

EUROPENIZAREA CÂMPULUI UNIVERSITAR: O ANALIZĂ DE DISCURS DIN PERSPECTIVĂ NEOINSTITUȚIONALĂ

ISABELA IEȚCU-FAIRCLOUGH*

ABSTRACT

THE EUROPEANIZATION OF THE ACADEMIC ENVIRONMENT: DISCOURSE ANALYSIS FROM A NEO-INSTITUTIONAL PERSPECTIVE

Based on the neo-institutional theory which deals with the ways in which institutions, seen as sets of cognitive, normative and regulatory elements, manage – or not – human action, this work investigates a series of aspects of the reform of the University institution in Romania. The empirical data include strategic documents issued by the University of Bucharest [*Analiza diagnostic 2007: Universitatea din București în context național și mondial – (Diagnostic analysis 2007: The University of Bucharest in the national and international contexts)*]. The analytical framework is provided by the neo-institutional theory and by the critical discourse analysis. The study shows that the cognitive and normative dimensions of institutional transformation are poignantly represented in the institutional discourse. However, the regulatory constitution, the framework of regulations and measures which should be adopted in order to translate the institutional project into practice, is absent.

Keywords: the University of Bucharest, institutional change, discourse, neo-institutionalism, operationalization.

1. CADRUL ANALITIC

Cadrul analitic este furnizat de teoria neoinstituțională (Lecours 2005 etc.) și de analiza critică a discursului (CDA, Fairclough 2001, 2003, 2006). Nu stă în intenția mea să fac aici o prezentare detaliată a niciuneia din aceste abordări, așa că voi explica foarte pe scurt doar câteva concepte, care au relevanță pentru discuția pe care o propun¹.

*Address correspondence to Isabela Iețcu-Fairclough: isabela.ietcu@gmail.com. Autoarea este conferențiar univ. la Universitatea București, Facultatea de Limbi și Literaturi Străine, București, România și cercetător asociat la Universitatea Lancaster, Marea Britanie.

¹Ca și în analizele mele anterioare dedicate „europenizării” și modernizării Universității București (Iețcu-Fairclough & Fairclough 2007), plasez discuția în cadrul teoretic al economiei politice culturale (CPE, Jessop 2004 etc.), cadru care insistă asupra condițiilor culturale ale

Un concept central în CDA este cel de „recontextualizare”, de exemplu recontextualizarea unui discurs european într-un nou context sau a unor noi practici în cadrul unor practici existente. Recontextualizarea implică o așa-numită „dialectică a colonizării și apropierii” (Chouliaraki & Fairclough 1999) și are ca rezultat texte (sau practici) hibride, în care articularea dintre „vechi” și „nou” se face în modalități diverse, conform unei „logici” interne aflate în strânsă legătură cu proprietățile contextului. Acest context are *deja* proprietăți structurale, este un câmp de contestare între diverse forme de capital – politic, cultural, economic etc. (Bourdieu 1991) –, ceea ce va impune constrângeri asupra procesului de apropiere discursivă.

Așa cum am argumentat și cu alte ocazii (Iețcu 2006a, 2006b), principiul sau logica recontextualizării, despre care vorbește CDA, este de fapt o logică de tipul binomului *agent-structură* (Giddens 1984, 1987). Aceasta înseamnă că recontextualizarea va fi influențată nu numai de proprietățile structurale ale contextului, ci și de scopurile și strategiile actorilor care preiau un discurs, iar această tensiune dintre agenți și structuri poate fi surprinsă și analizată în discursul actorilor. De pildă, în lucrarea mea precedentă despre Universitatea București (Iețcu-Fairclough & Fairclough 2007), am afirmat că modul cum este recontextualizat un discurs european despre calitate are o particularitate foarte interesantă, și anume, el poartă mărcile vizibile ale contextului social și cultural. Când Rectorul afirmă că „universitatea nu poate ignora provocarea învățământului de masă; dacă această provocare va fi tratată cu ipocrizie, calitatea învățământului va avea de suferit și universitatea își va pierde prestigiul”, existența rezistenței la schimbare, tendința de a simula schimbarea și de a legitima rezistența prin diverse argumente „ipocrite” (în calitate de caracteristici și constrângeri structurale ale contextului) sunt anticipate și reprezentate în text. În plus, discursul european despre calitate este recontextualizat ca un orizont normativ și cognitiv necontroversat, ca un ideal care trebuie atins, pe o formulă de argument de felul următor: „Date fiind circumstanțele din învățământul românesc și dat fiind orizontul normativ european (alinierea la standarde europene), este necesar să facem anumite schimbări (concluzia argumentului)”. Frecvent, acest argument este însoțit și de unul bazat pe enunțarea riscurilor sau a consecințelor negative, în situația în care nu vom acționa adecvat: „Dacă nu vom face aceste schimbări, vor

schimbărilor sociale și economice și avansează un alt mod de a pune problema „mentalităților”. CPE subliniază două elemente ale oricărui sistem economic: regimul acumulării economice și regimul reglementării (Jessop 2007). Transformarea politico-economică reprezintă o nouă „articulare” între aceste două elemente, între ceea ce se întâmplă în mod concret în economie și sistemul de reglementări, legi, norme („regulation”, „governance”). Putem vorbi în termeni analogi și despre domeniul educației: orice schimbare instituțională presupune o nouă articulare între practicile din domeniul educației și un set de noi reglementări și norme; în absența acestora din urmă, sau în cazul în care noile reglementări și norme nu reușesc să se impună în practică, nu poate fi vorba de transformare instituțională, cel mult de proliferarea unor noi „forme fără fond” (pentru detalii, a se vedea Iețcu-Fairclough & Fairclough 2007).

urma consecințe negative considerabile; dat fiind faptul că dorim să evităm aceste consecințe, rezultă că schimbările sunt necesare”. Faptul că recontextualizarea se produce pe aceste formule argumentative are de a face cu strategiile urmărite de protagoniștii schimbării, cu scopurile lor, dar și cu proprietățile structurale ale domeniului învățământului, unde există rezistență, conservatorism, grupuri de interese, luptă pentru putere – toate acestea fiind încorporate ca premise factuale ale argumentului.

De la recontextualizarea unui discurs la „operaționalizarea” lui este însă deseori o distanță considerabilă. Dintr-o gamă de discursuri posibile, inclusiv discursuri recontextualizate din alte spații culturale, ce anume oare face ca unul anume să fie selectat, să devină dominant, să fie pus în aplicare? „Operaționalizarea” unui discurs denotă în CDA punerea sa în practică, instituționalizarea, transformarea într-o practică socială. Conform CDA, operaționalizarea unui discurs (european, de exemplu) se va manifesta nu doar prin naturalizarea unor noi reprezentări ale realității, dar și prin apariția unor noi genuri, ca forme de interacțiune (de exemplu, între profesor-student) și a unor noi stiluri (ca moduri de a fi ale indivizilor), deci prin modificări la nivelul practicilor sociale, nu doar la nivel discursiv. Operaționalizarea unui nou discurs este însă un proces contingent, imprevizibil, amenințat de eșecuri posibile. Ea depinde de apropierea cu succes a discursurilor în cadrul strategiilor urmărite de actori în contextele practice în care se află, de transformarea lor în rațiuni pentru acțiune, iar aceste procese sunt condiționate nu doar de voința și interesele actorilor, ci și de proprietățile structurale ale contextului, de pildă de rezistența care se opune la schimbare.

În acest punct, teoria neoinstituțională ne poate fi de folos pentru clarificarea condițiilor necesare operaționalizării sau instituționalizării unui discurs. Neoinstituționalismul acordă un primat analitic instituțiilor: nu societatea, ci instituțiile sunt conceptul analitic principal. Ce sunt instituțiile? Cum influențează ele acțiunea umană? Cum se formează și se transformă ele? Acestea sunt câteva din întrebările fundamentale ale unei abordări instituționale. În ce privește definiția instituțiilor, teoreticienii neo-instituționaliști arată că ele nu sunt doar structuri formale, materiale (ca în abordările instituționale tradiționale), ci cuprind și sisteme de norme și valori morale, culturale, practici, mentalități – adică instituții informale (Lecours 2005a: 5–8). Principala afirmație teoretică a neoinstituționalismului este aceea că instituțiile constrâng sau modelează acțiunea umană. În ceea ce privește binomul *structură-agentivitate* (Giddens 1987), perspectiva neoinstituțională pune deci accentul pe *structură* (nu pe agent), evidențiind rolul constrângător al instituțiilor, ca structuri, asupra actorilor. Cu alte cuvinte, libertatea de acțiune a actorilor sociali se manifestă în cadrul unor constrângeri structurale. Tot elementul structural este predominant și atunci când concepem instituțiile ca instituții informale, ca mentalități, idei, culturi, valori, și aceasta deoarece mentalitățile (ca *habitus*, practici etc.) sunt văzute ca fiind internalizate de către actorii sociali. Cu alte cuvinte, impactul restrictiv al instituțiilor asupra actorilor sociali nu se

manifestă doar asupra strategiilor și posibilităților lor de acțiune, ci mai profund chiar, asupra preferințelor, valorilor, identităților și normelor pe care le îmbrățișează ei. Nu vorbim deci doar de faptul că presiunea instituțională nu le permite uneori indivizilor să urmărească anumite strategii de acțiune, ci de faptul mai grav că, socializați într-un anumit context, actorii sociali nici nu mai pot uneori *concepe* un comportament alternativ.

Întrebarea asupra modului în care instituțiile afectează agentivitatea este abordată în două feluri. Primul insistă asupra așa-numitei *path dependency* („dependența de pârtie” sau „dependența de calea deja aleasă”): odată ce iau naștere, instituțiile capătă o anumită autonomie și este extrem de greu, dacă nu imposibil, să schimbe traiectoria pe care deja s-au angajat; Dăianu (2000) analizează, de exemplu, acest fenomen în evoluția economiei românești după 1989. Libertatea agenților este deci limitată considerabil de logica și inerția instituțiilor. Cel de-al doilea explică influența instituțiilor asupra acțiunii umane prin aceea că ele impun constrângeri, dar oferă simultan și oportunități pentru acțiune. În această viziune, schimbările sunt totuși inițiate de actorii sociali, care își manifestă astfel libertatea de inițiativă, deși în anumite limite (Lecours 2005a: 8–9).

În general, în neoinstituționalism, accentul cade mai degrabă pe continuitate, decât pe transformare. Actorii sociali își adaptează comportamentul la cadrul instituțional existent, legitimând astfel instituțiile și contribuind la perpetuarea lor. Posibilitățile de schimbare sunt astfel limitate, deoarece există avantaje sau câștiguri din ce în ce mai mari pentru indivizi, atunci când ei aleg să se mențină, prin repetiție, pe aceeași traiectorie comportamentală, în vreme ce transformarea ar implica riscuri și costuri mari. A schimba instituțiile devine o condiție pentru schimbarea socială, culturală, politică (Lecours 2005a: 10–11). Cu alte cuvinte, „schimbarea mentalităților”, un slogan postcomunist favorit, nu se poate, de fapt, realiza în mod semnificativ și durabil decât prin schimbarea instituțiilor. Așa cum analiștii politici români au subliniat în mod repetat, dacă instituțiile (de exemplu, școala, mass-media etc.) rămân conservatoare și retrograde, mentalitățile vor rămâne și ele asemenea (Miroiu 1999, Mungiu-Pippidi 2002).

Schimbarea se poate produce uneori printr-un „șoc exogen”: anumite evenimente internaționale sau crize întrerup ciclul reproducerii instituționale și deschid posibilități de transformare. Ele declanșează și facilitează schimbarea, pentru că anulează, mai mult sau mai puțin, beneficiile care decurg din comportamentul conservator și minimalizează întrucâtva costurile asociate schimbării. Dar schimbarea poate fi și endogenă, inițiată de actorii sociali înșiși, ca produs al unor decizii strategice care urmăresc maximalizarea beneficiilor individuale și colective. Sensul schimbării este deseori înspre un izomorfism, implicând apropierea (sub o presiune coercitivă mai mare sau mai mică) de alte instituții similare din mediul mai apropiat sau îndepărtat.

Putem spune că modernizarea Universității București este impusă mai ales de constrângeri exogene (aderarea la Uniunea Europeană, cu presiunea de armonizare

izomorfă), care creează evidente „ferestre de oportunitate” pentru promotorii schimbării, și în mai mică măsură de cauze endogene. În opinia mea, nu există în acest moment beneficii sau stimulente suficiente pe plan individual, pentru ca actorii sociali (cadre didactice, studenți etc.) să promoveze schimbarea de natură endogenă: performanța individuală, chiar excepțională, nu este recunoscută și remunerată; poziționarea independentă, critică, față de grupuri de interese influente aduce dezavantaje considerabile și nu toate cadrele didactice au internalizat anumite norme de comportament, un anumit simț al datoriei și eticii profesionale care să împingă instituția spre transformare „din interior”. Așa cum arată, de fapt, *Analiza diagnostic*, presiunea dominantă rămâne de natură exogenă, de unde și eterna tentație a simulării sau mimării schimbării și pericolul apariției unor noi „forme fără fond”.

Interessant este și faptul că instituțiile nu se prăbușesc neapărat atunci când devin disfuncționale și ineficiente, ci mai degrabă atunci când își pierd legitimitatea, când nu mai corespund unor coduri sociale și culturale dominante, fie în contextul instituțional imediat, fie în cel al instituțiilor echivalente pe plan internațional. Pentru a se menține în competiție deci, simpla supraviețuire economică nu e suficientă: e nevoie de *legitimitate*, de conformitate cu anumite sisteme de norme și valori.

În *Analiza diagnostic* este extrem de clar faptul că Universitatea este conștientă de această nevoie de legitimitate, de recunoaștere națională și internațională, pe baza satisfacerii unor norme și valori larg împărtășite.

Așa cum am spus deja, instituțiile sunt structuri care constrâng și modelează acțiunea umană. Ele sunt forme, sisteme de reguli, norme și cadre cognitive, care stabilizează comportamentul uman. Este esențială această triplă alcătuire a instituțiilor ca sisteme *cognitive, regulative și normative* (Scott 1995, 2001): instituțiile influențează acțiunea indivizilor, impunându-le să se conformeze anumitor sisteme de reguli, norme morale și imprimându-le o anumită concepție despre practicile sociale. Pentru instituțiile care sunt deja inculcate în comportamentul individual, indivizii au internalizat deja o anumită concepție, anumite norme și reguli ale jocului și, în consecință, nu mai pot concepe ușor un comportament alternativ; cel în conformitate cu instituția respectivă li se pare natural, dat. Instituția poate deci avea pentru individ o triplă legitimitate: cognitivă, normativă și regulativă.

Documentele produse de conducerea Universității indică faptul că aceasta este implicit conștientă de aceste trei componente ale oricărei instituții. Teza mea este însă că încercarea de a impune un nou model cognitiv și normativ este problematică, atâta timp cât nu se instituie niște mecanisme clare, coercitive, de reglementare și control, care să garanteze că această viziune a schimbării instituționale nu rămâne doar pe hârtie.

2. ANALIZA DIAGNOSTIC: CONSTRUCȚIA INSTITUȚIONALĂ A STANDARDELOR EUROPENE

În mare parte, *Analiza Diagnostic 2007* (document redactat de Biroul Senatului Universității) este identic cu *Declarația Rectorului*, din *Manualul de calitate*, publicat în 2004 pe *website*-ul Universității. Acest document încorporează multe din obiecțiile cunoscute ale studenților împotriva procesului de învățământ și, în general, conține o analiză realistă și în cunoștință de cauză a situației, dar nu oferă vreo sugestie asupra modalității în care discursul european, modulat în nenumărate forme și contexte, ar putea fi operaționalizat în mod efectiv, dincolo de o simplă apropiere aparent retorică.

Documentul începe prin a semnală presiunile exogene către schimbare, către imaginarea unui „proiect articulat de viitor”, în condițiile în care „trecutul” și „tradiția” nu mai pot legitima suficient acțiunea instituțională („Astăzi este momentul să imaginăm un proiect de viitor, deoarece referința la trecut nu mai e suficientă pentru a ne orienta deciziile”). Presiunea exogenă este reprezentată de „integrarea europeană a instituției noastre”, care „mai are încă de parcurs câteva etape”, și se manifestă acut ca o „campanie mediatică ostilă”, care „cere în mod vehement o racordare mai rapidă la standardele Europei occidentale, o reorientare a procesului de formare universitară către student”. Deși documentul nu menționează vreo motivație internă a schimbării, ci doar ostilitatea presei în contextul integrării europene, el recunoaște deschis că „asemenea cerințe”, ca, de pildă, reorientarea educației spre studenți, „sunt în esență legitime” și respinge explicit invocarea tradițiilor ilustre ca argument împotriva reformelor, arătând astfel că e perfect conștient de strategiile de legitimare îndeobște utilizate și de cadrul mai larg de dezbateră și controversă.

În aceste condiții, se arată, Universitatea din București „acționează hotărât pentru a generaliza în instituție schimbările menționate, care sunt deja efective în multe facultăți”. Aceste schimbări sunt legate de baza materială a instituțiilor, dar și de „atitudini și mentalități”. „Atitudinile și mentalitățile trebuie să facă obiectul unei munci atente de reorientare”, spun autorii documentului, întrucât „multe decizii se iau la nivel de catedră, pornind de la o viziune pe termen scurt” (presupun că faptele arătate aici în mod eufemistic semnaleză rolul predominant al interesului individual și de grup, în defavoarea interesului general). Autorii documentului recunosc explicit că Universitatea din București „are de luptat cu multe inerții și neajunsuri” în domeniul mentalităților și că „inerția tradiției poate constitui un obstacol în calea unor procese adaptative absolut necesare”. În mod încă mai surprinzător, autorii admit și că, de fapt, nu există instrumente de reglementare și control adecvate: „nu există încă instrumentele manageriale pentru a se urmări strategii ale Universității în ansamblu, prin măsuri implementate în fiecare facultate” – cu alte cuvinte, nu există reglementări care să asigure punerea în practică a schimbării, adică operaționalizarea proiectului și contracararea

puternicei dependențe de traiectoria inerțială existentă. Insist asupra acestui pasaj, deoarece el creează o puternică așteptare, ca, măcar câteva sugestii legate de instituirea, pe viitor, a unor astfel de mecanisme de reglementare, să apară în acest text.

Urmează o listă de „mari provocări”, cu care „se confruntă” Universitatea din București. În termeni neoinstituționali, acestea sunt tot atâtea surse de șoc exogen, menite să declanșeze schimbarea instituțională, dar și ferestre de oportunitate, care pot fi folosite sau nu spre avantajul instituției:

1. „inovarea rapidă în domeniul tehnologiilor informației și comunicării și pătrunderea acestor tehnologii în toate domeniile vieții”. Cadrele didactice și studenții, se arată, „au obligația să utilizeze aceste tehnologii”. „Din nefericire multe cadre didactice, în special din generațiile vârstnice”, „speră că vor ieși la pensie fără să fie nevoite să învețe tehnicile noi de comunicare; până atunci mai sunt însă câțiva ani care vor fi pierduți pentru Universitate”;

2. aderarea la Uniunea Europeană, care va face să crească fluxurile de studenți către țările vest-europene. Dacă Universitatea București nu se va alinia la „standardele calitative și de performanță” din țările dezvoltate ale Europei, avertizează autorii, ea își va pierde atractivitatea pentru studenții români, în situația în care taxele de școlarizare sunt deja mai mici la unele universități vest-europene decât în România. Motivele pentru care schimbarea instituțională este necesară, ni se sugerează, nu sunt numai de ordin pragmatic, ci și etic: „Este datoria universităților românești să le ofere cetățenilor români o formare de nivel mondial”;

3. „procesele de globalizare, cu multiplele lor forme și consecințe”, care vor continua să atragă „tinerii de talent care au mai rămas” către universități concurente. Aceasta pentru că „doctoranzii și masteranzii noștri sunt foarte căutați în străinătate, pe când acasă suferă din cauza unor condiții de trai mizere” („proportia dintre salariile profesorilor și ale asistenților este de 1:5–1:7”);

4. dezvoltarea învățământului superior de masă. Ea constituie o provocare deosebită, deoarece aduce în sistem și „studenți cu un potențial mai redus de performanțe”, care însă, din motive financiare (fiind plătitori de taxe) „sunt menținuți în sistem și reușesc să obțină și diplome, care sunt echivalente pe piața forței de muncă cu diplomele celor mai valoroși dintre colegii lor”. „Universitatea trebuie să se adapteze activ” existenței învățământului de masă, adaptând conținutul nevoilor profesionale ale studenților: ciclul de 3 ani cere „o formare adecvată intrării absolvenților pe piața muncii”, o „formare pentru carieră”, iar formarea pentru „excelență” și „asimilarea unui volum mare de cunoștințe teoretice” trebuie lăsate pe seama ciclului masteral și doctoral, care nu sunt cicluri de masă, ci de elită. Documentul vizează explicit aici confuzia, repetat subliniată și de studenți, între nivelul de dificultate al ciclului de licență (perceput ca fiind mult prea solicitant, excesiv de teoretic și rupt de imperativele pieței) și cel al ciclului masteral (în general, perceput de studenți ca insuficient de specializat și ca o reciclare a acelorași cursuri deja parcurse în ciclul anterior).

La aceste provocări majore (în special concurența internațională, în contextul integrării, și slaba disponibilitate către utilizarea tehnologiilor informației și comunicării), se adaugă „declinul demografic al României”, concurența internă din partea universităților particulare, dar și „pierderea monopolului asupra educației superioare”, în fața „oferanțelor de pregătire superioară neuniversitară”, care califică forța de muncă prin programe de *training* pentru companii private. În concluzie, arată documentul, este nevoie de o nouă strategie de schimbare, în absența căreia „riscăm să fim depășiți de realități”: trebuie să fim mai competitivi decât „concurența”. Poate fi sesizat un anumit realism al analizei (de exemplu, când afirmă că, dacă nu facem schimbările necesare, vom pierde până și „tinerii de talent care au mai rămas”); în același timp, autorii admit că schimbarea s-a aflat în mod constant pe agenda conducerii Universității *în ultimii 10 ani*, dar că rezultatele au fost mereu nesatisfăcătoare:

„Factorii enumerați anterior impun cu necesitate un nou program, o nouă strategie a Universității din București. Necesitatea unor schimbări profunde în organizarea studiilor și a rutelor profesionale a fost discutată de mai multe ori în ședințele de Senat (decembrie 1997, mai 1999, martie 2000, mai 2001, aprilie 2002, februarie 2004, iunie 2006, decembrie 2006, februarie 2007). De fiecare dată s-a convenit asupra unor principii de schimbare, dar acestea nu au fost însă decât parțial realizate. Dacă nu facem acum schimbările necesare, riscăm să fim depășiți de realități. Nu este suficient să te miști repede, trebuie să te miști mai repede decât concurența”.

În ce privește „starea actuală a Universității din București” (secțiunea 3), *Analiza Diagnostic* pleacă de la premisa că „orice program de schimbare trebuie să pornească de la o evaluare obiectivă a situației actuale”, în care: „să se evite atât critica nihilistă” (*totul e dezastru; nimic nu este bun*), să se pună în valoare tradițiile care se impun a fi menținute și dezvoltate, să se identifice tradițiile care au doar o valoare sentimentală și care se pot dovedi obstacole în calea dezvoltării, dar și să se evite autoelogierea ipocrită, care ocultează realitatea și nu permite identificarea soluțiilor corecte. Instituțional vorbind, autorii demonstrează din nou că sunt perfect conștienți de „dependența de pârție” a instituției, de tendința de a simula schimbarea pentru a minimaliza costurile, ca și de argumentele tipice, care legitimează rezistența, de exemplu invocarea unor standarde de calitate presupus înalte, amenințate de caracterul de masă al învățământului postdecembrist. O asemenea analiză, spun autorii, ar trebui să identifice corect „punctele tari” și „punctele slabe” ale instituției, ca premise ori fundamente ale procesului de transformare.

Printre „punctele academice tari”, s-ar număra următoarele: Universitatea din București s-a menținut ca „prima universitate a țării” într-o perioadă dificilă; ea și-a diversificat oferta educațională, iar structura programelor de studii a fost compatibilizată cu programul Bologna. Universitatea „dispune de resursele umane necesare pentru derularea noilor programe de masterat la un nivel calitativ

adecvat”; de asemenea, a fost generalizat sistemul școlilor doctorale. Un alt punct tare este potențialul de cercetare științifică, superior celorlalte universități din țară. Tot ca „punct tare” este menționată „creșterea preocupărilor pentru asigurarea calității”, la care documentul se referă în termenii următori:

„Universitatea din București a fost una dintre primele universități din țară care a conștientizat importanța îmbunătățirii continue a calității programelor de studii, a activităților de cercetare științifică și a organizării și funcționării instituției. A fost conceput și implementat un program consistent de formare a unei culturi a calității și au fost introduse proceduri privind managementul și îmbunătățirea calității la nivelul facultăților și Universității. Universitatea din București a elaborat propriile instrumente (manuale, ghiduri, proceduri) privind asigurarea, managementul și controlul calității. Procedurile noastre sunt publicate pe situl *web* și au apărut deja într-o ediție tipărită”.

În ce privește „punctele academice slabe”, pe lângă „slaba atractivitate a ofertelor educaționale din unele facultăți” și „conjunctura defavorabilă” în care se află facultățile de științe exacte, în condițiile „lipsei unei cereri de cercetare din partea industriei românești”, principalul punct slab ar fi „ignorarea efectelor calitative ale învățământului superior de masă”. Conform opiniei autorilor, „calitatea materialului uman” a scăzut, iar încercarea profesorilor de a menține aceleași exigențe și standarde calitative ca în perioada anterioară anului 1989 este sortită eșecului. De aceea, „paleta metodelor didactice” trebuie să se diversifice, materiile trebuie să devină mai accesibile, iar cadrele didactice trebuie să-și modifice atitudinea față de studenți: mai multă „răbdare”, „dragoste”, „dăruire”, mai multă disponibilitate față de nevoile lor. Redau acest pasaj în întregime, pentru că, în ciuda justeței de ansamblu a poziției exprimate, el mi se pare edificator, în ce privește o anume viziune unilaterală asupra *cauzelor* problemelor actuale:

„În mod obiectiv, studenții nu sunt egali din punctul de vedere al aptitudinilor. Nu este o rușine să constatăm că studenții noștri sunt mulți și primim din ce în ce mai mulți. Înmatriculând din categorii care în trecut nu ar fi reușit la examenul de admitere, media intelectuală a grupurilor noastre de studenți este în scădere. Noi nu ne-am gândit însă în mod serios la această problemă. Sunt facultăți care au păstrat același nivel de exigență ca acum 10–15 ani, aplicându-l unei mase de studenți cu caracteristici diferite. În consecință, rata eșecurilor școlare este foarte mare. Răspunsul se află în direcția cursurilor de pregătire, a parcurșurilor propedeutice, dar și a restrângerii ariei de acoperire în programe. Este nevoie de regândirea unor programe, pornind de la repere profesionale și psihopedagogice diferite. (...) Educația este o activitate caracterizată prin dăruire, răbdare, dragoste pentru cei tineri, dorința de a-i încuraja și de a-i ajuta să parcurgă etapele cunoașterii. Paleta metodelor didactice trebuie să se lărgească, iar cadrele să primească misiuni de predare optim alese: conducătorii de doctorat să

predea la Școala doctorală, nu la anul I. Altminteri, aceasta scădere a calității materialului uman se va propaga în sus, afectând și recrutarea cadrelor didactice”.

Analiza pare a fi conștientă de o parte din aceste aspecte, dar mai ales de deficiențele de natură didactică și cantitativă, nu și de cele care țin de calitatea, coerența și legitimitatea problematică a unor programe de învățământ, așa cum sunt ele concepute în prezent.

Un aspect asupra căruia autorii insistă în mod deosebit este legătura dintre teorie și practică. Dacă pregătirea fundamentală, teoretică, oferită de Universitatea București pare a fi excelentă, conform autorilor *Analizei*, „practica este deficitară”, iar acesta este „principalul reproș pe care ni-l fac studenții și absolvenții noștri”.

Un alt punct slab este „slaba utilizare a tehnologiilor informației și comunicării în formarea profesională a studenților”: „avem încă facultăți care sunt foarte departe de a utiliza aceste tehnologii, mai ales în predare și în formarea profesională”, ba chiar „își fac o onoare din a menține o orientare teoretică foarte înaltă” și de a ignora tehnologiile informației și nevoile studenților în acest sens. Modul în care este formulată problema generează unele ambiguități: nu e deloc clar în ce măsură ignorarea tehnologiilor informației poate fi scuzată prin idealul „conservării unei orientări teoretice foarte înalte”. Aș zice că o orientare teoretică avansată nu este deloc incompatibilă cu utilizarea tehnologiilor informației, iar cei care refuză informatizarea comunicării cu studenții nu pot în niciun caz invoca scuza rezistenței la presiunea de a coborî standardele de calitate. În orice caz, spun autorii, până când situația se va remedia, „mai sunt însă câțiva ani, care vor fi pierduți pentru Universitate”².

În fine, continuă autorii, sistemele de evaluare a studenților sunt „deficitare”. „Este nevoie să creștem vizibilitatea bunelor practici de evaluare. Să nu mai admitem ca studenții să fie evaluați de o singură persoană, chiar dacă e vorba de titularul cursului. Să includem în norme un număr de ore de participare la jurii de examene. Să invităm la examenele de fine de semestru colegi din alte universități, chiar din străinătate, angajatori, specialiști din economie, pentru a forma o imagine vizibilă și clară în publicul românesc asupra exigențelor Universității din București în diferitele programe de studii, ca și asupra întemeierii lor”. Între timp, în lipsa cvasitotală a oricăror proceduri de evaluare externă, cuplate cu lipsa resurselor materiale (inclusiv lipsa acută a timpului pentru studenți, în condițiile unui an terminal supraaglomerat, dar și a faptului că orele de supervizare nu sunt normate, deci nu sunt plătite), calitatea disertațiilor de licență și masterat scade continuu, în vreme ce notele rămân în general maxime și arbitrare.

² Problema s-ar putea rezolva prin copierea modelelor de comunicare pe *website* și *e-mail*, existente în aproape oricare facultate europeană (dar și în instituții românești) și instituirea *obligației*, pentru absolut *toate* facultățile și *toate* cadrele didactice, de a face informația disponibilă în format electronic (programe, materiale didactice, bibliografii, note etc.).

În concluzie, spun autorii, „din analiza situației actuale a Universității din București și din considerarea acțiunii factorilor interni și internaționali menționați anterior, se desprinde necesitatea efectuării unor schimbări importante în diverse aspecte ale vieții universitare”. Rectoratul Universității din București „a elaborat strategiile necesare pentru realizarea acestor schimbări”, dar „important este ca aceste strategii să fie aplicate și reajustate în funcție de dinamica factorilor care acționează asupra învățământului superior”. Cu alte cuvinte, în termenii teoretici prezentați anterior, ne aflăm în posesia unui model cognitiv și normativ, ba chiar și a unor strategii concrete, care pot asigura operaționalizarea acestui model. Tot ce trebuie să facem este să aplicăm aceste strategii – cu alte cuvinte să găsim și să aplicăm acele mecanisme de reglementare și control, care să asigure punerea în practică a modelului vizat.

Secțiunea 4 a *Analizei* se intitulează *Schimbări necesare* și conține, într-o manieră oarecum dezorganizată, o listă de „obiective” ale schimbării, o listă de „principii” care stau la baza schimbărilor, o secțiune despre „grupurile-țintă”, precum și una despre schimbările anume avute în vedere, ca și despre riscurile și obstacolele în calea lor. Schimbările, pe care Rectoratul le propune Senatului universitar, sunt orientate așadar spre câteva obiective majore (în termenii mei, acestea ar constitui premisele normative ale argumentului). Primul este „compatibilizarea cu structurile universitare la nivel european”, adică „restructurarea programelor de studii în conformitate cu procesul Bologna”. Al doilea este „trecerea de la educarea centrată pe profesor la învățarea centrată pe student”, definită ca un proces „orientat spre așteptările și aptitudinile studentului” și pe „o nouă relație de comunicare profesor-student, bazată pe socializare, pe consultare, pe orientare”. De altfel, Universitatea a elaborat și un document special dedicat trecerii la educația centrată pe student (a se vedea *site-ul* Universității), ceea ce indică importanța specială a acestui obiectiv, iar comentariile critice asupra lipsei actuale de preocupare pentru interesele academice și profesionale ale studenților apar cel mai des în chestionarele completate de aceștia. În fine, ni se spune din nou, un element important al acestei noi relații profesor-student este și „utilizarea pe scară largă a tehnologiilor informației și comunicării” în facilitarea procesului de învățare și evaluare.

Toate aceste schimbări propuse se vor face în raport cu anumite principii fundamentale, dintre care autorii menționează următoarele:

a. menținerea și reafirmarea prestigiului Universității din București. „Considerăm că nu este o laudă deșartă să spunem că Universitatea din București constituie o marcă de calitate în învățământul superior din România, o marcă pe care trebuie să o păstrăm nu numai prin evocarea unui trecut glorios, pentru că invocarea trecutului ca singur mijloc de argumentare a legitimității se epuizează”. „Trebuie să trecem proba sincerității și să recunoaștem că avem un procentaj de studenți care primesc diploma în mod nemeritat, sau, cel puțin, sub standardele în domeniu ale Universității noastre. Menținem în sistem studenți care nu sunt

capabili de performanță, fără să le oferim o pregătire intensivă, adaptată posibilităților lor și ritmului lor de lucru, și îi ducem până la absolvire și până la licență. Vrem ca diploma Universității din București să corespundă cu pregătirea reală a studentului”;

b. corelarea fluxurilor de studenți cu cerințele pieței forței de muncă.

„Universitatea nu este o agenție de forță de muncă; totuși, ea produce pentru un context economic și social și trebuie să producă în raport cu ceea ce piața muncii solicită”;

c. diferențierea filierelor de studii de masă și de elită, i. e. licență vs masterat și doctorat;

d. ameliorarea salarizării personalului didactic și nedidactic.

Aceste principii rezumă clar poziția critică a autorilor: nu ne mai putem legitima cu ajutorul tradiției și trecutului glorios; diplomele pe care le acordăm nu corespund de multe ori standardelor de calitate pe care ar trebui să le urmărim; persistăm în a nu face adaptările necesare în ceea ce privește procesul de predare; nu avem în vedere cerințele pieței de forță de muncă; întreținem confuzia între ciclurile de studiu – licență, masterat, doctorat, relativ la gradul de dificultate, specializare și complexitate a materiilor predate.

Schimbările necesare vizează în primul rând „cultura calității”, la care documentul se referă în detaliu în continuare. Pe lângă tonul colocvial al pasajului în ansamblul textului, este de remarcat franchețea cu care autorii disting între cele două „tabere” aflate în opoziție, precum și maniera clară în care se afirmă importanța perspectivei studenților, ca beneficiari ai procesului de învățământ:

„În România, ca și în Europa, atitudinea față de asigurarea calității este pândită de două extreme, care trebuie deopotrivă evitate. Pentru unii, asigurarea calității este un panaceu, leacul tuturor relelor, policlinică și poliție în același timp, mijlocul prin care putem scăpa de subfinanțare, încununarea celor dreți și pedepsirea celor răi. Pentru ceilalți, asigurarea calității nu este decât hârțogărie, o invenție birocratică, care duce la pierdere de timp, o pacoste inventată de administratori. De fapt, asigurarea calității nu are sens, dacă nu începe prin a convinge că are un statut de consiliere și monitorizare în vederea îmbunătățirii continue. Într-adevăr, principiul îmbunătățirii continue este nucleul dur al ideii de calitate, asupra căruia nu poate exista negociere. Cei care propovăduiesc menținerea *statu quo*-ului împotriva îmbunătățirii continue, susținând că așa ceva e imposibil sau nefolositor, sunt conservatorii, „băieții răi”. Pe aici trece linia despărțitoare dintre cele două tabere. Dar, odată admis principiul îmbunătățirii continue, care este, mai întâi de toate, un principiu etic, apoi unul profesional, în fine, unul de bun-simț și de bună-credință, măsura și ritmul îmbunătățirii pot fi diferite. Cultura calității promovează o artă a negocierii, pentru a se obține un optimum de progres, fără a bulversa structurile și oamenii, fără a impune

exigențe disproporționate. Este esențial ca studenții să fie atrași în procesele de evaluare a calității. Nu pentru a le crea o tribună de la care să reclame demisia ministrului – firește – ci pentru ca să prezinte un punct de vedere alternativ, complementar, asupra proceselor din instituție, și astfel să facă acțiunea mai pertinentă, mai precisă. Ei sunt principalii beneficiari ai activității noastre – este absurd să pretindem că ei nu sunt în stare să judece dacă activitatea din universitate le face bine sau rău.”

Pasajul denunță clar atitudinile extremiste, fie de absolutizare, fie de respingere a proceselor de asigurare a calității, și, în plus, distinge clar între două tabere, cei care susțin și cei care se opun acestor procese. Pasajul devine neclar și confuz atunci când vine vorba să explicitizeze ce anume este „asigurarea calității”, dincolo de un proces de „îmbunătățire continuă”, vag definit. În ciuda tonului radical pe alocuri și a justetei de ansamblu a poziției exprimate, în special în ceea ce privește insistența asupra legitimității atragerii studenților în procesele de evaluare, ceea ce surprinde aici, în opinia mea, este promisiunea indirectă a unui proces relativ blând, lipsit de răsturnări majore de situație: ceea ce dorim, în fond, nu e nimic mai mult decât o „*artă a negocierii*”, care să nu „*bulverseze*” structurile și oamenii, să nu le impună „*exigențe disproporționate*”. Cu alte cuvinte, deși autorii sunt conștienți de deficiențele existente, ei nu par a avea, în final, în vedere decât o revizuire de suprafață, nu o restructurare radicală. Este imposibil de înțeles în ce mod ar urma ca perspectiva studenților să fie încorporată în procesul de evaluare, dincolo de referirea vagă la „puncte de vedere complementare, alternative” și asigurarea clară că studenților nu li se vor crea „tribune” de la care să „reclame” deficiențele constatate și pe cei în cauză. Șansa de a sugera măcar un mecanism clar de reglementare în acest punct al documentului și de a face astfel un prim pas către instituirea unei proceduri concrete este în mod clar ratată³.

În general, autorii *Analizei* demonstrează o cunoaștere relativ realistă, din interior, a situației, dar tonul de ansamblu rămâne pur descriptiv, general și lipsit de fermitate. Ei aleg de multe ori să ambaleză critica situației într-un limbaj eufemistic, menit parcă mai degrabă să menajeze sensibilitățile actorilor vizați, decât să îi avertizeze sau să îi constrângă. Aceste obstacole pot să apară, spun ei, „dacă deciziile de înnoire sunt luate fără convingere sau vor fi aplicate cu intenția de a demonstra că au fost greșit gândite din capul locului”, autorii arătând astfel că sunt conștienți de mecanismele care au dus la eșecul altor tentative reformiste. Printre obstacole, ei enumeră următoarele:

³ La aceste schimbări legate de calitate, se adaugă „reducerea numărului de ore pe săptămână și creșterea volumului de învățare independentă”, „ameliorarea sistemelor de evaluare”, „regândirea” structurii unor facultăți, reorganizarea programelor de masterat pe principiul „învățării independente”, ca și „motivarea pozitivă a membrilor comunității academice”. Documentul afirmă aici că „anul trecut au fost premiați pentru prima dată și autorii de articole cotate ISI, precum și alți colegi cu rezultate deosebite”.

a. „Refuzul atribuirii responsabilității și pasarea răspunderii unor factori exteriori Universității”, de exemplu, blamarea Guvernului pentru lipsa de fonduri etc.

b. Conservatorismul. „Schimbările radicale sunt stresante și oamenii în general, evită situațiile de stres. Cineva, care a fost obișnuit, zeci de ani, să lucreze într-un anumit sistem și a reușit ca persoană să facă față bine acestuia, acceptă cu greu o schimbare care poate genera un context pe care să nu-l mai poată stăpâni ușor, la care să nu se mai poată adapta sau pe care chiar să-l elimine. Teama de schimbare și teama de a fi afectați negativ de această schimbare sunt în general mascate prin ideologii privind păstrarea tradițiilor valoroase sau păstrarea calității înalte a învățământului românesc împotriva unor fantezii reformiste”.

c. „Lipsa de cunoaștere adecvată a programului de schimbări propus”, cuplată cu „atitudini alarmiste” și „zvonuri mincinoase”, bazate pe reprezentări „distorsionate” și „false” ale situației, menite să creeze o stare de spirit negativă – acestea sunt „tare bine-cunoscute unor grupuri de colegi”.

d. „Lipsa de interes pentru starea instituției. Unora din membrii comunității noastre academice, deși sunt persoane foarte competente în domeniul lor, nu le pasă de ce se întâmplă cu instituția în care își desfășoară activitatea. Aceștia își manifestă doar nemulțumirea, mai ales când întâmpină dificultăți personale. Cerem de la orice membru al comunității academice să fie solidar cu universitatea în care lucrează, să fie preocupat de soarta studenților lui și de viitorul instituției și să lucreze pentru binele acestora”.

e. „Acceptarea verbală a reformei, dar făcută pe seama altora (...). Numărul mare de eșecuri în proiecte punctuale de reformă ne face să credem că mulți români doresc reforma doar în principiu, pentru spectacol, și cu condiția să fie afectați doar alții și nu ei. Sperăm că membrii comunității noastre academice vor evita capcanele acestui stereotip și vor accepta să fie deschizători de drumuri în procesele de schimbare, dacă vor să se mândrească, și în anii ce vin, că aparțin unei universități aflate în «top 500» mondial”.

În descrierea de mai sus recunoaștem strategii ale rezistenței frecvent practicate în mediul academic în ultimele două decenii. În termeni neoinstituționali implicați, autorii demontează resorturile conservatorismului cadrelor didactice, făcând aluzie la dependența de traiectoria anterioară, dorința de minimalizare a costurilor și maximalizare a beneficiilor, urmărirea interesului personal, lipsa eticii profesionale (ipocrizia, egoismul, lipsa de solidaritate cu studenții, indiferența), ca și la argumentele-tip cu care este legitimată rezistența la schimbare (veșnic invocatele tradiții înalte, modelul elitist-conservator pe care ar trebui să-l păstrăm). Modul în care s-ar putea trece însă de la această descriere corectă a realității, de la această înțelegere subtilă a mecanismelor care se opun schimbării, la operaționalizarea unui proiect de reformă, rămâne nespecificat și e cu atât mai neclar cu cât secțiunea se încheie cu exprimarea „speranței” că universitarii vor ști să evite „capcanele”, acceptând rolul de „deschizători de drumuri”. Așa cum am mai spus, o astfel de analiză, oricât de pertinentă ar fi și oricât de răspicat ar afirma

importanța intereselor și perspectivei studenților, este funcțională dacă este însoțită de măsuri concrete. Faptul că, de foarte mulți ani încoace, analizele se succed, mereu mai ample, dar fără rezultate practice notabile, arată că operaționalizarea discursului reformator întâmpină dificultăți.

În concluzie, argumentul în favoarea schimbării este susținut de o sumă considerabilă de premise factuale, circumstanțiale, care descriu starea de fapt în Universitatea București, precum și de o serie de premise normative, care indică în mod clar scopul în vederea căruia aceste schimbări sunt necesare (competitivitate internă și internațională, integrare europeană, asigurarea calității, evitarea consecințelor negative, trecerea la învățarea centrată pe student etc.). Am citat pe larg din *Analiza diagnostic*, pentru a arăta că Universitatea este conștientă de deficiențele existente și de obstacolele majore în calea schimbării instituționale, pentru a arăta că legitimarea transformării se face în primul rând prin invocarea presiunii exogene (nu endogene), dar mai ales pentru a demonstra absența componentei de reglementare din aceasta analiză. Din punct de vedere instituțional, componenta cognitivă și mai ales cea normativă a Universității sunt centrale în acest discurs – ni se spune ce este Universitatea, care este starea ei actuală, dar mai ales cum ar trebui să fie și ce obiective ar trebui să urmărim – , dar nu ni se spune nimic despre modul în care ar trebui operaționalizat acest discurs, prin ce măsuri și reglementări concrete ar putea fi realizate obiectivele enunțate.

Sigur că, prin definiție, o „analiză” nu are nevoie să-și propună mai mult decât să descrie și să analizeze situația, și este rolul altor tipuri de documente să schițeze cadrul de reglementări. Cu toate acestea, având în vedere că documentul începe prin a recunoaște că nu există încă reglementările necesare pentru a pune proiectele în practică la nivel de facultăți și că încercarea de punere în practică s-a soldat cu repetate eșecuri, este de așteptat, poate, ca direcțiile generale ale unor astfel de reglementări să fie schițate. De pildă, odată ce „învățarea axată pe student” urmează a fi un obiectiv major, în ce măsură evaluările studenților vor deveni centrale în reorganizarea programei, în asigurarea calității? Documentul nu specifică acest lucru și, în mod sigur, o astfel de reorientare către student ar avea consecințe asupra actualului cadru instituțional. Pe de altă parte, documentul afirmă că schimbările se vor face „fără a bulversa” oamenii și structurile.

Să comparăm *Analiza diagnostic 2007* cu *Declarația Rectorului* din *Manualul de calitate* publicat în 2004 (text la care m-am referit în Iețcu-Fairclough & Fairclough 2007) pentru a constata că, în mare măsură, textele sunt aproape identice. Iată un singur pasaj:

Declarația Rectorului/Manual de calitate 2004: „Factorii enumerați anterior impun cu necesitate un nou *program de reformă*, o nouă strategie a Universității din București. Necesitatea unor schimbări profunde în organizarea studiilor și a rutelor profesionale a fost discutată de mai multe ori în ședințele de Senat (decembrie 1997, mai 1999, martie 2000, mai 2001, aprilie 2002, decembrie 2003). De fiecare dată s-a convenit asupra unor *liste tot mai largi de principii de*

schimbare, dar care nu au fost decât parțial realizate. Considerăm că, dacă aceste schimbări nu le facem acum, riscăm să fim depășiți de realități. *Nu ne putem asuma un asemenea risc și susținem cu insistență aplicarea unui program de schimbări în structura studiilor universitare și a rutelor profesionale*”.

Analiza Diagnostic 2007: „Factorii enumerați anterior impun cu necesitate un nou program, o nouă strategie a Universității din București. Necesitatea unor schimbări profunde în organizarea studiilor și a rutelor profesionale a fost discutată de mai multe ori în ședințele de Senat (decembrie 1997, mai 1999, martie 2000, mai 2001, aprilie 2002, februarie 2004, iunie 2006, decembrie 2006, februarie 2007). De fiecare dată s-a convenit asupra unor principii de schimbare, dar acestea nu au fost decât parțial realizate. Dacă nu facem acum schimbările necesare, riscăm să fim depășiți de realități. *Nu este suficient să te miști repede, trebuie să te miști mai repede decât concurența*”.

Am subliniat elementele de noutate în 2007, comparativ cu 2004: în textul din 2007, cuvântul „reformă” a fost abandonat sau a fost înlocuit peste tot cu „schimbare”, iar lista de ședințe la care s-a discutat necesitatea punerii imediate în aplicare a schimbărilor este în 2007 de două ori mai lungă decât în 2004.

3. CONCLUZII

Revenind la *Analiza diagnostic*, argumentul în favoarea reformei instituționale pleacă de la premise factuale (analiza stării de fapt), cuplate cu enunțarea obiectivelor urmărite, ca premise normative, precum și cu premise de tip implicativ (dacă nu operăm aceste schimbări, vom fi depășiți de realități etc.). În ansamblu, de altfel, componenta cognitivă și cea normativă a transformării instituționale (ce model instituțional urmărim, ce norme și valori ne ghidează) sunt reprezentate în textul *Analizei*. Componenta regulativă sau cadrul de reglementări și măsuri, care ar trebui adoptate pentru transformarea proiectului instituțional în realitate, este însă absentă.

În concluzie, există un decalaj între articularea a ceea ce Universitatea afirmă că urmărește la nivelul practicilor din învățământ și modul de reglementare a acestor practici. Universitatea continuă să propună modele cognitive și normative, să recontextualizeze discursuri preluate din Europa, dar fără să-și ofere posibilitatea punerii în practică a proiectului de viitor.

BIBLIOGRAFIE

1. BECIU, CAMELIA & PERPELEA NICOLAE, coord., *Europa și spațiul public: discursuri, reprezentări, climat emoțional*, București, Editura Academiei, 2007.
2. BOURDIEU, PIERRE, *Language and Symbolic Power*, Cambridge, Polity Press, 1991.
3. CHOULIARAKI, LILIE & NORMAN FAIRCLOUGH, *Discourse in Late Modernity: Rethinking Critical Discourse Analysis*, Edinburgh University Press, 1999.

4. DĂIANU, DANIEL, *Încotro se îndreaptă țările postcomuniste?*, Iași, Editura Polirom, 2000.
5. FAIRCLOUGH, NORMAN, *Language and Power*, Longman, Second Edition, 2001.
6. FAIRCLOUGH, NORMAN, *Analysing Discourse. Textual Analysis for Social Research*, London, Routledge, 2003.
7. FAIRCLOUGH, NORMAN, *Language and Globalization*, Routledge, 2006.
8. GIDDENS, ANTHONY, *The Constitution of Society*, Cambridge, Polity Press, 1984.
9. GIDDENS, ANTHONY, *Social Theory and Modern Sociology*, Cambridge, Polity Press, 1987.
10. IEȚCU, ISABELA & NORMAN FAIRCLOUGH, *Re-scaling Higher Education in Romania, a Discourse-Analytical Perspective on Strategies of Implementation and Resistance*, în BECIU C. & PERPELEA N. (coord.) *Europa și spațiul public: discursuri, reprezentări, climat emoțional*, București, Editura Academiei, 2007, p. 265–292.
11. IEȚCU, ISABELA, *Argumentation, Dialogue and Ethical Perspective in the Essays of H.-R. Patapievic*, București, Editura Universității București, 2006a.
12. IEȚCU, ISABELA, *Discourse Analysis and Argumentation Theory: Analytical Framework and Applications*, București, Editura Universității, 2006b.
13. ILIESCU, ADRIAN-PAUL, *Anatomia răului politic*, București, Editura Institutul European, 2005.
14. JESSOP, BOB, *Critical semiotic analysis and cultural political economy*, *Critical Discourse Studies* 1(2), 2004, p. 159–174.
15. JESSOP, BOB, *State Power, A Strategic-Relational Approach*, Cambridge, Polity Press, 2007.
16. LECOURS, ANDRÉ, ed., *New Institutionalism: Theory and Analysis*, University of Toronto Press, 2005a.
17. LECOURS, ANDRÉ, *New Instituționalism: Issues and Questions*, în Lecours, A. (2005) ed. *New Institutionalism: Theory and Analysis*, University of Toronto Press, 2005, p. 3–25.
18. MIROIU, MIHAELA, *Societatea retro*, București, Editura Trei, 1999.
19. MUNGIU-PIPPIDI, ALINA, *Politica după comunism*, București, Editura Humanitas, 2002.
20. SCOTT, W. RICHARD, *Institutions and Organizations*. Thousand Oaks, CA, Sage, 1995; 2001.

