



Munich Personal RePEc Archive

**Oeconomicus vs. Academicus -
Diachronic perspective of the
relationship between Kondratieff's cycles
and structural reform of higher education**

Hălăngescu, Constantin I.

Alexandru Ioan Cuza University, Faculty of Economics and Business
Administration, Doctoral School of Economics

9 September 2011

Online at <https://mpra.ub.uni-muenchen.de/33286/>
MPRA Paper No. 33286, posted 14 Sep 2011 17:51 UTC

OECONOMICUS vs. ACADEMICUS DIN PERSPECTIVA DIACRONICĂ A RELAȚIEI ÎNTRE CICLURILE KONDRATIEFF ȘI REFORMELE STRUCTURALE ALE ÎNVĂȚĂMÂNTULUI SUPERIOR

Hălăngescu Constantin

Universitatea “Alexandru Ioan Cuza” din Iași

Bd.Carol nr. 11, Iași, RO

E-mail: constantinciprianh@gmail.com

Abstract:

Scopul acestui articol este de a prezenta, într-o manieră generală, deloc exhaustivă, o relaționare diacronică între fenomenologia macroeconomică a ciclurilor Kondratieff și reformele educaționale, țarghetate spre învățământul superior. Dovezile istorice, prezentate de literatura de specialitate, relevă faptul că aceste reforme au survenit în fazele de declin ale ciclurilor Kondratieff, subsumate fenomenelor socio-economice caracteristice fiecăruia dintre acestea. Aderând la ideea traversării celui de-al cincilea ciclu, partea a doua a articolului lansează o problemă ce va putea fi dezbătută in extenso în cercetările ulterioare, și anume: în „debate-ul” academicus vs. oeconomicus la începutul acestui mileniu, marcat de criza economico-financiară, ne aflăm într-o faza de ascensiune ciclică, având în vedere reformele cvasi-structurale din sistemele de învățământ superior (polarizate regional în triunghiul SUA –Europa-Asia/Pacific), la nivel global? Pot fi considerate globalizarea prin internaționalizare și masificarea învățământului superior paradigme ale actualului “long wave” kondratieffian?

Cuvinte cheie: ciclurile Kondratieff, cicluri economice, învățământ superior, reforme academice, declin economic, globalizare, internaționalizare, macroeconomie

Clasificare JEL: E65, F44, I23, I25, N30, O11

1. INTRODUCERE

Deși a început cu mult înaintea începutului de nou mileniu, reforma globală a învățământului superior încă este una dintre politicile structurale care țin capul de listă al multor autorități naționale. În special în principalele țări industrializate ale lumii aceasta este o preocupare primordială încă de la începutul anilor 1980 și multe idei au apărut ca urmare a discursului public difuzat în restul sistemelor naționale similare cu formele ei: privatizare, descentralizare, dereglementare, diversificare.

După cum se știe, fenomenele sociale apar nedivizate de contextul larg economic, politic, cultural și istoric; prin urmare, reformele educaționale sunt foarte “contextualizate” și fără a înțelege în profunzime amploarea și fondul acestei contextualizări, teoreticienii, în egală

măsura ca și practicienii învățământului superior pot deveni miopi în acțiunile lor. Istoria poate oferi asistență în acest punct; nu istoria ca și colecție cronologică de fapte și evenimente, ci ca interpretari și re-interpretari bine definite a modelelor economice teoretice și constructelor. Demersul diacronic al gândirii și practicii educaționale la nivelul învățământului superior în contextul relaționării acestora cu epocile majore ale schimbărilor în economiile capitaliste moderne nu poate face abstracție de modelul cvasi-utilizat de economiștii de marcă: ciclurile Kondratieff (recunoscute ca *Long waves* sau *Kondratieff waves*).¹ Aceste cicluri explică un model ciclic, recurent de suișuri și coborâșuri în evoluția capitalismului industrial începând chiar cu sfârșitul secolului al XVIII-lea. Până în prezent, economiștii au identificat patru cicluri Kondratieff: 1798-1849, 1849-1894, 1894-1945 și 1945-1995.² Desigur, fiecare acest ciclu este determinat de generalitatea fenomenului (creștere apoi descreștere la intervale de 50-60 de ani) însă are și specificitatea care îl markează distinct, specificitate recunoscută ca și paradigmă socioeconomică, astfel: *primul ciclu*: revoluția industrială și nașterea unei noi ordini economice; *al doilea ciclu*: darwinismul social, monopolul sau capitalismul *laissez-faire*; *al treilea ciclu*: mișcările umanist-progresiste și dispariția capitalismului monopolist; *al patrulea ciclu*: etatismul (Welfare State-ul) și scientismul și *al cincilea ciclu*: (1995-2045/50): postpozitivismul și capitalismul neo-liberal de factură globală. Desigur, există o dezbatere în curs de desfășurare în rândul economiștilor, dacă suntem sau nu în al cincilea ciclu Kondratieff. O analiză atentă a acestor cicluri pentru valoarea lor potențială în explicarea modelelor de gândire educațională, a transformărilor survenite în reformele presupuse de fenomenul industrializării și apoi al globalizării, este un exercițiu destul de valoros și nu facil.

2.CICLURILE KONDRATIEFF ȘI REFORMELE EDUCAȚIONALE. O PERSPECTIVĂ DIACRONICĂ

2.1. Kondratieff I (1789-1894)

Acest prim ciclu, ca și următorul, a avut loc în timpul hegemoniei britanice la nivel mondial (Kindleberger, 1996, p. 50) iar principala inovație a fost introducerea motorului cu aburi, mecanizarea și creșterea cererii de cărbune; într-un sens mai larg, au fost anii capitalismului cu un nou mod de producție stabilit *in se, ad se, per se*, iar potrivit lui Berry (1991) "*acesta a fost lungul val al revoluției industriale în sine*", altfel spus revoluția industrială a prins rădăcini în societatea agrară a secolului al 18-lea dar nu a modificat semnificativ structura ei. Ca urmare, la nivel educațional, datorită ocupațiilor în

¹ O analiză pertinentă, *in extenso*, despre problematica ciclurilor Kondratieff vezi la Andrey V. Korotaev, Sergey V. Tsirel, (2010), "A Spectral Analysis of World GDP Dynamics: Kondratieff Waves, Kuznets Swings, Juglar and Kitchin Cycles in Global Economic Development, and the 2008–2009 Economic Crisis", în *Structures and Dynamics*, vol.4, nr.1, pp.1-55, <http://128.48.120.222/uc/item/9jv108xp> [accesat la 09.03.2011]

² Vezi în Anexe structurarea ciclurilor Kondratieff, cu fazele de declin și ascensiune corespunzătoare fiecăruia, în viziunea explicită a lui Andrez V. Korotaev, cf. art.cit.

vogă la acea vreme, nu s-a pus accent pe educația formală (Mitch, 1999, p. 242), accente puțin mai vizibile existând în Europa Centrală și de Nord (Germania, Suedia și Elveția). În acest prim ciclu, educația a fost o activitate sau un apanaj al clasei superioare, curricula fiind în mare parte religioasă în conținut și tradițională în transmitere, lucrurile nefiind foarte mult diferite în SUA (Mc.Adams, 1993, p. 31). Semnificativ este de notat faptul că în a doua jumătate a acestui ciclu economic (1824- 1849), ce corespunde cu certitudine unei faze de descreștere urmată de o creștere mult prea timidă, renumitele *common schools* au prins teren în SUA; Marcus (1983) chiar se referă la fenomen ca la o “*renaștere educațională*” (p. 92), în contextul dramaticelor schimbări socio-economice impuse de industrializare, fenomenul imigraționist și urbanizare, ceea ce a schimbat fundamental aspectele unei vieți agrare, deci evoluție mult diferită față de Europa. Lesne se poate observa că, pe perioada acestui prim ciclu Kondratieff, declarată ca o perioadă de tranziție de la societatea feudală agrară la una industrială, accentuată în timpul celui de-al doilea ciclu, trei evoluții importante au produs reverberații: apariția statului națiune cu revoluția franceză din 1789 (cu implicații mult mai vizibile în timpul celui de-al patrulea ciclu Kondratieff, la apariția *Welfare State*-ului); apariția diferențelor tipului de educație între Europa (inventarea învățământului profesional, tehnic, vocațional) și SUA (ideea de școală publică liberă în concomitență cu mișcarea acelor *common schools*); apariția conceputului de *grade level* pentru educația urbană în SUA (în faza de declin a primului ciclu).

2.2. Kondratieff II (1849-1894)

Definit ca “vârf al sistemului liber capitalist” sau al apariției de trusturi, oligopoluri și monopoluri, acest ciclu economic, marcat de noi tehnologii (apariția căii ferate, a industriei oțelului, a construcțiilor navale) a marcat creșterea fără precedent a economiilor Europei și SUA; în timpul acestei perioade, majoritatea firmelor au fost mici, marcante într-o piață locală, neintergrate vertical sau orizontal, deși puterea economică s-a dezvoltat pe apariția conceptelor de răspundere limitată, manageriere profesională, corporație integrată (Sterman, 1985, p. 154). La nivel ideologic, ciclul corespunde analizei marxiste a sistemului capitalist elaborată la nivel de predicții, principalele teze marxiste fiind propagate de Engels către sfârșitul acestui al doilea ciclu Kondratieff. Și după cum se știe analiza marxistă a capitalismului a nuanțat slăbiciunile majore ale sistemului, caracterul agresiv, monopolist; acest *laissez-faire*, care a cauzat o mare sărăcie și mizerie la nivelul populației active, a creat un sistem social injust în care o mare parte de avuție a fost concentrată în mâna unei minorități, inechitate corectată prin apariția *Welfare State*-ului (prin scrierile lui Keynes) în Occident prin anii 1930.

La nivelul sistemelor de educație, asistăm la a doua epocă de renaștere și iarăși în perioada de declin al ciclului (1872-1894). Este vorba, în primul rând, despre apariția ideii de *public high school* (James Pierce în Michigan, 1871, cf. Cohen, 1971, p. 21) și mai apoi de nașterea conceptului de educație progresivă care a devenit marca educației americane pentru tot secolul următor. În ultimii 25 ani ai secolului al 19-lea, au apărut puternici rivali pentru SUA: Marea Britanie și Germania (Hopkins și Wallerstein et al.,

1996; Kindleberger, 1996). Avându-și rădăcinile în teoriile lui Parker (1870), continuând cu Pestalozzi, Froebel și Herbart, progresismul s-a manifestat ca răspuns la criza socială din orașe având ca principale axe un nou tip de societate (colectivist-cooperatistă, grupuri centrate) și o nouă concepție a pedagogiei educaționale (desăvârșită de Dewey în laboratoarele Universității din Chicago în 1896). Trebuie remarcat și faptul ca hegemonia britanică era pe punctul de a se încheia și cei mai mulți dintre specialiști corelează aceasta cu faptul că nu este întâmplător aversul Marii Britanii pentru învățământul tehnic, în antiteză cu manifestările din SUA și Germania (Kindleberger, 1996, p. 146). Doar după anul 1895 științele tehnice, matematica, chimia și-au găsit loc în curricula universităților britanice. În tot acest timp, pe tărâm american deja avea loc “mariajul” dintre știință și industrie, astfel că efectul de noi utilizări ale progreselor științifice cu aplicabilitate directă în producția industrială a servit la creșterea impresionantă a numărului de brevete de invenție (Tylecote, 1993, p. 65).

Ce trebuie semnalat ca specificitate pentru acest ciclu economic, este faptul că statul-națiune a exercitat un rol major în reglarea chestiunilor educaționale și sociale (a se vedea situația din SUA, când stat după stat a adoptat legi cu privire la toate cele trei trepte ale învățământului, cf. McAdams, 1993, p. 32). Interesant este faptul că, în timp ce statul a aratat un real interes în chestiunile ce priveau învățământul, la nivel economic nu se observa aceeași implicare, decât după colapsul din timpul *Marii Depresiuni*, această observație întărind ideea enunțată deja anterior, conform căreia reformele în învățământ au survenit în perioadele de declin și fazele timpurii ale creșterii în cadrul fiecărui ciclu Kondratieff.

2.3. Kondratieff III (1894-1945)

Acest al treilea ciclu (cu fază de ascensiune 1894-1923/4 și de declin 1923/4-1945, cf. Schumpeter, 1939 apud Kleinknecht, 1985, p.217; Sterman, 1985, p. 142), este asociat cu expansiunea trusturilor, monopolurilor, fiind denumit “capitalismul monopolist”. Tot acum are loc poate cea mai abruptă criză economică industrială a capitalismului și implicarea cea mai activă a statului în activitatea economică (mai ales după cel de-al doilea război mondial) în activitatea economică, prin măsuri centralizate de reglementare. Administrația Roosevelt adoptă, în 1935, *Actul Wagner*, ceea ce a reșezat pe noi fundamente relația capital-muncă, ca parte a unui program social mai mare, cunoscut sub numele de *New Deal*. Economistul britanic J.M.Keynes kiar realizează o descriere impresionantă a rolului statului la nivel macroeconomic pentru această perioadă (*General Theory*) care a prelungit mai târziu *New Deal*-ul într-o gamă extinsă de dispoziții privind bunăstarea; toate acestea s-au manifestat mai târziu sub forma *Welfare State*-ului (sau keynesianism), după al doilea război mondial, în timpul celui de-al patrulea ciclu Kondratieff, până spre mijlocul anilor '70, ceea ce a determinat începutul unui alt declin în economiile Vestului. O altă importantă inovație în cadrul acestui ciclu a fost și ceea ce Tylecote (1993) denumea “*stilul Fordist*”, care nu era altceva decât o largă concepție a Taylorismului care punea accentul pe producția de masă, implicând astfel apariția unui nou stil de organizare și care, așa cum observa Freeman (1985), a fost un auxiliar puternic

al creșterii economice din 1920 din SUA, devenit paradigmă numai după adaptarea la majora criză structurală din anii 1930, reclamând emergența tehnicilor keynesiste de reglare a sistemelor economice.

La nivelul politicilor cu impact în sistemele de învățământ, trebuie remarcat ca New Deal-ul a reprezentat „o formă de guvernământ în care cetățenii pot aspira să ajungă la nivelul minim al bunăstării sociale, inclusiv educație, sănătate...” (Morrow și Torres, 1999, p. 95) și de aceea învățământul a fost văzut ca o investiție care asigură bunăstarea individuală și socială pe termen lung. Strict, au fost continuate măsurile de la sfârșitul celui de-al doilea ciclu Kondratieff, astfel că învățământul superior s-a confruntat cu primele semne de masificare: “educația pentru toți tinerii americani”, spe exemplu (Connell, 1980, p. 353) Stilul fordist, de asemenea a marcat această perioadă prin faptul că a condus la gestionarea unui sistem de școli și universități publice în continuă expansiune, având în vedere ideile progresiste ale modelelor de organizare propuse sau sugerate. Pentru faza de declin a acestui ciclu, putem reține, din literatura de specialitate, anumite inițiative foarte importante pentru reformele în învățământul superior: stabilirea etatismului, scientismului și behaviorismului în domeniul educației, ierarhizarea, centrarea organizațională în administrațiile universităților, măsuri recurent coordonate pentru stimularea și încurajarea mobilității studenților, reforme majore curriculare în mai toate sistemele educaționale. Putem astfel observa că, dacă în cadrul primului ciclu Kondratieff s-a remarcat apariția și dezvoltarea învățământului elementar public, în următorul ciclu s-a pus accent pe învățământul public la nivel de liceu, în al treilea ciclu pe masificarea învățământului superior cu accente pe accesul deschis tuturor (*open access*).

2.4. Kondratieff IV (1945-1995)

Asociat cu renumitul capitalism monopolist de stat sau cu intervenția statului în creștere, acest ciclu economic a cunoscut și ascensiunea statului socialist planificat central și expansiunea corporațiilor multinaționale. Supremația completă a statului-națiune este caracteristica de bază a acestui ciclu economic, până la declanșarea războiului din Vietnam, mișcările studențești și declanșarea embargoului petrolului din 1973, când economiile occidentale au început un declin constant, care a durat aproximativ 20 ani. La nivel ideologic, trebuie semnalată apariția neoclasicismului prin scrierile și concepțiile școlii austriece, reprezentată mai ales de F. Von Hayek și apoi de M. Friedman. Îmbățișată de regimul Thacher în Anglia și de administrația Reagan în USA, noua paradigmă a produs mutații esențiale care au culminat chiar cu colapsul din 1989 din țările socialiste din Europa de Est, devenind astfel paradigma globală, care a condus ulterior la paradigma pieței libere, specifică actualului ciclu în care ne aflăm.

Scientismul sau pozitivismul științific, ca inovație de excepție specifică ciclului anterior, se dezvoltă ca un real funcționalism structural pe parcursul acestui ciclu și care marchează întreaga evoluție a politicilor, practicilor și reformelor din sistemele de învățământ superior la nivel global. Masificarea învățământului superior american

(transformarea „din întreprinderea pentru o elită, pentru una care a servit o populație de masă”, cf. Marcus, Leone și Goldberg, 1983, p. 10) a dat tonul acestui fenomen ireversibil care a tras, după sine: alocarea de bugete considerabile pentru învățământ, cercetare și dezvoltare, reformarea curriculei, a mobilităților, a parteneriatului educație-industrie.

Ce trebuie remarcat, este faptul că, spre deosebire de celelalte cicluri economice, în acesta, marile reforme din domeniul învățământului au avut loc între anii 1940-1960, deci în perioadă de creștere și nu de declin, fenomen explicat de literatura de specialitate de ascensiunea implicării statului națiune. Specific acestei perioade este și fenomenul de debut al privatizării unora dintre instituțiile de învățământ superior, descentralizarea sistemelor de educație la sfârșitul anilor 1980 (mai ales în SUA, Anglia, Suedia, Danemarca și alte țări nordice, cf. McAdams, 1993), apariția unor noi domenii în structurile curriculelor (epistemologie, fenomenologie) marcate de noua concepție a constructivismului, restructurarea organizațiilor naționale și internaționale în domeniul învățământului superior, adoptarea de strategii de management corporatist între anii 1980-1990 (Wallerstein, 1996, p. 224).

2.5. Kondratieff V (1995-2045/50)

Pentru acest ciclu,³ la o primă radiografiere, seizabil este faptul că economiile occidentale au început să crească constant de prin anii 1990 însă criza economică din 2007 a alterat vizibil acest ritm. Inovațiile începutului de ciclu (microelectronică, robotică, biotehnologie, genetică, etc) au condus la o explozie informațională fără precedent care au generat apariția de noi servicii și piețe emergente-surpriză. Toate acestea repoziționează și impun o regândire a modului de a “învăța superior”: noi branduri educaționale, reforme curriculare fundamental modificate vor putea apărea după 2020. Sub imperiul paradigmei neo-liberale socio-economice, statul națiune se va retrage și mai mult, internaționalizarea și globalizarea învățământului superior fiind cuvintele de ordine, guvernate de privatizare și descentralizare cvasi-generală. Din acest punct de vedere și dacă nu ar avea loc alte fenomene regresive, este aproape imposibil să nu se accentueze disparitățile dintre bogați și săraci, Nord și Sud, astfel ca în acest nou ciclu inegalitățile sociale parcă reamintesc de capitalismul secolului al 19-lea, dar de această dată, la scară globală. Dar ca și în cazul ciclurilor anterioare, fiecare paradigmă care se

³ După unii economiști, economia globală nu a intrat în al cincilea ciclu Kondratieff, aceasta aflându-se încă în faza de recesiune transformățională. Unul dintre susținătorii acestei abordări – Wallerstein – prezintă drept argument tendința de reducere a ratei profitului societăților nefinanciare la nivel global, ceea ce nu poate fi deloc specific reluării expansiunii economice pe termen lung. Vezi mai pe larg la Patomäki H. (2004) „The long downward phase of the capitalist world economy and the potential for future crises and wars” ,University of Helsinki, Fifth pan-european conference, Haga, apud Marin Dinu, Marius Marinaș, “Transformarea economică a Uniunii Europene în contextul ciclurilor Kondratieff”, http://www.dinumarin.ro/pdf/articole/8/4_dinu.pdf [accesat la 11.04. 2011]

dezvoltă poate fi distrusă de anomalii proprii declanșate de mișcări socio-politice, inerent... economice, așa cum demonstrează actuala criză financiară globală.

3. ACADEMICUS vs. OECONOMICUS ÎN PREAMBULUL CRIZEI ECONOMICE ACTUALE - O POSIBILĂ ASCENSIUNE A CICLULUI KONDRATIEFF V?

Problema educației și a învățământului superior (în care componenta cercetării are un rol definitoriu) ca prioritate globală („internationalization is changing the world of education and globalization is changing the world of internationalization”)⁴ este unanim recunoscută. În actualul ciclu Kondratieff, a globalizării prin excelență, modelarea și redefinirea învățământului superior este marcată atât de tendințele ciclului anterior (masificare, internaționalizare, educație transnațională prin mobilități) dar și prin noi tendințe: educație pe tot parcursul vieții și la distanță prin e-learning, clasificări și ranking-uri internaționale, asigurarea calității, legătura universitate-industrie-mediu privat, noi abordări ale guvernantei, libertății și gestiunii academice, exodul de creiere și marketizarea/privatizarea, etc. Fiecare dintre aceste provocări par “atentate” la valorile tradiționale dar ele, sub presiunea atractivității, competitivității și modernizării, redefinesc modul în care universitatea secolului XXI poate servi individul și societatea.

Literatura de specialitate a acreditat sintagma *Emerging Global Model* – EGM (Mohrman et al., 2008) când se vorbește despre noua provocare a învățământului în secolul XXI, ale cărei caracteristici (misiunea globală, cercetarea intensivă, noi roluri pentru profesori, fondurile diversificate, recrutarea la nivel mondial, creșterea complexității, noi relații cu guvernele și industria, colaborarea cu instituții similare la nivel mondial prin parteneriate diverse) definesc noi direcții într-o abordare integrată, conturează un matrix pentru globalizare și internaționalizare în învățământul superior, fără a pierde din vedere dimensiunile locale și naționale. Rolul strategic al învățământului superior este de a căuta soluții la provocările și oportunitățile inerente globalizării (sănătate, energie, securitate alimentară, mediu și dialog intercultural) iar apariția universităților cu adevărat globale, care nu intenționează doar să concureze la nivel mondial în bursa resurselor (profesori, cercetători, studenți, infrastructură), ci și să ofere cunoaștere avansată, nu este decât un răspuns la agresivitatea economiilor emergente care au generat interdependențe asimetrice în metamorfoza paradigmelor academice. Adaptarea la fluxurile financiare, comerciale, ale serviciilor și ideilor dincolo de granițele naționale, a condus la o masificare exponențială (mai ales după 1960) grefată pe evoluția halucinantă a tehnologiei informațiilor și a noilor media. Deși adesea sunt în conflict cu societatea în ceea ce privește misiunea și rolurile (conflicte ideologice și politice

⁴ În dezbateră publică, *globalizarea* este frecvent confundată cu *internaționalizarea*. O analiză pertinentă despre acest subiect, vezi la Conf. univ. dr. Remus Pricopie (coord.), „Universitățile în contextul europeanizării și globalizării. Analiza diagnostic”, document în cadrul proiectului strategic *Calitate și leadership pentru Învățământul Superior Românesc*, pp. 8-9, 2010, http://www.edu2025.ro/UserFiles/File/PR1/Panel5/diagnostic_panel5.pdf [accesat la 10.02. 2011].

structurale), universitățile vizează legături directe, intrinseci, pe termen lung pentru economie și pentru nevoile practice ale societății iar valoarea și recompensarea le sunt oferite academic și instituțional pe bază de productivitate în cercetare. Devenite incubatoare de cercetare și formare, universitățile furnizează competențe necesare pentru un număr tot mai mare de noi profesii care necesită cunoștințe și abilități sofisticate, dar în maniera *equal opportunity*, prin burse, programe de împrumut, PPP etc (Gidley et al., 2010).

Dezvoltarea economică inegală cu consecințe asimetrice în peisajul academic mondial a condus la o mobilitate socială marcată de variații și diversitate, disparități între sistemele educaționale și de aceea mediul academic mondial este chemat nu doar să răspundă la schimbări dar să și inițieze schimbări. Externalizarea beneficiilor prin internalizarea costurilor au reprojecțat funcțiile educației universitare și deși uneori învățământul superior este perceput ca marfă ce trebuie tranzacționată, trebuie subliniat că peisajul internațional academic (Transnational Higher Education - TNE), în societatea secolului XXI este propulsat și gravitează în jurul paradigmelor de internaționalizare, americanizare, europenizare și globalizare (Deem, 2008). Recunoașterea calificărilor, asigurarea calității, relaționarea cercetare aplicată-cercetare de bază prin parteneriate cu marile consorții industriale, circulația transfrontalieră a studenților și programelor de studii, utilizarea limbii engleze ca lingua franca pentru comunicarea științifică, multiculturalismul și omogenizarea, recompun mozaicul vocației Universității în epoca post-industrializării, a erei informaționale și a globalizării. Parcursul Academiei lui Platon de la *magistorum Universitas et scholarium* (comunitatea de profesori și studenți) până la *multiversity*, *open university* și *e-learning* a cunoscut reacțiile și transformările humboldtine sau ale cardinalului Newman, în secolul al XIX-lea, care au rămas definitorii structural. Compartimentarea managerială a universităților prin adaptarea la noile provocări dar mai ales la explozia multibenefică a sectorului TIC, prin eliminarea nevoii de proximitate spațio-temporală, a condus la supraspecializări funcționale în care glocalizarea și regionalizarea concurează internaționalizarea (Peters, 2007).

Dar relația global-local nu este deloc una dezavantajoasă, întrucât universitățile transplantează contextului local ceea ce acumulează prin experiența globală. (Loberas și Escrigas, 2008). Ele sunt situate într-un spațiu care nu se definește strict național sau mondial dar care le implică pe amândouă. De aceea, în contextul globalizării, în acest ciclu Kondratieff pe care îl traversăm, cea mai mare provocare a instituțiilor de învățământ superior este cea de a conserva, dezvolta, eficientiza rolul lor ca o *glocal multiversity* (Delanty, 2008), prin redefinirea lui *homo academicus* (Stromquist et al., 2007) într-un *mundus academicus*. Recognoscibilă deja la radiografia vectorilor globalizării – economie, cultură, ideologie, politică, securitate, viață socială -, după abandonarea mării ideologii a hiatusului marxisto-leninist, departe de a fi găsit o nouă *terra promissa*, lumea de astăzi - mundus-ul, kosmos-ul contingent - se configurează în jurul unei fluidizări a ceea ce până acum era fix: statul națiune, convertindu-l în statul-regiune, uniuni continentale sau intercontinentale.

Sensul mutațiilor la care asistăm (deși controversesele recesiunii actuale încă nu și-au spus pe deplin cuvântul!) provin din corespondențe non-cauzale între evenimente, formând un sistem de ecouri, reluări și rezonanțe, un sistem de reguli nescrise *de jure* dar recunoscute *de facto*. Și toate acestea se regăsesc în matricea surprinsă de sintagma de-acum consacrată de *democrație de piață*, constituind o nouă paradigmă-matrice care, *eo ipso*, suferă modificări continue și care vrea să imprime societății propriul chip; iar societatea, statul, acționează nu tocmai favorabil la transformarea capitalistă a mai tuturor valorilor umane și chiar a omului însuși, în mărfuri.

Deplasarea și acumularea capitalului, (re)organizarea producției, comerțul și investițiile se realizează tot mai mult la scară mondială; totuși, contururile naționalului, limitele *a quo*(de unde) - *ad quem*(până unde) ale autonomiei sale, opțiunile sale de politică (micro/macro) economică se pierd pe traiectoriile de dezvoltare actuale. Astfel se schimbă poziția relativă a țărilor pe plan internațional, configurând o nouă diviziune mondială a muncii și o nouă geopolitică globală. Timpul unei lumi unipolare a trecut, a expirat; în ultimii ani s-a produs o regionalizare și o internaționalizare crescândă a producției, astfel echilibrul puterii economice s-a deplasat tectonic în mod semnificativ spre domenii re-configurate prin însuși pragmatismul economic global. Dintre toate, ca fundament și element de dispersie, economia bazată pe cunoaștere se detașează invariabil. Și după cum se știe, economia și/sau societatea bazată pe cunoaștere dezvoltă ultrarapid la nivel global și în cele mai multe dintre națiunile dezvoltate socio-economic, avuția națională care depinde acum mai mult de educație decât de resursele naturale. Utilizată ca vector de prim rang, această economie bazată pe cunoaștere redescoperă astfel misiunea Universității în lumea de azi, repune în drepturi pe *homo academicus* și asimptoticul său destin, un destin grefat pe arhetipuri uneori mult prea teoretizate prin pattern-uri care astăzi se juxtapun sinergic sau...tensionant în “rubricile actului de identitate” al noului *mundus academicus*.

Biografia educației academice, punctată de paradigmele Evului Mediu, care declanșează mecanisme arhetipale ale rolului Universității într-un inventar scolastic, sub imperiul manifestării acerbe a lui *homo oeconomicus*, re-proiectează funcții și roluri modernizate Universității, revelează noi traiectorii și frontiere pentru *mundus academicus*. O schimbare destul de subtilă are loc la nivel mondial, prin care rolurile naționale anterioare și culturale ale învățământului superior sunt eclipsate de „rațiunea economică”. Rolurile se inversează sau coexistă pașnic, astfel că *homo oeconomicus* propovăduiește cu timp și fără timp rețetarul prescris auctorial *erga omnia Universitas* (de a conserva, dezvolta, eficientiza rolul lor de la *local university* la o *glocal multiversity*) și re-creează pe *homo academicus* într-un *mundus academicus*, în care noile tehnologii, cu mixul de oportunități pe care îl oferă, creează noi paradigme de învățare/cercetare, re-definește turnul de fildeș al universităților ca agent pro-activ la nivel glocal în condițiile și strategiile de inputs și outpus ale knowledge based society. Destinul implacabil astfel redefinit simbiotic (*homo academicus* furnizează soluții, *homo oeconomicus* le pune în practică) obligă mediul academic mondial nu doar să răspundă la schimbări dar să și inițieze schimbări.

Astfel, în relația *homo economicus* vs. *homo academicus*, simplist, aș putea spune că primul nu-l înțelege pe celălalt: *homo oeconomicus* nu poate înțelege noțiunea de putere sau să absoarbă noțiuni de capital cultural, reproducere culturală sau habitus academic; totuși în magnificența și autosuficiența sa, el vede mundus-ul academic ca motor al creșterii economice iar pe *homo academicus* uneori rigid dar splendid în tenacitatea de a manevra acest motor. Iar secretul acestei tenacități sta în creșterea abilității lui de a transfera cercetarea în industrie, de a genera invenții și patente noi. Iar acesta este punctul în care *mundus academicus* asimilează în maniera *win-win* și calitatea de "motor al inovațiilor" și capacitatea de a-și comercializa cercetările, oferind rezultate multibenefice economiei largi și societății ca întreg.

În acest spectru, justificat sau nu (și asta în funcție de *qui et quomodo* –cine și cum introspectează) apare întrebarea: *Există riscul ca Universitățile să împrumute prea mult din ethosul corporatist care este cea mai mare amenințare la adresa libertății academice și a autonomiei instituționale...? Va putea homo academicus să se adapteze la valorile lui homo oeconomicus, să-și vândă know-how-ul și să producă profitabil?* Unii ar spune că e o degradare a funcției ontologice a Universității, alții că e cel mai pozitiv rezultat al devenirii istorice a ei. Dar dincolo de supoziții și ipoteze, fără a relativiza prin *reductio ad absurdum* eventuala contopire a opiniilor contrastante, potențator se decelează adevărul că fuziunea sintetizatoare și completivă a educației și cercetării în mediul coagulant al economicului, generează nu numai *high volume*, ci și *high value*, care, inflexibil, conduce la îmbunătățirea calității generale a vieții umane.

Nu putem ști dacă acest lucru înseamnă un alt pas într-un proces globalizant evolutiv sau dacă se va dovedi a fi un salt cuantic de anvergură în dezvoltarea socio-economică în cadrul acestui ciclu economic pe care îl traversăm. Ceea ce este însă evident, este faptul că, în prezent, *homo academicus* e puternic implicat în *mundus oeconomicus*, în timp ce *homo oeconomicus* dinamizează globalist întreg *mundus academicus*.

Bi-direcționalitatea acestui proces imprimă ritmuri interactive ambelor entități și tipologii socio-umane, ritmuri ce se constituie ca răspunsuri interactive la impactul globalizării, iar aceste răspunsuri sunt perpetuu conturate de viziuni sinoptice proiectate în contextul conglomeratului academic-economic, în care competiția și performanța pendulează între Economie, Eficiență Eficacitate, un *matrix 3E* care polarizează axiologic spațiul mondial între SUA, Asia-Pacific și Europa. Imaginând o corespondență între profilul general al fiecărei regiuni și denumirile unor concepte din spațiul ludicului, paradigmatic pot asocia și economic și academic noțiunile de *monopoly*, *puzzle* și *domino* regiunilor amintite.

Este arhicunoscut că SUA sunt un copleșitor magnet de creiere, de talente, de resurse, în timp ce celelalte națiuni se confruntă cu o pierdere a lor. Dar de ce SUA reușesc aceste performanțe? De ce sunt ele mereu câștigătorul care ia totul în "jocul de Monopoly" la scară globală? De ce reușesc o hegemonie aproape invincibilă mai ales în lumea

academică? ⁵ Conglomeratul de politici concertate în investiții, cercetare, resurse umane, finanțare dar mai ales calitate academică, poate fi un răspuns. De ce calitate? Pentru că în SUA acreditarea unei universități este întemeiată pe credința că instituțiile sunt ele însele responsabile de calitate academică; că misiunea instituțională este esențială pentru a judeca actele de calitate, așa cum este autonomia instituțională și că învățământul superior înflorește într-un mediu descentralizat. În acest mediu, orientarea spre societate și orientarea spre eficacitate tehnologică și economică, susținute de cercetare, au condus la viziunea unui homo academicus pragmatic, adaptat cerințelor globale. Prin educarea studenților de top și poziționarea ca un hub deschis de idei și conexiuni pentru cercetătorii din întreaga lume, SUA poate rezista dar mai ales produce excelență, concurență și leadership în “războiul” academic global. Continuând să ureze un *welcome* pe toate meridianele academice și să recruteze cei mai buni studenți din lume, exportând tehnologie și cercetare la cel mai înalt nivel, promovând în maniera open doors colaborări transnaționale, de fapt, SUA nu susține doar propria excelență academică, ci metamorfozează benefic, globalist, cunoașterea și prosperitatea economică.⁶

⁵ În opinia cercetătorilor acestei problematice, instituțiile academice americane rămân de neegalat. Vezi P. G. Altbach, L. Reisberg, L. E. Rumbley, „Trends in Global Higher Education: Tracking an Academic Revolution. A Report Prepared for the UNESCO 2009 World Conference on Higher Education”, UNESCO, Paris, 2009, <http://unesdoc.unesco.org/images/0018/001831/183168e.pdf> [accesat la 07.03. 2011]

⁶ Universitățile din America sunt universal recunoscute ca lideri mondiali în știință și inginerie, de neegalat după WWII, în volumul mare de excelență, burse și inovare pe care acestea le generează. Statele Unite, de departe sunt cel mai mare magnet pentru studenți din străinătate, la toate nivelele de studiu și în cele mai multe dintre domenii. Studenții străini domină acum programele de doctorat în domenii STEM, care constituie, de exemplu, 65%, 64%, 56% , din numărul de doctori în IT, inginerie și fizică. Dacă SUA generează exodul de creiere în lume, aceasta e posibil întrucât politica de internaționalizare este foarte bine conturată: consolidarea relațiilor economice externe prin atragerea și formarea de experți în domenii cheie și atragerea pe piața cercetării și a muncii de resursă umană prin politici, inclusiv fiscale, avantajoase (sistem de burse, infrastructură hi-tech de ultimă generație, oportunități de dezvoltare personală, experiență internațională ulterioară pe piața muncii). Astfel aprox. 50% din studenții care câștiga doctorate în domeniul științei și tehnologiei provin din străinătate și 25 % din corpul profesoral al colegiilor și facultăților americane de astăzi sunt născuți în străinătate. Creșterea cu 8% a numărului studenților străini în 2008/2009 față de anul precedent (total de 671.616) continuând trendul ascendent din ultima perioadă (al treilea an de creștere consecutivă), dovedește indubitabil că SUA continuă să fie “magnetul mondial”. Iar impactul pozitiv pe care studenții străini și familiile lor îl au asupra economiei americane este deloc de neglijat (peste 17,8 miliarde \$ în 2008/2009). Investind aprox. 395 miliarde \$ în C&D (2008), din care 52 miliarde (13%) direct de către instituțiile academice, 1,9 miliarde \$ în echipamente de cercetare, este de înțeles de ce USA au astăzi 54 universități în top 200 și 70% dintre laureații premiilor Nobel sunt angajați ai universităților americane. Output-urile giganticei infrastructuri de C&D americane sunt de asemenea notabile (apr. 28% din totalul mondial de articole și brevete la nivelul anului 2007. Despre toate acestea, a se vedea la Peter D. Eckel, „Mission Diversity and the Tension between Prestige and Effectiveness: An Overview of US

Este evident că suntem martorii creării unei noi hărți geografice a lui *mundus academicus* și obligatoriu trebuie să ne îndreptăm atenția spre o creștere uimitoare și impactul global al cercetării și inovării în China. Cu o convingere puternică pentru promovarea competitivității internaționale în economia bazată pe cunoaștere, China a aderat la ideile neo-liberalismului prin deschiderea economiei la piețele globale⁷ și în decurs de trei decenii a realizat obiective pe care țările dezvoltate le-au îndeplinit în o sută de ani.⁸ China nu poate oferi numai exemple bune, ci chiar soluții bune, oferindu-ne o

Higher Education”, în *Higher Education Policy*, nr. 21, 2008, pp. 175-192, <http://www.palgrave-journals.com/hep/journal/v21/n2/full/hep20082a.htm> [accesat la 12.03.2011]; Wendy Erisman, Shannon Looney, „Opening the Door to the American Dream: Increasing Higher Education Access and Success for Immigrants”, a report by Institute for Higher Education Policy, April 2007, <http://www.ihep.org/assets/files/publications/m-r/OpeningTheDoor.pdf> [accesat la 12.03.2011]; John Aubrey Douglass, „Treading Water: What Happened to America’s Higher Education Advantage?”, http://cshe.berkeley.edu/publications/docs/GlobalizationsMuse_Ch8.pdf [accesat la 12.03.2011]; Roger L Geiger, „The Quest For 'Economic Relevance' by US Research Universities”, în *Higher Education Policy*, no. 19, 2006, pp. 411–431, <http://www.palgrave-journals.com/hep/journal/v19/n4/full/8300131a.html> [accesat la 12.03.2011]; J. Puukkaand, F.Marmolejo, „Higher education institutions and regional mission: lessons learnt from the OECD review project”, în *Higher Education Policy*, nr. 21(2), pp. 217-245, 2008, <http://www.palgrave-journals.com/hep/journal/v21/n2/abs/hep20087a.html> (accesat la 17.03.2011); UNESCO și Institute for Statistics, „Global Education Digest 2009. Comparing Education Statistics Across the World” Montreal, Quebec, Institute for Statistics, 2009, http://www.uis.unesco.org/template/pdf/ged/2009/GED_2009_EN.pdf [accesat la 17.03.2011]; NAFSA - Association of International Educators, „The Economic Benefits of International Education to the United States: A Statistical Analysis – 2003-2004”, 2004, http://www.nafsa.org/_File/_usa.pdf [accesat la 28.04.2011]; Mei Li, Sriram Shankar, Kam Ki Tang, „Why does the US dominate university league tables?”, School of Economics Discussion Paper No. 391, June 2009, <http://www.uq.edu.au/economics/abstract/391.pdf> [accesat la 28.04.2011]; Ben Wildavsky, „US: Welcoming academic globalisation”, în *University World News*, 21 February 2010, <http://www.universityworldnews.com/article.php?story=20100219124330543> [accesat la 24.04.2011).

⁷ Înainte de 1890, sistemul său de educație a constat în principal în școli private sau colegii și a fost influențat de Europa. Universitățile chineze au început să apară în anii 1890, fiind influențate de modelul francez în structură și cursuri, dar au copiat în principal Japonia. După fondarea Republicii Populare Chineze, învățământul superior din China a transplatat modelul Uniunii Sovietice de atunci, naționalizând toate instituțiile. Începând cu 1978, China a început să studieze avantajele restructurării universităților din perspectivă globală. Vezi la Manhong Lai, Leslie N K Lo, “The Changing Work Lives of Academics: The Experience of a Regional University in the Chinese Mainland”, în *Higher Education Policy*, nr. 20, 2007, pp. 145–167, <http://www.palgrave-journals.com/hep/journal/v20/n2/full/8300148a.html> [accesat la 15.04.2011).

⁸ Gu Mingyuan, directorul Institutului de Educație din China, a folosit cuvintele „salt” și „minune” pentru descrierea parcursului de dezvoltare a învățământului în anii reformei. Wang Dinghua, a arătat că în China s-a îndeplinit în mai puțin de 30 de ani obiectivul de generalizare a învățământului obligatoriu, pe când Statele Unite, Japonia și alte țări dezvoltate l-au realizat într-o sută de ani. Vezi Ministry of Education, „National Education Development Statistical Bulletin

reală lecție de performanță.⁹ Rămânând țara care va avea cel mai mare impact pe piața exportului de educație, în efortul său concertat de a deveni, cu șanse reale, o națiune competitivă la nivel global,¹⁰ China rămâne marele miracol al contemporaneității, rămâne piesa de *puzzle* ce nu poate lipsi în interferențele academico-economice.

2006”, http://www.moe.edu.cn/edoas/website18/info_29052.htm [accesat la 15.04.2011].

⁹ Deși exercită în continuare un macro-control, guvernul chinez a încercat să diversifice furnizarea de educație performantă și prin componenta de finanțare pentru a permite creșterea durabilă a învățământului, diversificarea canalelor de finanțare este considerată ca fiind una dintre modalitățile posibile pentru a atinge un astfel de obiectiv și a constat în: proliferarea instituțiilor de învățământ superior privat (*minban*) care astăzi înrolează aproximativ 20% din nr. total al studenților; apariția acestor noi furnizori de educație a contribuit la transformarea rolului statului de la unic furnizor la facilitator, factor și autoritate de reglementare a serviciilor de învățământ; descentralizarea prin transferul a 90% din control către autoritățile locale și actorii non-guvernamentali; împărțirea costurilor educației între stat-părinți-studenți; fuziunea a sute de instituții de educație pentru eficientizarea managementului administrativ-financiar la nivel local; noua politică de admitere, care a sporit numărul studenților admiși, parțial contributori la propria educație; astfel, între 1999-2008, au fost admiși peste 40 milioane de studenți (6 milioane de studenți în 2008, de 4 ori mai mulți decât în urmă cu 10 ani). În toată această perioadă, eforturile Chinei au fost impresionante: o combinație de infuzii de fonduri semnificative către universități, transplantarea normelor occidentale de organizare academică și management instituțional până la deschiderea de filiale ale unor vestite universități occidentale. Astfel, în anul 2009: totalul național de studenți depășise 29.790.000, ceea ce înseamnă că astăzi China are cel mai mare număr de stagiați, absolvenți și studenți din lume, în creștere semnificativă față de 2007; existau 2305 instituții de învățământ superior, incluzând 1090 universități și 1215 de instituții în învățământul profesional terțiar; existau 413 institutele naționale de învățământ superior pentru adulți, și numărul de participanți era de 5.414.000 de persoane; numărul de studenți înscriși în toate tipurile de educație non-academică (life long learning) a fost de 2.894.600 și 5.317.000 stagiați în diferite domenii. Vezi despre toate acestea și alte amănunte despre mobilitatea studenților, capacitatea de inovare, structura de cercetare a Chinei la: M. Schaaper, „Measuring China’s innovation system: National specificities and international comparisons”, OECD Science, Technology and Industry Working Papers, 2009/1, OECD Publishing, <http://www.oecd.org/dataoecd/15/55/42003188.pdf> [accesat la 16.04.2011]; David A. Pendlebury, „Research Performance Measures and the Rise of Asia?”, în *International Higher Education*, no. 59, 2010, pp. 7-9, http://www.bc.edu/bc_org/avp/soe/cihe/newsletter/ihe_pdf/ihe59.pdf [accesat la 03.04.2011].

¹⁰ Problema cea mai importantă pentru China în a face față competitivității globale, a implicat modernizarea sistemului național de educație și s-a tradus prin eforturi pentru depășirea ineficiențelor, inechităților și subdezvoltării regionale. Astfel guvernul chinez a introdus diferite modele de restructurare și de fuzionare a universităților; cu vădita intenție de a identifica și dezvolta câteva universități de top mondial, guvernul a pus în aplicare câteva măsuri de reformă ca politici strategice, precum *Project 211* și *Project 985* pentru a concentra resursele de stat pentru câteva dintre universitățile naționale selectate pentru a face față competitivității globale. Philip G. Altbach vorbește pe larg despre disponibilitatea Chinei de a încheia parteneriate în domeniul învățământului superior cu țări din Europa sau USA, atăgând atenția asupra profitabilității asupra acestor parteneriate. Vezi pe larg în studiul „Chinese Higher Education in a Open-Door Era”, în

Procesul de globalizare și construcția unei Europe unite, problematica agitată a lumii contemporane, perenitatea infosferei prin mijlocirea noilor media și a tehnologiei informațiilor, societatea bazată pe cunoaștere, dinamica accentuată a piețelor muncii și a fluxurilor de capital, resurse umane și informaționale, multiplicarea “factorială” a furnizorilor de educație superioară, creșterea competiției globale între și/sau dintre universități - toate acestea sunt elemente cheie în ceea ce mi-aș permite să denumesc *efectul de domino* între inovațiile procesului Bologna și triumful valorilor.

Cu ambiția de a deveni cea mai competitivă și dinamică economie la scară globală, Europa a redimensionat mobilitatea academică, cooperarea în domeniul asigurării calității, parteneriatele dintre Spațiul European al Cercetării și universitățile de top ale lumii. În contextul în care a fost leagănul universității, prin eficientizarea prevederilor de la Bologna cu *full role* în procesul Lisabona în contextul internaționalizării, poziția de element *sine qua non* la scară globală, liant indisolubil în amalgamul cercetării de top și al performanțelor reclamate de societatea bazată pe cunoaștere, Europa își aclamă *in-ad-per se* efectele de domino în structura academică mondială.

International Higher Education, no. 45-2006, http://www.bc.edu/bc_org/avp/soe/cihe/newsletter/Number45/Number45.htm [accesat la 18.04.2011]; Amănunte semnificative și la H. M. Levin, & Z. Xu, „Issues in the expansion of higher education in the People's Republic of China” în H. Lauder, P. Brown, J. Dillabough, A. H. Halsey (Eds.), *Education, globalization, and social change*, New York, Oxford University Press, pp. 909-925; F. Huang, „Qualitative enhancement and quantitative growth: changes and trends of China's higher education”, *High Education Policy*, nr. 18, 2005, pp. 117-130, <http://www.palgrave-journals.com/hep/journal/v18/n2/abs/8300076a.html> [accesat la 18.04.2011]; Ministry of Education and Ministry of Finance, „Suggestions on Continuously Implementing the Items of Project 985”, 2005, Beijing, la Ka Ho Mok, Ying Chan, „International Benchmarking with the Best Universities: Policy and Practice in Mainland China and Taiwan”, în *Higher Education Policy*, nr. 21, 2008, pp. 469-486, <http://www.palgrave-journals.com/hep/journal/v21/n4/full/hep200821a.html> [accesat la 19.04.2011]. De asemenea, amănunte semnificative și la K.L. Ngok, W.Q. Guo, „The quest for 'world class universities' in China: critical reflections”, în *The Journal of Comparative Asian Development*, nr. 6(1), 2007, pp. 21-44, sau în *Policy Futures in Education*, vol. 6, nr. 5, 2008, pp. 545-557, http://www.wwords.co.uk/pdf/validate.asp?j=pfie&vol=6&issue=5&year=2008&article=3_Ngok_PFIE_6_5_web, [accesat la 22.04.2011]; Philip Altbach, „The Asian Higher Education Century?”, în *International Higher Education*, no. 59, 2010, pp. 3-6, http://www.bc.edu/bc_org/avp/soe/cihe/newsletter/ihe_pdf/ihe59.pdf [accesat la 21.04.2011]; Uwe Brandenburg, Jiani Zhu, „Higher Education in China in the light of massification and demographic change”, Arbeitspapier Nr. 97, Oktober 2007, p. 47, http://www.che.de/downloads/Higher_Education_in_China_AP97.pdf [accesat la 21.04.2011]; Kathrin Mohrman, „World-Class Universities and Chinese Higher Education Reform”, în *International Higher Education*, no. 35, 2005, pp. 22-23, http://www.bc.edu/bc_org/avp/soe/cihe/newsletter/News39/text013.htm [accesat 22.04.2011]; Bin Wu, Zongnian Yheng, „Expansion of Higher Education in China: challenges and implications”, Briefing Series-issue 36, China Policy Institute-The University of Nottingham, <http://www.nottingham.ac.uk/cpi/documents/briefings/briefing-36-china-higher-education-expansion.pdf> [accesat 22.04.2011].

Fie că aparținem unei țări mai sărace sau mai bogate, fie că suntem pe un continent sau altul, trăim din ce în ce mai vizibil în lumina acestor interdependențe. Astfel globalizarea nu este doar fenomen academic sau tratată academic, ci provocare tratată mai ales prin consecințe.

De ce provocare? Pentru ca transnaționalizarea piețelor implicată de globalizarea economică, dezvoltă acele *brain-power industries* și ridică întrebarea: cum pot țările în curs de dezvoltare să participe la acest nou tip de putere? Globalizarea academică va inversa ierarhiile, va transforma cu rapiditate modelele de dezvoltare și îi va impune ca beneficiari pe cei care au știut să o studieze mai din vreme și să se replieze prompt și inteligent.

Genealogia lumii academice, teoretizată reprezentativ și identificată spațial la nivelul celor trei poli, diacronic arată ca secolul al XIX-lea a aparținut Europei, al XX-lea SUA și din ce în ce mai palpabil, că secolul XXI-lea va fi al Asiei-Pacificului.

4. SPRE O TEORIE A LONG WAVE-ULUI ÎN REFORMELE POLITICILOR ÎNVĂȚĂMÂNTULUI SUPERIOR SAU ÎN LOC DE CONCLUZII

Desigur, recurența ciclicităților de creștere și descreștere, după cum am văzut, nu poate fi disociată de fenomenele politice, sociale și economice, deși economiștii secolului trecut au detectat un model de non-ciclicitate bazați pe anumiți indicatori cantitativi în evoluția capitalismului industrial, mai ales. Reformele din învățământ, în parcursul lor evolutiv, s-au bazat pe faptul că inclusiv ciclurile lungi nu sunt procedee mecanice, ci doar o repetare de teme, motive, procese, relaționări în cadrul unor sisteme sociale punctate sau contrapunctate de economic (vezi și Goldstein, 1998, p. 6). Literatura de specialitate relevă faptul că și transformările din învățământ, pe “perioade de modificare incrementală punctate de schimbări discontinue sau revoluționare” (Tushman și O’Reilly, 1996, p. 11) nu sunt altceva decât “schimbări ce pot fi caracterizate prin perioade lungi de stagnare sau gradualism brusc” (Serman și Wittenberg, 1999, p. 323).

Paradigmele apărute, dezvoltate în cadrul fenomenului educațional la nivel superior, au apărut episodic dar întotdeauna relaționate socialului și mai ales economicului. Perioadele de declin din cadrul ciclurilor Kondratieff analizate mai sus, descoperă faptul că devine facilă determinarea momentelor de apariție a transformărilor sau a acelor puncte de cotitură în procesul evolutiv al reformelor din învățământul superior din ultimii 200 de ani, mai ales pentru capitalismul vestic. Reformele la acest nivel intervin grupat, în forma de “clustere” în perioadele de declin și început de ascensiune. Discursul reformist începe cu atât mai rapid cu cât declinul debutează, se intensifică pe măsura ce „criza internă” Kondratieff se adâncește, apar noi practici, idei strategii reformiste, de la progresism și linii conservatoare la practici outperform-iste sau organisme integrate constructivismului, devenind paradigme în curs de dezvoltare în timpul reformei, pentru ca în fazele de ascensiune ale ciclului Kondratieff respectiv, aceste paradigme să domine reformele din domeniul învățământului, astfel ca autoritățile pun în aplicare ceea ce paradigmele oferă.

Correspondente ciclurilor analizate, toate reformele din învățământ (aparitia filierelor vocaționale, tehnico-profesionale, pedagogia progresivă și transformarea acelor common school, “scientificarea” curriculei, pedagogia behavioristă, masificarea învățământului superior prin mobilități, organizarea ford-istă instituțională, egalitatea de șanse educaționale, abordări din perspectiva peței neo-liberale, descentralizare și post-fordism, pedagogie constructivistă, globalizare prin internaționalizare) s-au circumscris invariabil valorilor peren-esențiale ale lui Mann, Humboldt sau cardinalului Newman, progresismului lui Dewey, scientismului erei etatiste și în final constructivismului neo-liberal al pieței libere. Fiecare fază a avut propria pedagogie, curiculă, stil de organizare și modele educaționale livrate.

Este destul de evident faptul ca astăzi ne aflăm în fazele unui al cincilea ciclu Kondratieff, deși actuala criză produce... turbulențe. Dezbaterile internaționale de la începutul anilor `80 au propus trei linii majore de reformă: descentralizare, privatizare-marketizare, internaționalizare. Actuala criză poate reșeza și reformula strategiile începute atunci; în cazul în care logica internă din cadrul ultimelor patru cicluri Kondratieff analizate va fi valabilă și în acest ciclu, va mai fi de așteptat aproximativ 10 ani pentru o reformare radicală a sistemelor de învățământ superior, deși nota principală nu poate exclude fenomenul globalizării și probabil existențialismul va fi marca acestui ciclu.

Ce trebuie reținut, este faptul că puterea epistemologică, ontologic-axiologică a unei paradigme de reformă la nivelul învățământului superior actual nu poate constitui condiție *sine qua non* pentru a impune paradigma contemporană. Există două cai sigure: capacitatea noii paradigme de a răspunde la anomaliile acumulate de reformele ciclului anterior (cf. Simsek și Aztemiz, 1998) și capacitatea de a fiabiliza, integra paradigmele socio-economice emergente național, glocal sau global (cum a fost cazul regional al erelor ciclurilor progresist, etatist, neo-liberal).

BIBLIOGRAFIE

Berry B. J. L. (1991), *Long Wave Rhythms in Economic Development and Political Behavior*, Baltimore, MD: Johns Hopkins University Press

Cohen, S. (1971), “The Transformation of the School,” în G. F. Kneller (ed.), *Foundations of Education* (3rd ed.), New York, NY: Wiley

Connell, W.F. (1980), *A History of Education in the Twentieth Century World*, New York, NY: Teachers College Press.

Deem, Rosemary (2008), „Producing and Re/producing the Global University in the 21st Century: Researcher Perspectives and Policy Consequences”, în *Higher Education Policy*, nr. 21, , pp. 439-456, <http://www.palgravejournals.com/hep/journal/v21/n4/full/hep200818a.html> [accesat la 08.04.2011]

Delanty, G. (2008), „The university and cosmopolitan citizenship”, în GUNI (ed.), *Higher Education in the World: New Challenges and Emerging Roles for Human and Social Development*, Palgrave Macmillan, London, 2008

Freeman, C. (1985), „Technical Innovation, Diffusion, and Long Cycles of Economic Development,” în Vasko, T. (ed.), *The Long Wave Debate*, New York, NY: Springer-Verlag

Gidley, Jennifer M , Gary P Hampson, Leone Wheeler, Elleni Bereded-Samuel (2010), „From Access to Success: An Integrated Approach to Quality Higher Education Informed by Social Inclusion Theory and Practice,” în *Higher Education Policy*, nr. 23 pp. 123-147, http://www.palgravejournals.com/hep/journal/v23/n1/full/hep_200924a.html, [accesat la 14.04.2011]

Hopkins, T.K. and Wallerstein, I. (eds.) (1996), *The Age of Transition: Trajectory of the World System, 1945-2025*, New Jersey, NJ: Zed Books

Kindleberger, C.P. (1996), *World Economic Primacy: 1500 to 1990*, New York, NY: Oxford University Press

Kleinknecht, A. (1985), „Rates of Innovations and Profits in the Long Wave,” în Vasko, T. (ed.), *The Long Wave Debate*, New York, NY: Springer-Verlag

Lobera, Josep and Cristina Escrigas (2008), „The glocal multiversity: new roles and emerging challenges for human and social development”, <http://web.guni2005.upc.es/news/detail.php?id=1464> , [accesat la 12.04.2011]

Marcus, L.R., Leone, A.O. and Goldberg, E.D. (1983), *The Path to Excellence: Quality Assurance in Higher Education*, ASHE-ERIC Higher Education Report, No. 1

McAdams, R.P. (1993), *Lessons From Abroad: How Other Countries Educate Their Children*, Lancaster, PA: Technomic

Mitch, D. (1999), „The Role of Education and Skill in the British Industrial Revolution,” în J. Mokyr (ed.) *The British Industrial Revolution: An Economic Perspective* (ed.a II-a), Boulder, CO: Westview Press.

Mohrman, K., W. Ma, D. Baker (2008), „The research university in transition: the emerging global model”, în *Higher Education Policy*, nr. 21(1), pp. 5–27, <http://www.palgrave-journals.com/hep/journal/v21/n1/full/8300175a.html> [accesat la 02.04.2011]

Peters, M. (2007), „Reimagining the University in the Global Era. World University Network Seminar Series Universities and Ideas”, <http://recordings.wun.ac.uk/id/2007/id20070525/index.html> [accesat la 08.04.2011]

Sterman, J.D. (1985), „The Economic Long Wave: Theory and Evidence,” în Vasko, T. (ed.), *The Long Wave Debate*, New York, NY: Springer-Verlag.

Stromquist, N.P., M. Gil-Anton, E. Balbachevsky, R. Mabokela, A. Smolentseva, C. Colatrella (2007), „The Academic Profession in the Globalization Age: Key Trends, Challenges and Possibilities”, în P.G. Altbach și P.M. Peterson (eds.) *Higher Education in the New Century: Global Challenges and Innovative Ideas*, Rotterdam, Sense Publishers.

Tylecote, A. (1993), *The Long Wave in the World Economy: Current Crisis in Historical Perspective*, New York, NY: Routledge

Wallerstein, I. (1996), “The Global Picture, 1945-90” în Hopkins, T.K. and Wallerstein, I. (eds.), *The Age of Transition: Trajectory of the World System, 1945-2025*, New Jersey, NJ: Zed Books

ANEXE

Tablel- 1a: Fazele ciclice identificate de Kondratieff

<i>Long wave number</i>	<i>Long wave phase</i>	<i>Dates of the beginning</i>	<i>Dates of the end</i>
<i>One</i>	A: upswing	“The end of the 1780s or beginning of the 1790s”	1810–1817
	B: downswing	1810–1817	1844–1851
<i>Two</i>	A: upswing	1844–1851	1870–1875
	B: downswing	1870–1875	1890–1896
<i>Three</i>	A: upswing	1890–1896	1914–1920
	B: downswing	1914–1920	

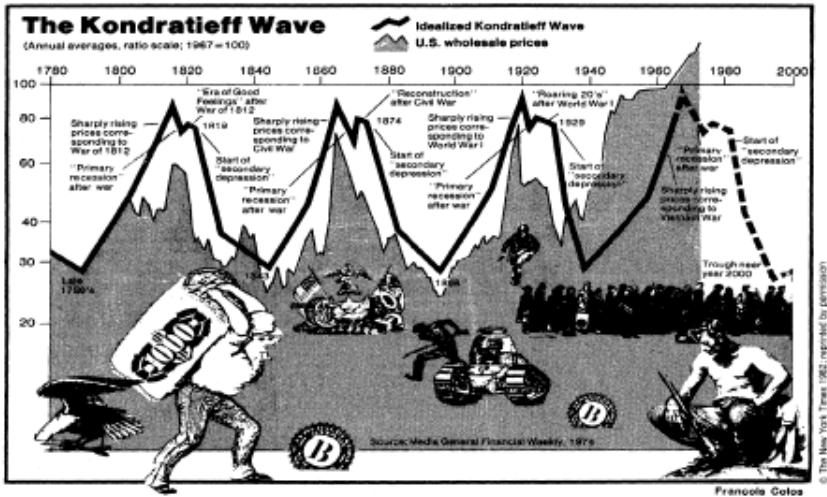
Sursa: Andrey V. Korotaev și Serghey V.Tsirel: 2010: 2

Tablel- 1b: Fazele ciclice identificate post-Kondratieff

<i>Long wave number</i>	<i>Long wave phase</i>	<i>Dates of the beginning</i>	<i>Dates of the end</i>
<i>Three</i>	A: upswing	1890–1896	1914–1920
	B: downswing	From 1914 to 1928/29	1939–1950
<i>Four</i>	A: upswing	1939–1950	1968–1974
	B: downswing	1968–1974	1984–1991
<i>Five</i>	A: upswing	1984–1991	2008–2010?
	B: downswing	2008–2010?	?

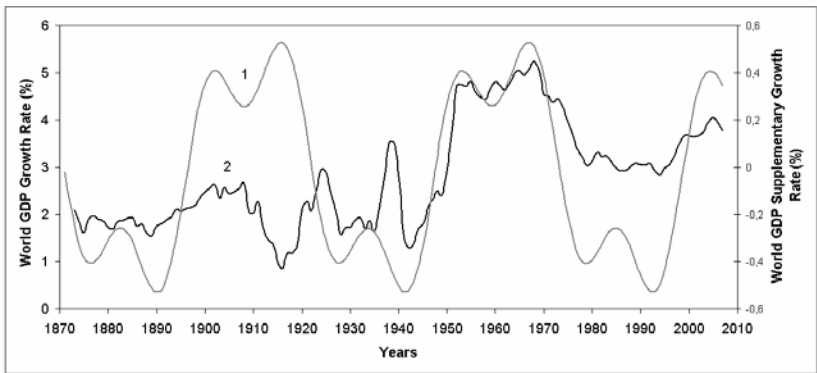
Sursa: Andrey V. Korotaev și Serghey V.Tsirel: 2010: 2

Figura-1: Ilustrare grafică a relației dintre fazele ciclurilor Kondratieff și prețurile pieței americane



Sursa: Andrey V. Korotaev și Serghey V. Tsirel: 2010: 16

Figura- 2: Comparație între valorile ciclice Kondratieff (curba 1) și ratele de creștere a PIB-ului mondial în perioada 1870-2010



Sursa: Andrey V. Korotaev și Serghey V. Tsirel: 2010: 16

Mulțumiri:

Cercetările au fost finanțate din Fondul Social European de către Autoritatea de Management pentru Programul Operațional Sectorial Dezvoltarea Resurselor Umane 2007-2013 [proiect **POSDRU/CPP 107/DMI 1.5/S/78342**].