcție de promovare de politici coerente și convergente în efecte.

Poate că cea mai importantă măsură de politici se referă însă la factorul care actualmente induce cea mai mare presiune către conformism și izomorfism. Este vorba de actuala metodologie de evaluare externă a universităților prevăzută în HG 1418/2006. Actuala metodologie este bazată pe evaluarea universităților și a programelor pe baza unor criterii, standarde și indicatori unici; mai precis, furnizorii de servicii educaționale trebuie să facă dovada că îndeplinesc un nivel prag al indicatorilor pentru a acreditați sau confirmați (prin evaluarea periodică). Concentrarea universităților pe îndeplinirea criteriilor minime ale setului unic de indicatori, fapt de natură a asigura acreditarea, resursă strategică în sistem, conduce către conformism și omogenitate. În astfel de condiții, modificarea metodologiei de evaluare externă a universităților este esențială.

O perspectivă posibilă de reformare a asigurării calității este furnizată de modelul celei de-a patra generații de evaluări descris de Guba și Lincoln (1989). Primele trei generații de evaluare au fost: evaluarea ca măsurare; evaluarea ca descriere și, respectiv, evaluarea ca judecată (bazată pe un set de criterii). O problemă generală a tuturor acestor modele a fost eșecul în a recunoaște *diversitatea valorilor, percepțiilor și intereselor* actorilor din sistem. Este drept că percepțiile actuale ale societății românești ne indică un nivel ridicat de consens, dar, așa cum am arătat anterior, în interiorul consensului există germele unei tensiuni de diferențiere care, departe de a trebui înlăturată, trebuie susținută. Există pe de altă, valori în sine care se bazează pe

orientări și experiențe ale altor state și care ne arată că, într-o economie a cunoașterii, avem nevoie de universități performante de cercetare care să susțină inovarea, chiar dacă preferințele și nevoile de formare ale majorității studenților sau cele cerute de piața muncii sunt mai degrabă reduse. Avem nevoie de un sistem educațional pro-activ și nu doar de unul reactiv la stimulii existenți. Cea de-a patra generație de evaluare identificată de Guba și Lincoln încearcă să remedieze aceste probleme asumând *pluralismul valoric*. Este bazată pe o paradigmă constructivistă, opusă celei pozitivistă. Evaluările constructiviste sunt dezvoltate în jurul ideii că interesele, nevoile, valorile, interpretările și semnificațiile sunt conflictuale și de asemenea că niciunul dintre aceste interese, interpretări sau valori nu este superior celorlalte. Există totuși metode de a asigura consensul, iar acestea constau în documentarea tuturor interpretărilor, intereselor, valorilor și negocierea celor mai relevante pentru situația dată (Cerkez, 2010). Abordarea este astfel una prin care semnificațiile contextuale ale termenului de calitate sunt *construite sociale*. Alternativ, abordările pozitivistă pornesc de la o definiție a ceea ce înseamnă calitatea ideală a unui furnizor/program, definiția formulată în baza autorității epistemice a unei teorii sau a celei legale (OUG 75/2005 este prescriptivă în privința unei definiții unice a calității); această definiție este apoi operaționalizată într-un set unic de standarde și indicatori la care sunt raportate entitățile evaluate (fie acestea universități sau programe de studii). Evaluarea, în scopul acreditării, în baza unui set unici de indicatori la care sunt raportate performanțele entității evaluate este deci una de tip pozitivist. În abordarea constructivistă pe care o propunem, evaluarea devin un proces colaborativ, bazat pe negociere, are rol formativ, mai degrabă decât formativ, susținând eforturile de îmbunătățire. Rolul evaluatorului se schimbă, din expert tehnic sau controlor/judecător în negociator sau moderator.

Astfel, considerăm că direcția de modificare a actualei metodologii de evaluare externă pentru a încuraja creșterea diversității ar trebui bazată pe filosofia celei de-a patra generații de evaluare. Astfel, un principiu subsumat celui al pluralismului valoric este acela de *adecvare la scop* în proiectarea sistemelor interne de asigurare a calității, dar și în evaluarea externă. O astfel de politică este de natură să relativizeze actuala modalitate unică de „premiere a succesului” prin acreditare și evaluare externă, prin introducerea de căi alternative de evaluare și *asigurare a calității*, adecvate condițiilor locale și mai ales obiectivelor instituționale și de program. Schimbarea rolului agenției centrale (ARACIS) din *controlor* și *certificator*, într-unul de *facilitator* al calității, prin servicii de asistență specifică oferite universităților în proiectarea sistemelor proprii de asigurare a calității, mai degrabă decât cele oferite societății în ansamblu de certificare externă, este necesară pentru relativizarea izomorfismului coercitiv și încurajarea universităților de a inova în asumarea de sisteme endogene de asigurare a calității. O astfel de măsură este însă recomandabilă a fi dublată de proiectarea unui sistem de *benchmarking* prin care universitățile să identifice și să se poată raporta cu furnizori comparabili de servicii educaționale (iar beneficiarii să poată face comparații și lua decizii informate). *Benchmarking*-ul ar conduce astfel la o tipologie diversificată de furnizori de servicii educaționale (comparabili pe un set comun, dar nu identic, de indicatori), în locul unui tip unic, raportabil la același set de indicatori la nivel național.

BIBLIOGRAFIE

Birnbaum, R. (1983), *Maintaining Diversity in Higher Education*. San Francisco: Jossey-Bass.

Cerkez, M., 2010, *Defining Quality in Higher Education – Practical Implications*, *Quality Assurance Review*, Vol. 2, Nr. 2, Septembrie 2010, p. 109 – 119.

Coling, A. și V.L. Meek (2006), “Twelve Propositions on Diversity in Higher Education”, *Higher Education Management and Policy*, Vol. 18, No. 3, p31-54.

Comșa, M., Tufiș, C. D., Voicu, B. 2007. *Sistemul universitar românesc. Opiniile cadrelor didactice și ale studenților*, Editura Afir, București. http://www.osf.ro/ro/documente.php?id_document=455.

Guba, E.G., Lincoln, Y.S. (1989), *Fourth Generation Evaluation*, Sage Publications, Newbury Park, CA.

Geiger, R.L. (1996), *Diversification in US higher education: Historical patterns and current trends*, in V.L. Meek, L. Goedegebuure, O. Kivinen and R. Rinne (eds.), *The Mockers and Mocked. Comparative Perspectives on Differentiation, Convergence and Diversity in Higher Education*, Oxford: Pergamon.

Huisman, J., Meek, L. and Wood, F. (2007), *Institutional diversity in higher education: A cross-national and longitudinal analysis*. *Higher Education Quarterly* 61 (4), 563-577.

Huisman, J. (1995), *Differentiation, Diversity and Dependency in Higher Education*. Utrecht: Lemma.

Huisman, J. (2000), *Higher education institutions: as different as chalk and cheese?* in *Higher Education Policy* vol.13, pp. 41-54.

Jones, G. A. (1996), “Diversity Within a Decentralised Higher Education System: The Case of Canada”, *The Mockers and the Mocked: Comparative Perspectives on Differentiation, Convergence and Diversity in Higher Education*, V.L. Meek, L. Goedegebuure, O. Kivinen and R. Rinne (eds.), Oxford, Pergamon.

Meek, L. (2000), Diversity and marketisation of higher education: incompatible concepts?" pp.23-39.

Meek, V.L. , Goedegebuure, L. and Huisman, J. (eds.) (2000), Diversity, differentiation and markets, Higher Education Policy, Special issue, Vol. 13, no. 1.

Miroiu, A., Andreescu, L., 2010, Goals and Instruments of Diversification in Higher Education, *Quality Assurance Review*, Vol. 2, Nr. 2, Septembrie 2010, p. 89 – 101

Neave, G. (2000), "Diversity, Differentiation and the Market: the Debate We Never Had but Which We Ought to Have Done", Higher Education Policy, Vol. 13, No. 1, pp. 7-22.

Păunescu, M., Vlăsceanu, L., Miroiu, M., (eds.), 2011, *Calitatea învățământul superior din România. O analiză instituțională a tendințelor actuale*, Polirom, Iași

Rochon, T. R., 1998. *Culture Moves. Ideas, Activism, and Changing Values*, Princeton: Princeton University Press.

Skolnik, M. L. (2010) "Quality assurance in higher education as a political process", Higher Education Management and Policy, Vol. 22, No. 1, pp. 67-86.

Trow, M. (1995), Diversity in Higher Education in the United States of America, "CVCP Seminar on Diversity in Higher Education", London, as cited in Meek, V.L. et al. (2000).

Vlăsceanu, L., Miroiu, M., Păunescu, M., Hâncean, M.-G., (eds.) 2010, *Barometrul Calității – 2010. Starea calității în învățământul superior din România*, Editura Universității Transilvania, Brașov

Voicu, B., Vasile M., 2009, Inegalitățile rural-urban și masificarea educației superioare din România, pp. 119-144 în Adrian Hatos, Sorana Săveanu, editori, *Educația și excluziunea socială a adolescenților din România*, Oradea: Editura Universității Oradea.