



REFERINȚE INTERDISCIPLINARE ALE PROFESIONALITĂȚII

INTEDISCIPLINARY REFERENCES OF PROFESSIONALITY

Lect.dr. Silvia FĂT*

Articolul abordează modalitățile de interpretare interdisciplinară a profesionalității academice. Profesiile au grade distincte de evoluție, întrucât au asimilat în mod diferit elementele profesionalizării atât cantitativ, cât și calitativ. Profesionalitatea academică este organizată conform ierarhiei tradiționale bazată pe raportul cu tipul de cunoaștere științifică, dar ea implică un proces dublu al dinamicii identitare, intern și extern. Mobilitatea ascendentă și recunoașterea profesională sunt, de asemenea, repere importante ale construcției profesionalității.

This article discusses interdisciplinary mode of interpreting academic professionalism. Professions have various degrees of development, as they assimilate differently, both quantitatively and qualitatively, the main elements of professionalization. Academic professionalism is organized according to the traditional hierarchy based on scientific knowledge type, but it involves a dual, internal and external process identity dynamics. Ascendant mobility and social recognition are the main reference of professionalism.

Cuvinte-cheie: construcție identitară; profesionalitate; comunitate academică; formarea profesorilor.

Keywords: identity construction; professionalism; academic community; teacher training.

În general, nucleul schimbărilor de la nivelul profesiei academice constă într-o *restructurare a condițiilor externe ale practicii socio-profesionale, dar și în modificarea aspectelor identitare centrale ale profesionistului*. Acesta funcționează, deci, într-un context ce include nu doar condițiile externe ale schimbării, ci și baza internă a acesteia. Astfel, practica educațională curentă atestă faptul că profesorii trebuie să probeze și să aplice, în viața academică, *capacități reflexive* privind:

- identificarea de probleme și operarea cu soluții alternative dintr-un context acțional;
- formularea de soluții pe baza capacităților inovative dezvoltate;
- înțelegerea cerințelor instituționale și evaluarea critică a standardelor externe;
- asimilarea continuă de noi competențe și multiplicarea rolurilor profesionale;
- adaptarea la contexte aflate în continuă schimbare.

Construcția identității profesionale

Majoritatea studiilor atestă faptul că forța motrice a identității profesionale de tip academic este centrată pe relația pe care profesionistul o are cu tipul de cunoaștere profesională, o relație caracterizată ca având o semnificație interioară și un atașament interior.¹

Construirea identității profesionale a cadrului didactic presupune, în general, articularea instrumentală, orientată către scop, a registrului obiectiv cu cel subiectiv. Afilieră administrativă, apartenența formală de tip academic sunt trăsături obiective ale identității. Profesia didactică este condiționată în mod profund de schimbarea socială, într-o lume a globalizării, unde noi diviziuni ale muncii se definesc și unde opțiunile liberale duc la schimbări fundamentale în carieră (Fullan, 2003).

În plus, dinamica mediului academic restructurează continuu condițiile de răspuns individual la exigențele externe. Apartenența de tip instituțional, ca și componentă a identității profesionale, rezidă în faptul că indivizii se recunosc în valorile pe care acest proces le solicită, valori care devin expresia recunoașterii și respectului

*Universitatea București
e-mail: silvia.fat@fpse.unibuc.ro



reciproc în sfera interacțiunilor profesionale. Statutul social al profesorilor, ca parte a Eului instituționalizat, se constituie la intersecția calității activității (posibilitatea de a traduce un ansamblu de resurse în competențe și cunoștințe specifice) cu valorizarea socială pe care aceștia o primesc.

A deveni și a fi profesor relevă însă și o logică afectivă, alături de logica instrumentală invocată anterior. Chiar dacă una dintre sursele de constituire a identității este de origine instituțională, ea se conturează numai dacă profesorii îi conferă propriul sens².

Studiile arată că centrul de greutate al definirii identității profesionale a cadrului didactic universitar diferă: accentul poate fi pus fie pe *cultura profesională* (concept global de natură socioculturală), fie pe *cunoașterea profesională* (registru competențelor), fie pe *traectoria socială* (parcursul socio-profesional), fie pe *personalitatea profesională* (calități intrinseci).

Wenger (1998) identifică cinci dimensiuni ale identității cadrului didactic, aplicabile și în cazul identității academice, și anume:

1. *ca rezultat* al unor experiențelor educaționale formatoare;
2. *ca membru* al comunității academice;
3. *ca autoritate științifică*;
4. *ca traiectorie de formare*, background și aspirații profesionale;
5. *ca structură unitară* care reunește membrii comunității academice.

Actualmente, un nou tip de profesionist, cu o nouă identitate, derivă din lista necesităților universității, și nume titularul unei *identități antreprenoriale*. Competiția pentru resurse între universități, mecanismele instituționale interne și externe, imperatiile manageriale redată prin standarde instituționale și individuale, dezvoltă această identitate. Prin introducerea standardelor profesionale, pozitivist formulate, se încearcă a conferi profesiei didactice un nivel optim de *certitudine științifică*. Deși acest fundament științific ignoră elementele contextuale, emoționale, reflexive și ciclice ale profesiei, „totuși, există un element în noua abordare care ne face optimiști, și anume perspectiva pragmatică asupra a ceea ce funcționează prin diseminarea bunelor practici în întreg sistemul educațional”³.

Elementele majore care au impact asupra identității profesionale a cadrului didactic sunt:

a. *comunitatea profesională*, care cuprinde în sfera sa, cultura instituției academice. Aceasta include concepții, expectanțe, norme și valori împărtășite de către toți membrii acesteia, iar familiarizarea cu această cultură este rezultatul procesului de socializare pe linia diferențiere – integrare;

b. *expertiza profesională*, care poate fi evidențiată, în special, prin analiza comparativă efectuată între nivelul manifest al exercițiului profesorilor novici și experimentați. Se consideră că sistemul de cunoaștere al profesorului experimentat este mult mai complex, cu deschidere interdisciplinară, mai bine organizat în raport cu cel al profesorului debutant, orientat de obicei către probleme practice, punctuale, de urgență etc. (Sternberg și Horvath, 1999).

Cunoașterea academică este o *cunoaștere specializată*, definită structural ca un compus codat sau codificabil de cunoștințe, priceperi, strategii; de asemenea, ea presupune mijloacele de a reprezenta această componentă. Competența didactică, prezentă încă din anii '70 în definițiile standardelor profesionale în SUA, implică abordarea tehnico-pedagogică a cunoașterii academice.

Dimensiunile procesului de formare a cadrului didactic au fost sintetizate de către R. Iucu (2007), astfel:

1. *Dimensiunea metacognitivă a procesului de formare* (performarea unor strategii de învățare activă bazate pe calitatea procesării informațiilor, rezolvarea de probleme, abordarea critică a evaluării informațiilor);
2. *Dimensiunea academică și pedagogică a procesului de formare* (familiarizarea cu cele mai noi paradigme explicative ale domeniului și cu noile tehnici de învățare);
3. *Dimensiunea deontologică și social partenerială* (cunoașterea factorilor care creează coeziune socială și excludere socială);
4. *Dimensiunea reflexivă* (abordarea instituțiilor specifice câmpului profesional din perspectiva unui cercetător cu abilități și competențe metodologice);
5. *Dimensiunea practic-aplicativă* (colaborarea eficientă cu partenerii educaționali diferiți în raport de vârstă, gen, background cultural, nevoi specifice de învățare).

Identitatea academică este o identitate negociată, aflată într-un efort strategic de ajustare



la referințele mediului profesional, dar și într-o redefinire continuă, întrucât profesionistul resimte puternic angajamentul personal în propria activitate.

Profesionalismul, o nouă cultură academică

Profesionalismul este o cultură dominantă a universității. Astfel, strategiile de formare/dezvoltare promovate se centrează pe dezvoltarea tipurilor de profesionalism ce stimulează *schimbarea, activismul și responsabilitatea* (Hargreaves, 1994; Hargreaves 1999). Sachs (2003) oferă un sumar al caracteristicilor profesionistului activ din orice sistem de educație: manifestă deschidere către interacțiunea socială; se raportează la referințe de tip etic; este colaborativ; are o orientare proactivă; este flexibil, deschis la schimbare, activ în domeniul politicilor educaționale; orientat către studii motivate de interese științifice.

Profesionalismul nu trebuie să devină o dogmă impusă profesiei, ci trebuie să derive din nevoia de autodezvoltare. Mobilitatea profesională și multiplicarea oportunităților de formare/dezvoltare sunt cadrele cele mai prolifiche de profesionalizare inițială și continuă în universitate.

Sociologia profesiilor, un domeniu interdisciplinar de analiză a dinamicii câmpului profesional, descrie în mod cronologic, formele profesionalismului: profesionalismul clasic, colaborativ și pragmatic.

a. Profesionalismul clasic

Din punct de vedere istoric, profesionalismul clasic s-a bazat pe exigențele statutului profesional din domenii ca dreptul sau medicina, profesii înalt cotate social. Este vorba despre o perspectivă benignă asupra profesionalismului, bazată pe *predispoziția către altruism a individului care servește societatea, îmbinând atributele raționalității tehnice și ale controlului calității cu valorile etice și sociale*.

b. Profesionalismul colaborativ

O strategie inițiată în scopul întăririi profesiei didactice a fost aceea de a dezvolta sentimentul comunității profesionale și al culturii colaborative. În majoritatea studiilor, din păcate, aceste culturi colaborative s-au dovedit destul de vulnerabile atunci când profesorii au fost puși în situația de a efectua schimbul de resurse și de „trucuri” profesionale. O comunitate profesională puternică poate interacționa critic cu idei și inițiative ce vin

din exteriorul ei. De aceea este imperativ să lărgim sensul conceptului de comunitate academică spre ideea de misiune socială amplă.

c. Profesionalismul pragmatic

Profesionalismul pragmatic reabilitează statutul *cunoașterii practice*, cunoaștere aflată în relație directă cu experiența profesională și modelată de registrul atitudinal-valoric al fiecărui profesionist. Creditul acordat experienței este privit aici drept centru al expertizei și, într-un fel, sursa validării oricărei teorii.

Prelegerile despre profesionalismul practic pun accent pe conceptul de *practică reflexivă*, introdus și dezvoltat de către D. Schön. În lucrarea „Educating the reflective practitioner. How professionals think in action” (1983), acesta abordează problema gândirii tehnice⁴, ca expresie a confruntării profesionistului cu problemele de ordin practic. Practica reflexivă este o formă de cunoaștere, este o abilitate care se dobândește prin exersare și presupune gândire autonomă și capacitate de conștientizare a propriului rol social.

Privind o definiție actuală, profesionalismul academic apare ca o formă de competență pluridimensională, ce se exersează în cadrul unui sistem continuu de evaluare internă și externă.

Profesionalizarea în cariera didactică

Transformarea internă a profesiei didactice prin procese de raționalizare instrumentală apare ca un punct de vedere actual privilegiat. Politica profesionalizării privește mai mult statutul social al profesiei, decât identitatea profesională a cadrului didactic. Alegerea unei politici profesionale nu se reduce la mutațiile de la nivelul sistemului educativ, ci are origini în conștientizarea limitelor reformelor realizate de sus în jos. Ca soluție, politica autonomiei academice a încercat să producă un efect de responsabilizare individuală și de creștere a vizibilității misiunii universității, descrisă în termeni de eficacitate și eficiență.⁵

Cercetarea – principiu al formării academice

Cercetarea educațională poate institui o relație formativă între actul pedagogic și reflecția asupra lui. Problema cercetării este centrală în procesul de profesionalizare, la nivelul a cel puțin două registre: cel al promovării unui grup profesional prin recunoașterea socială oferită de formarea



academică și prin valorizarea pe care cercetarea o conferă profesiei; cel al contribuției la dezvoltarea unei culturi profesionale specifice, prin crearea de noi paradigme ale cercetării, de noi instrumente științifice. Și totuși, integrarea rezultatelor sau a demersurilor cercetării în dinamica profesionalizării nu este întotdeauna realizată. Practicienii din educație observă conservarea tradiției în cercetarea academică, sesizând faptul că inițierea în cercetare, înțelesă ca acces la rezultatele cercetării și formare metodologică, este realizată după modelul experimentalist, considerat totuși, reduționist. De aceea este nevoie de o demistificare a rezultatelor cercetării și însușirea lor activă, în timp real, fără ca ideile să se maturizeze prematur; de aici, conștientizarea faptului că orice tip de cunoaștere este o construcție ce rezultă în urma unui demers activ-participativ.

Este necesar a promova activitatea de cercetare încă din timpul formării inițiale a profesionistului. Participarea la cercetări este inclusă în activitatea academică, întrucât susține puternic conceptul de dezvoltare profesională. De aceea, cercetarea apare ca o *paradigmă a formării* ce favorizează dezvoltarea de competențe, atitudini, aptitudini. „Practicarea” cercetării este văzută ca „o metodă de pedagogie activă” (Perrenoud, 1991).

O serie de beneficii sunt așteptate prin astfel de demersuri de formare prin cercetare:

- distanțarea potrivită în raport cu practica, întrucât cercetarea este un demers complex de integrare științifică a cunoașterii teoretice cu cea procedurală;
- conștientizarea complexității, care conduce totodată la „dez-ideologizarea” dezbaterii academice;
- construirea unei comunități academice colaborative (a unei comunități practice de învățare).

În concluzie, se pot formula câteva recomandări pragmatice legate de misiunea actuală a cadrului didactic:

- a deveni cadru didactic trebuie să devină un act vizionar, ceea ce presupune revalorizarea a statutului social al profesorului ca intelectual public;
- Universitatea ar trebui să dețină o comunitate de învățare puternic încărcată de semnificații sociale și emoționale, care să exemplifice și să promoveze caracteristicile ale societății;

- calitățile pe care cadrele didactice ar trebui să le dețină sunt: creativitatea, rezolvarea de probleme, cooperarea, abilitatea de a se adapta schimbării și de a se angaja într-un program de învățare activă pe parcursul vieții.

NOTE:

1 J. Beck, M. F.D. Young, *The assault on the professions and the restructuring of academic and professional identities: a Bernsteinian analysis*, British Journal of Sociology of Education, 26(2), 2005, p. 184.

2 M. Castells, *Le pouvoir de l'identité. L'ère de l'information*, Fayard, Paris, p. 17.

3 D. Hargreaves, *Revitalizing Educational Research: Lessons from the Past and Proposals for the Future*. Cambridge Journal of Education 29(2): 239-249, 1999, p. 245.

4 D. Schön, *Educating the Reflective Practitioner: How Professionals Think in Action*, Jossey-Bass, San Francisco, 1987, p. 199.

5 V. Lang, *La professionalization des enseignants*, PUF, Paris, 1999, p. 238.

BIBLIOGRAFIE

Beck John & Young F. Michael, *The assault on the professions and the restructuring of academic and professional identities: a Bernsteinian analysis*, British Journal of Sociology of Education, 26(2), 2005.

Castells Manuel, *Le pouvoir de l'identité. L'ère de l'information*, Fayard, Paris, 1999.

Isabelle Francfort, Florence Osty și Marc Uhalde & Renaud Sainsaulieu, *Les mondes sociaux de l'entreprise*, Desclée de Brouwer, Paris, 1995.

Fullan Michael, *The New Meaning Of educational Change*, Australian Journal of Teacher Education 13, Vol. 27, No. 2, Cassel, London, 2003.

Hargreaves David, *The new professionalism: The synthesis of professional and institutional development*, *Teaching and Teacher Education*, Vol. 10(4), 1994.

Hargreaves David, *Revitalizing Educational Research: Lessons from the Past and Proposal for the Future*, Cambridge Journal of Education, 29 (2), 1999.

Iucu Romiță, *Formarea cadrelor didactice – sisteme, politici, strategii*, Editura Humanitas, București, 2007.

Vincent Lang, *La professionalisation des enseignants*, PUF, Paris, 1999.



Regis Malet, *L'identité en formation. Phénoménologie du devenir enseignant*, L'Harmattan, Paris, 1998.

Phillippe Perrenoud, *Le rôle d'une initiation à la recherche dans la formation de base des enseignants*, INRP, Paris, 1999.

Jean Claude Ruano Borbalan, *L'individu, le groupe, la société*, Edition Sciences Humaine, Auxerre, 1998.

Sachs Jeffrey, *The activist Teaching Profession*, Open University Press, Buckingham, 2003.

Sainsaulieu Renaud, *L'identité au travail*, Presses de FNSP, Paris, 1985.

Schon David, *Educating the Reflective Practitioner: How Professionals Think in Action*, Jossey-Bass, San Francisco, 1987.

Stenberg R.J. & Horvath J.A., *Tacit knowledge in professional practice: researcher and practitioner perspective*, Mahweh, NJ: Erlbaum, 1999.

Wenger Etienne, *Communities of practice: learning, meaning, and identity*, Cambridge University Press, 1998.