

## SECULARIZAREA ȘTIINȚEI PEDAGOGICE ÎNTR-UN PROCES DE UE-izare

**Tatiana CALLO**

*Consiliul Național pentru Acreditare și Atestare*

The Europeanisation process in education is a phenomenon that demonstrates his increasingly concentual and pragmatic complexity.

In this context the correlation leading reason and the educational reason, in the analytical approach, highlights a number of determinants in the success of such processes as: the formation of European personality, European identity, the European citizen, the academic professional taining, etc.

Nu trebuie să credem că realitatea se împarte în compartimente, în unul viața social-culturală, care se desfășoară ca un demers secularizat, adică fiind în „proprietatea” statului, și în celălalt viața individuală, subiectivă. Azi învățătura istoric-filozofică tot mai puțin este prezentată drept adevăr sacramental, care le transcende pe toate celelalte, viața modernă fiind de fapt „fracturată” în diverse sfere, dar mai puțin spirituale.

De asemenea, nu trebuie să transformăm într-o credință academică recunoașterea faptului că adevărul istorico-filozofic n-ar avea nimic de oferit societății pluraliste și democratice de azi. Așadar, constatăm că în această societate spiritualitatea „s-a privatizat”, fiind „alungată” de pe tronul public, devenind o practică democratică faptul să trăiești după reguli în temei materialiste.

Acest dublu imperativ al lui „nu trebuie” de mai sus vine din considerentul că în societatea europeană, care se înființează în spațiul nostru, trebuie depistată acea parte pozitivă a schimbării, care i-ar permite să rămână mult timp în funcțiune și, în acest context, *secularizarea* este o consecință a schimbărilor de ordin sociotehnologic și a *promovării raționalității* în sistemele sociale moderne. Secularizarea este un fenomen neintenționat și imprevizibil al procesului de schimbare, conferind o sporită însemnătate statului în raport cu procesele educaționale, astfel, știința pedagogică orientându-se spre valorificarea *modelului normativ al ființei umane*.

În acest sens, J. Habermas [apud 1, p.357] admite că s-a intrat deja într-o *societate postseculară*, deoarece integrarea în societățile modernității târzii este în deficiență ca urmare a faptului că echilibrul dintre mediile integrării sociale este periclitat, căci piețele și puterea administrativă elimină *solidaritatea socială* din tot mai multe domenii de viață și, astfel, este în interesul propriu al statului constituțional să-și *apropie toate resursele culturale* din care se alimentează *conștiința normelor* și solidaritatea cetățenilor, în același rând și resursele educaționale, desigur.

Reiese că în sensul atribuit secularizării, fără implicarea aspectului religios, putem vorbi despre o corelaționare a *rațiunii de conducere* și a *rațiunii educaționale*, care pot conduce la purificarea și „vindecarea” reciprocă și au nevoie reciproc una de cealaltă pentru a soluționa una dintre cele mai mari probleme ale educației: *criza de motivație a formării spirituale, nu doar pentru profit material*. Resursele culturale ale democrațiilor actuale au nevoie deci nu numai de izvoarele libertății și egalității, ci și de infrastructura morală și spirituală, intrând într-o relație nouă, în care fiecare este disponibil să învețe singur, dar și să-l învețe pe celălalt.

Este cazul să menționăm aici și faptul că ceea ce particularizează concepția lui J.Habermas asupra UE-izării (unificării europene) este teza după care *integrarea funcțională*, prin interdependențe economice, nu va fi suficientă, fiind nevoie de o *integrare socială*, care presupune acțiuni distincte la nivelul *substratului cultural* din care face parte și educația [Ibidem, p.373]. Iar pentru aceasta mai este nevoie de un alt scenariu, după cum afirmă autorul, în care diferitele anticipări se susțin reciproc și se stimulează într-un proces circular. Așteptările economice nu sunt suficiente, ca motiv, spre a mobiliza susținerea politică pentru un proiect plin de riscuri, care este UE-izarea. Mai este nevoie de *orientări valorice comune*. Putem constata, așadar, că inovațiile unor politici educaționale, precum construcția unei educații din „educații naționale”, au nevoie de mobilizarea conștiinței pentru niște scopuri care apelează nu numai la interese, ci și la sentimente. Procesul de UE-izare are de generat mereu pentru educație o forță de atracție de natură culturală, peste avantajele economice, prin inițiative de organizare instituțională, succesul strategiei de unificare fiind dependent de procedurile de instituționalizare.

Integrarea în general presupune faptul să acționăm solidar sau complice cu ceilalți, dar nu contopiți cu ceilalți, confundați și „pierduți” în ei, sudați cu ei. Or, pentru a concura cu alții, mai întâi trebuie să devii egal

cu ei, competiția presupunând egalitate, recunoaștere reciprocă, acest lucru fiind un indiciu fără echivoc al unei societăți democratice. În acest cadru de idei este indicat să ne amintim că poți să devii uman în multe chipuri, dar cel mai uman dintre toate este faptul de a adopta răspunsurile practice cele mai eficiente *inventate de către vecini*, să nu te „închizi” cu îndărătnicie în „ceea ce așa a fost întotdeauna”. Farmecul nu constă în a ne „încăpățâna” să fim ce suntem, ci în a fi capabili, grație propriilor noastre eforturi și ale celorlalți, să ajungem să îmbunătățim ceea ce suntem, un rol aparte în acest proces revenindu-i, desigur, educației.

Or, anume educației îi revine sarcina de a clarifica noțiunea de *identitate europeană* în contextul foarte discutabil al conducerii la nivelul UE. În acest context de referință, J.Habermas vine cu ideea că în măsura în care identificarea cu statul se transformă într-o orientare către Constituție, *principiile constituționale universaliste* câștigă prioritate în fața contextelor concrete ale fiecărei istorii naționale proprii a statului. Acest lucru include în democratizările formării continue a opiniei și voinței politice o *premisă și o consecință*, astfel încât identitatea europeană devine realitate pe măsura înaintării acestor procese [1, p.376].

Prin „ceialalt” înțelegem aici UE-izarea și *europenizarea*, care este în același timp și concept, și un domeniu de cercetare ce implică calcule ale avantajelor materiale, dar, după cum afirmă G.Tsebelis, implică și schimbări în logica comportamentală a actorilor și instituțiilor pe plan intern, care sunt determinate de asimilarea normelor UE [Apud 2, p.16].

În domeniul politicilor UE se vorbește despre câteva tipuri de integrare europeană:

- *integrare pozitivă*, caracterizată prin aceea că UE formulează cerințe concrete la nivel instituțional, care trebuie să fie îndeplinite de statele-membre;
- *integrare negativă*, atunci când UE exercită presiune asupra schimbării organizării instituționale printr-un mecanism de reglare concurențială;
- *integrare-cadru*, când UE modifică convingerile și așteptările actorilor interni, schimbându-le *logica cognitivă* [3, p.15].

Aderarea, ca unul din stilurile integrării, ține de „noi” și „ei” și constituie un proces în care fiecare parte urmărește obținerea celui mai bun rezultat posibil, iar pregătirile pentru aderare țin de „noi” în viitor și formează un proces în care încercăm să ne raliem normelor UE și încercăm a deveni asemenea „lor”, adică statelor-membre. *Europenizarea* este un termen util, dar și unul care poate induce în eroare. Este un termen care desemnează în literatura de integrare europeană semnificația de preluare a politicilor UE la nivelul politicilor naționale, dar și de transfer al unor preferințe de politici interne la nivelul UE [4, p.573].

*EU-izarea* este o parte componentă și o premisă pentru europenizarea amplă, prin redobândirea unui rol deplin în spațiul politico-economic european. Prin urmare, procesul de integrare europeană presupune:

- un proces de aderare la UE (*UE-izare*);
- un proces mult mai amplu de „întoarcere la Europa” (*europenizare*);
- un proces de impact al UE asupra statelor candidate (*europenizare*).

În acest context, putem delimita UE-izarea ca un proces de aderare la UE, iar europenizarea ca un proces de revenire la valorile naționale și de modernizare prin promovarea unor *politici naționale consistente europenizate*. Aderarea la UE este o cale spre modernizare, iar identificarea cu Europa ca ideal al civilizației, cuprinzând un ansamblu deosebit de valori și standarde de comportament, motivează accelerarea procesului de implementare a schimbării. Prin urmare, putem constata un fel de „presiuni” de europenizare și UE-izare generate de procesul de aderare.

Procesul de EU-izare presupune, așadar, faptul de a deveni ca țările UE și a adera la UE, paralel cu modernizarea și tranziția la alt tip de societate, socializare și educație. Iar acest lucru este posibil, printre altele, prin urmarea metaforei „copilul ca filozof” și a metaforei „majestatea sa copilul”, copilul fiind subiect al interesului pentru termenii de bază în care el își preia experiențele, socializarea lui fiind o individualizare sau chiar *internalizare* ca prelucrare, cu perspectivă proprie, a experiențelor din mediul natural și social.

Așadar, ideea habermasiană conform căreia în evoluția socială *niveluri de integrare mai înalte* nu pot fi stabilite înainte de construirea de instituții de drept în care este încorporată o *conștiință morală* pe treapta convențională, își poate demonstra pe deplin raționalitatea prin intermediul „refacerii” educației și a dimensiunii sale hermeneutice.

De aici reiese faptul că europenizarea poate servi drept cadru de analiză a modului de funcționare a condițiilor de aderare, într-un sistem intern, principalul obiectiv analitic fiind studierea impactului UE.

B.Kohler-Koch dă o definiție largă conceptului de europenizare [5, p.20], afirmând că europenizarea include o serie de procese care sporesc autoritatea organismului important de elaborare a politicilor, contribuie la transformarea guvernării și *scot actorii sociali în afara competenței statului-națiune*.

Una dintre cele mai utile și funcționale definiții ale europenizării este cea a lui Radaelli Claudio [6, p.25], care susține că europenizarea constă din următoarele procese:

- de elaborare;
- de răspândire;
- de instituționalizare a regulilor, procedurilor și paradigmatelor de politici; a stilurilor, modalităților de a face anumite lucruri, normelor, convingerilor oficiale și neoficiale, care au fost în primul rând definite și consolidate în UE, apoi încorporate în logica discursului, identităților, structurilor politicilor publice interne naționale.

Dacă ne referim la influența UE, atunci trebuie să punem în evidență faptul că aceasta se manifestă prin următorii factori [2, p. 56]:

- viteza de adaptare, statele-candidate orientându-și politicile spre UE înainte de aderare, astfel UE reușind să sporească viteza de reformare a politicilor acestor state;
- deschiderea largă a statelor candidate în fața *influenței externe*, deoarece au puține politici publice care să fie susținute pe larg și se caută aprobare externă pentru politicile alese;
- *re-reglementarea radicală*, o impunere a reglementării acolo unde aceasta nu există, eliminarea cadrelor din perioada preexistentă și înlocuirea lor cu cele caracteristice unei economii de piață;
- adaptarea la o *versiune mai radicală* a politicilor UE.

Efectele europenizării reprezintă un continuum, realizându-se procese paralele de efectuare a schimbărilor la nivel național și la nivelul UE. Astfel, normele și modelele „europene” devin deziderate ale diverselor debateri organizate de actorii educaționali, producându-se și efectul invers: citarea normelor UE în contexte în care UE nu a cerut conformarea, cum ar fi la noi, de exemplu, formarea continuă a cadrelor didactice preuniversitare.

Dar influența UE nu poate fi atât de ușor determinată, deoarece paralel se produce un proces de europenizare în sensul la care am făcut referire mai sus. După cum am menționat deja, caracteristica distinctă a europenizării constă în schimbarea *logicii comportamentale*, inițiindu-se adaptarea imperativelor, a logicii și a normelor UE la politicile interne. Alt efect meritoriu al influenței UE este autorizarea organismelor implicate în procesul de modernizare să modifice anumite politici.

Un mecanism de europenizare este *transferul de modele și evaluarea comparativă*, iar una din premisele obligatorii ale aderării este respectarea *criteriului democratic* și a celui cu privire la *drepturile omului*.

În agenda de politici naționale de preaderare urmează să se înscrie și *politicile educaționale de preaderare*, chiar dacă nu există de facto o teorie care ar explica definitiv modul în care diferitele cerințe ale UE pot reorienta domeniul la normele respective ale UE. Agenda de politici educaționale poate fi una absolut inovativă, deoarece include dimensiuni distincte: procesul de europenizare ca revenire și ca impact al UE asupra politicii de modernizare și procesul de UE-izare, ca aderare și integrare. În acest sens, procesul respectiv va fi unul repetitiv, deoarece condițiile pot fi modificate și reformulate pe tot parcursul perioadei de preaderare.

Una din sarcinile de bază ale acestei politici educaționale este cea a formării *cetățeanului european*, care, în viziunea lui J.H.Weiler [7, p.235], prin conceptul introdus de Tratatul asupra Uniunii Europene din 1992 (Tratatul de la Maastricht), confirmă valoarea fundamentală a fenomenului respectiv: „Cetățenia Uniunii Europene este astfel stabilită: orice persoană care are cetățenia unui stat-membru va fi cetățean al Uniunii, care va completa, nu va înlocui cetățenia națională”. Cetățenia este mai mult decât un mecanism de organizare politică, deoarece trăim într-o perioadă obsedată de întrebări cu privire la identitatea individuală și colectivă. Modul de a-l trata pe „celălalt”, prezent printre noi, în mijlocul nostru și pe celălalt care „ne bate la ușă”, este o chestiune pe agenda majorității societăților europene și, nu în ultimul rând, în agenda politicilor educaționale.

În condițiile culturale ale modernității târzii, integrarea personalității umane cu mijloacele oferite de viziunile asupra lumii moștenite este mai greu posibilă. Educația intră „în posesia” formării unui *patriotism constituțional*, când identificările cu forme de viață și tradiții proprii sunt interferate de un patriotism ce nu se mai raportează la întregul concret al unei națiuni, ci la procedee și principii. Acestea vizează condițiile conviețuirii și comunicării dintre forme de viață diferite, ce coexistă egal îndreptățite – în interior și în exterior [Apud 1, p.485].

Alt aspect discutabil este cel al determinării creșterii economice de către investiția în educație, deoarece oferta de educație, în opinia lui A.Hatos [8, p.101], nu poate fi justificată în virtutea mitului eficienței sociale a expansiunii instrucției. Efectul economic al investițiilor în educație depinde de mai mulți factori, iar absența unor politici adecvate poate face inutilă cheltuiala socială cu educația. Educația însăși *trebuie planificată astfel, încât să stimuleze productivitatea*.

Creșterea economică, afirmă cercetătorul, nu depinde de acumularea de capitaluri, inclusiv cel uman. Mai importante sunt *politicile economice, eficiența administrației sau capitalul social*. Date internaționale arată că, în multe țări, sporirea accesului la educație a fost urmată de stagnare sau chiar declin economic. Acest aparent paradox se datorează fie ineficienței învățământului, deoarece dacă ai diplomă nu înseamnă neapărat că ești competent, fie *necorelării ofertei de diplome cu piața muncii*, fie specializării celor mai educați în devalizarea resurselor publice. Prin urmare, politicile educaționale trebuie să țină seama de *necesarul de resurse umane* [Ibidem, p.106].

Nu este exclus ca politicile educaționale în procesul de aderare să se axeze în direcționările lor pe rezolvarea *paradoxului lui Anderson*, care, studiind relația dintre mobilitatea socială și mobilitatea școlară (ca diferență dintre nivelul de instrucție maxim al tatălui și cel al fiului), a constatat că cele două variabile nu sunt asociate. Adică, o puternică mobilitate școlară nu este legată de o mobilitate socială în același sens și nici invers [9, p.560]. O interpretare a paradoxului este aceea că mobilitatea școlară nu reprezintă o garanție a mobilității sociale și a democratizării societății. Reproducând analizele lui Anderson cu date originale, dar și cu alte date, Raymond Boudon obține aceleași rezultate, dar le dă o altă interpretare, ilustrând că lipsa de asociere constatată se datorează inadecvării dintre ritmurile de schimbare a structurilor școlare și, respectiv, sociale. Nivelul de instrucție al fiului, afirmă sociologul, depinde de statusul social al tatălui, iar statusul social al fiului depinde de nivelul de instrucție al acestuia, însă pentru ca relația dintre mobilitatea școlară și cea socială să fie vizibilă, este necesară o adecvare între cele două relații de determinare [Apud 8, p.117]. Distribuția inegală a resurselor între membrii societății, inegalitatea șanselor de acces la învățământ, gratuitatea învățământului și o structură meritocratică a alocării pozițiilor de status duc „utilizarea” sistemului de învățământ de către cei mai bine asigurați material, care își permit să parcurgă mai multe trepte ale învățământului formal. În acest fel, sistemul are ca rezultat menținerea sau chiar adâncirea in Justițiilor sociale, de vreme ce statutul social al persoanei este dependent de cariera sa școlară.

Liberalizarea accesului la diplome a determinat o atitudine pozitivă în raport cu *contribuția școlii la democratizarea societății*, dar, deoarece numărul de poziții sociale înalte, asociate nivelului de instrucție, este limitat prin constrângeri structurale care nu prea țin seama de evoluția sistemului educațional, este evident faptul că o creștere a numărului celor care ajung un anumit status școlar nu va contribui pentru fiecare dintre deținătorii diplomelor respective la ocuparea pozițiilor sociale dorite, ci la apariția criteriilor noi de selecție și la *devalorizarea diplomelor* ca atare. Prin urmare, apare necesitatea configurării, în sistemul de învățământ, a unor asemenea structuri de personalitate, care să fie ajustate mecanismelor de promovare socială. Pregătirea pentru *ajustarea socială* este specifică unui sistem de mobilitate competitivă, în care pozițiile de elită constituie „premiu” ce pot fi câștigate prin competiție deschisă. Fiecare are o șansă să câștige această competiție, iar succesul depinde de efortul personal. Competiția, în acest caz, este guvernată de anumite reguli de corectitudine, competitorii având însă o mare libertate în alegerea strategiilor pe care le folosesc. Obiectivul principal al mobilității competitive este să atribuie poziții de elită celor care le merită [8, p.119].

Un alt aspect complex din perspectiva politicilor educaționale este și cel al *societății acreditărilor*, care indică modul de organizare socială în care diplomele educaționale sunt din ce în ce mai intens folosite pentru alocarea persoanelor pe piața muncii, o abordare analitică a căroră o face R.Collins [Apud 10, p.1002]. Cercetătorul afirmă că educația este un instrument profitabil folosit de cei cointeresați pentru monopolizarea accesului la ocupații profitabile, neacceptând ideea că ceea ce se predă în sistemul educațional are o legătură directă cu calitatea performanței viitoare de la locul de muncă. El este de părerea conform căreia conținutul ocupațional al acreditărilor (diplomele școlare) este în temei cultural și exclusiv decât tehnic și cu eficacitate imediată. Inflația diplomelor la nivelurile de vârf ale ierarhiei acreditărilor a determinat expansiunea educației pe piețele educaționale gestionate prin diplome.

Sunt multe aspecte discutabile în reflecțiile privind educația în domeniul conceperii ei ca simplă adaptare a celui ce este supus educării la *valori prestabilite*. După cum menționează R.Young [11, p.549], gândirea educațională suferă o marginalizare în viața academică contemporană, fie din faptul că a eșuat, uneori izbitor,

în a-și asuma responsabilitatea deschizătoare de lume, datorită unui radicalism postmodern, fie prin faptul că „a amenințat” de a opri mișcarea semnificației în direcția emancipării mai pronunțate. Uneori gândirea pedagogică a fost „colonizată” de o formă de contract cultural, care încearcă să excludă vechi semnificații și să inculce altele noi, presupus progresiste. Mai recent, în societățile europene știința pedagogică a fost „colonizată” de piață, într-o încercare de a crea un schimb liber al valorilor, altfel incomensurabile, și de a folosi acest mecanism în locul rațiunii. Dar rolul educației, în opinia cercetătorului, este să susțină *radicalizarea proceselor democratice* în interiorul democrațiilor sociale și să sporească „eurile” autonome printre cetățenii implicați comunicativ în rațiune.

O idee absolut proaspătă în domeniul educației o formulează același J.Habermas, care afirmă că forma universitară a studiului trebuie azi să se protejeze față de sfera profesiei, nu pentru că aceasta ar fi rămas încă străină științei, ci pentru că *știința*, în măsura în care a penetrat praxisul profesional, la rândul ei, *și-a înstrăinat formarea*. Științele mijlocesc acum o putere specifică, dar puterea de dispunere pe care ele o învață nu este aceeași putere de a trăi și de a acționa ce se aștepta altădată de la cei formați științific. Formarea de odinioară se extinde dincolo de formarea atitudinii individuale și include formarea pentru *discursul public privind integrarea cunoștințelor în reproducerea culturală a vieții* [Apud 1, p.415].

UE și-a asumat rolul de „învățător” pentru actorii din sectorul public al țărilor candidate. Însă europenizarea, după cum afirmă T.Borzel [4, p.574], trebuie să fie într-o oarecare măsură *incomodă*, să existe un anumit grad de „nepotrivire” sau incompatibilitate între procesele, politicile și instituțiile europene, pe de o parte, și procesele, politicile și instituțiile interne, pe de altă parte. Acest grad de potrivire sau nepotrivire constituie presiunile de adaptare, care, la rândul lor, reprezintă o condiție necesară pentru producerea schimbărilor.

Iar școala, la rândul ei, urmează să devină un *actor în spațiul dezbaterilor publice*, iar reprezentanții educației, cu pretențiile și nevoile lor, trebuie să poată confrunta grupurile de interese sociale și, invers, să aibă ocazia să-și facă plauzibile solicitările. Modelul „carantinei” științei pedagogice, adică retragerea specialiștilor științei pedagogice într-o sferă privată, nu mai poate da rezultate în situația în care direcția dezvoltării cunoașterii se stabilește în spațiul politic. Participarea oamenilor de știință, a instituțiilor de învățământ la dezbaterile publice asupra direcțiilor educației și cercetării este astăzi o condiție a autonomiei științei pedagogice. Iar această dezbateri, prin natura sa, este un proces de *reflecție de sine a științei*. Prin urmare, putem vorbi despre o „politizare” a științei pedagogice în sensul de reflecție de sine, ca una din condițiile depolitizării științei pedagogice.

Productivitatea științifică astăzi este dependentă de formele organizării, de complexul diferențiat al promovării succesiunii științifice, *al pregătirii pentru profesii academice*, al participării la procese de formare generală, la procese ale înțelegerii de sine culturale și ale *formării publice a opiniei*. Iar știința pedagogică trebuie să rămână înrădăcinată *în lumea trăită a vieții*. Împărțirea cunoașterii cu altcineva este încă un aspect pe care, soluționându-l, știința pedagogică ar „face loc mai mult” proceselor de europenizare, ușile cărora rămân permanent deschise.

O știință pedagogică își verifică anvergura prin elaborarea generalizată a teoriilor și concepțiilor caracteristice timpului și capacitatea de a susține soluții la problemele trăite de educabilii acelui timp, prin resursele de stimulare a înnoirilor cunoașterii și ameliorarea vieții. Verificarea valabilității se face prin capacitatea de a inspira *noi inițiative de conceptualizare*. Or, procesele de UE-izare implică o asemenea inițiativă, rațiunea științifică a pedagogiei încercând o reconstrucție prin prisma dominației sociale și formarea personalității europene.

Pedagogia se afirmă tot mai mult ca știință integrativă a educației și își exercită caracterul integrativ la nivel pragmatic, al praxiologiei pedagogice. *Macropedagogia*, care devine un atribut al UE-izării, definește marile orientări, liniile directoare pe care le valorifică sistemul educațional, structurând politicile educaționale pe ideea reproducerii omului social în funcție de necesitățile și idealurile comunității în care trăiește și în funcție de provocările lumii contemporane. Noua pedagogie instrumentează proiectul social, economic, cultural, politic al UE-izării din perspectiva formării și modelării *personalității europene* [12, p.17].

Reieșind din cele expuse, putem conchide că știința pedagogică, în procesul de UE-izare a R. Moldova, are de rezolvat sarcini de o complexitate sporită, cum ar fi:

- Să promoveze raționalitatea prin a delega statului o parte de contribuție la valorificarea *modelului normativ al ființei umane*. În acest sens, este nevoie de o corelaționare a rațiunii de conducere cu rațiunea educațională pentru a se „vindeca” reciproc în soluționarea *crizei de motivație spirituală* în formarea:

- identității europene (J.Habermas);
- cetățeanului european (J.Weiler);
- patriotismului constituțional (A.Marga);
- personalității europene.
- Să direcționeze elaborarea politicilor educaționale pe câteva dimensiuni distincte, care au un rol deosebit:
  - europenizarea ca revenire, întoarcere la Europa;
  - europenizarea ca impact al UE asupra statului-candidat;
  - UE-izarea ca proces de preaderare;
  - UE-izarea ca proces de integrare.
- Să reorienteze educația prin a oferi școlii responsabilitatea unui actor în spațiul dezbaterilor publice, iar macropedagogia, ca atribut al UE-izării, urmează să-și anuleze „carantina” investigațională și „colonizarea” de piață, să ofere mecanisme funcționale în vederea reproducerii sociale a omului, integrării cunoștințelor în reproducerea culturală a vieții, în pregătirea pentru profesii academice.

**Referințe:**

1. Marga Andrei. Filosofia lui Habermas. - Iași: Polirom, 2006. - 518 p.
2. Heather Grabbe. Puterea de transformare a UE. Europeanizarea prin intermediul condițiilor de aderare în Europa Centrală și de Est. - Chișinău: Epigraf, 2008. - 246 p.
3. Knill Christoph. The Europeanisation of national administrations: patterns of institutional change and persistence. Cambridge: Cambridge University Press, 2001.
4. Borzel Tanja. Towards Convergence in Europe? În: Institutional Adaption to Europeanisation in Germany and Spain, Journal of Common Market Studies, 1999, nr. 37, p.573-596.
5. Kohler-Koch Beate. The evolution and transformation of European governance. In The Transformation of Governance in the European Union. London: Routledge, 1999, p.20-39.
6. Radaelli Claudio. Policy transfer in the European Union: institutional isomorphism as a source legitimacy. În Governance, 2000, nr.13, p.25-43.
7. Weiler J.H. Constituția Europei. - Iași: Polirom, 2009. - 349 p.
8. Hatos Adrian. Sociologia educației. - Iași: Polirom, 2006. - 247 p.
9. Anderson C. Arnold. A Skeptical Note on the relation of Vertical Mobility to Education. În: American Journal of Sociology, 1961, nr.6, p.560-570.
10. Collins R. Functional and Conflict Theories of Educational Stratification. În: American Sociological Review, 1971, nr.6, vol.36, p.1002-1019.
11. Young Robert. Habermas and Education. În: Levis Edwin Hahn. Perspectives an Habermas. Open Court. Cicago-La Salle: Illinois, 2000, p.549-560.
12. Bocoș Mușata. Didactica disciplinelor pedagogice. - Pitești: Paralela 45, 2008. - 428 p.

*Prezentat la 01.06.2010*